



**WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG  
DER SCHULVERSUCHE "SCHULEN MIT  
BESONDEREM PÄDAGOGISCHEN PROFIL/  
GEMEINSCHAFTSSCHULEN"**

**UNTERSUCHUNG IM AUFTRAG DES  
SÄCHSISCHEN STAATSMINISTERIUMS  
FÜR KULTUS**

**FORTFÜHRUNG DES ZWISCHEN-  
ARBEITSSTANDES – ERGEBNISSE DER  
UNTERSUCHUNGEN IN KOHORTE II/  
UNTERSUCHUNGSWELLE 2008**

**N. SCHMECHTIG  
A. ADOLPH  
W. MELZER**

## Inhalt

1	Einleitung.....	7
1.1	Gliederung der vorliegenden Dokumentation .....	7
2	Aufbau und methodische Vorgehensweise der Untersuchung .....	8
2.1	Ziele und Intention der Untersuchung .....	8
2.2	Stichprobendesign und realisierte Stichprobe .....	9
2.3	Instrumente der Untersuchung und der Dokumentation.....	10
2.3.1	Dokumentenanalyse .....	10
2.3.2	Expertengespräche .....	11
2.3.3	Schülerbefragung.....	12
2.3.4	Erwartungswert .....	14
2.3.5	Kognitiver Fähigkeitstest (KFT).....	16
2.3.6	Portfolio.....	19
2.4	Die Vergleichsschulen .....	19
2.4.1	Mittelschule Niederwiesa .....	20
2.4.2	Werner-von-Siemens-Gymnasium Großenhain .....	20
2.4.3	Einordnung der Vergleichsschulen hinsichtlich ausgewählter Leistungsdaten.....	21
3	Zentrale Befunde der Schülerbefragung im Vergleich .....	23
3.1	Schule und Schulkultur .....	23
3.2	Außerschulische Faktoren: soziale Herkunft .....	37
3.3	Personale Faktoren.....	46
3.4	Freizeitverhalten .....	54
4	Paul-Guenther-Mittelschule Geithain.....	56
4.1	Befunde der Schülerbefragung – Ausgewählte Items im Vergleich zu Kohorte I unter dem Aspekt der Schulentwicklung.....	56
4.1.1	Schule und Schulkultur.....	56
4.1.2	Außerschulische Faktoren: soziale Herkunft.....	57
4.1.3	Personale Faktoren .....	57
4.2	Darstellung der Leistungsdaten in Kohorte II .....	58
4.3	Aktueller Stand des Schulversuchs .....	62

5	Nachbarschaftsschule Leipzig .....	64
5.1	Befunde der Schülerbefragung – Ausgewählte Items im Vergleich zu Kohorte I unter dem Aspekt der Schulentwicklung .....	64
4.1.1	Schule und Schulkultur.....	64
4.1.2	Außerschulische Faktoren: soziale Herkunft .....	65
4.1.3	Personale Faktoren .....	65
5.2	Darstellung der Leistungsdaten in Kohorte II .....	66
5.3	Aktueller Stand des Schulversuchs .....	68
6	Schulportfolio des Chemnitzer Schulmodells (CSM) .....	70
6.1	Selbstdarstellung der Schule .....	70
6.2	Darstellung der Leistungsdaten.....	74
6.3	Interpretationsansätze und Entwicklungshinweise.....	77
7	Schulportfolio der Kurfürst-Moritz-Mittelschule Moritzburg/ OT Boxdorf .....	78
7.1	Selbstdarstellung der Schule .....	78
7.2	Darstellung der Leistungsdaten.....	81
7.3	Interpretationsansätze und Entwicklungshinweise.....	83
8	Schulportfolio der Parkmittelschule Zittau .....	85
8.1	Selbstdarstellung der Schule .....	85
8.2	Darstellung der Leistungsdaten.....	87
8.3	Interpretationsansätze und Entwicklungshinweise.....	90
9	Zusammenfassung .....	91
	Verzeichnis der verwendeten Literatur .....	93
	Anhang.....	95

## Abbildungen

Abb. 1:	Wurdest du bei der Entscheidung für die Schule, die du jetzt besuchst, einbezogen?, Zustimmung in Prozent, Untersuchung im Schuljahr 2008/2009 .....	25
Abb. 2:	Skala Schulfreude, Skalenmittelwerte (Interpretation: 1 = es gefällt mir sehr gut; 2 = es gefällt mir einigermaßen gut; 3 = es gefällt mir nicht so gut; 4 = es gefällt mir überhaupt nicht), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009 .....	25
Abb. 3:	Skala Unterrichtsqualität, Vergleich der Kohorten I und II .....	32
Abb. 4:	Schülerinnen und Schüler nach elterlichen Bücherbesitz (in %) an den Schulversuchsschulen und den Vergleichsschulen .....	43
Abb. 5:	Schuljahresendnoten Deutsch Klassenstufe 5 und Erwartungswerte, Paul-Guenther-MS.....	59
Abb. 6:	Schuljahresendnoten Mathematik Klassenstufe 5 und Erwartungswerte, Paul-Guenther-MS.....	59
Abb. 7:	Orientierungsarbeit Deutsch und Erwartungswerte (EW), Paul-Guenther-MS .....	61
Abb. 8:	Orientierungsarbeit Mathematik und Erwartungswerte (EW), Paul-Guenther-MS .....	61
Abb. 9:	Orientierungsarbeit Englisch und Erwartungswerte, Paul-Guenther-MS .....	61
Abb. 10:	Schuljahresendnoten Deutsch Klassenstufe 5 und Erwartungswerte, Nachbarschaftsschule.....	67
Abb. 11:	Schuljahresendnoten Mathematik Klassenstufe 5 und Erwartungswerte, Nachbarschaftsschule.....	67
Abb. 12:	Orientierungsarbeit Deutsch und Erwartungswert, Nachbarschaftsschule .....	68
Abb. 13:	Orientierungsarbeit Mathematik und Erwartungswert, Nachbarschaftsschule .....	68
Abb. 14:	Orientierungsarbeit Englisch und Erwartungswert, Nachbarschaftsschule .....	68
Abb. 15:	Schuljahresendnoten Deutsch Klassenstufe 5 und Erwartungswerte, CSM.....	75
Abb. 16:	Schuljahresendnoten Mathematik Klassenstufe 5 und Erwartungswerte, CSM .....	75
Abb. 17:	Orientierungsarbeit Deutsch und Erwartungswert, CSM.....	76
Abb. 18:	Orientierungsarbeit Mathematik und Erwartungswert, CSM.....	76
Abb. 19:	Orientierungsarbeit Englisch und Erwartungswert, CSM.....	76
Abb. 20:	Schuljahresendnoten Deutsch Klassenstufe 5 und Erwartungswerte, Kurfürst-Moritz-MS.....	82
Abb. 21:	Schuljahresendnoten Mathematik Klassenstufe 5 und Erwartungswerte, Kurfürst-Moritz-MS.....	82
Abb. 22:	Orientierungsarbeit Deutsch und Erwartungswerte, Kurfürst-Moritz-MS.....	83
Abb. 23:	Orientierungsarbeit Mathematik und Erwartungswerte, Kurfürst-Moritz-MS .....	83
Abb. 24:	Orientierungsarbeit Englisch und Erwartungswerte, Kurfürst-Moritz-MS.....	83
Abb. 25:	Schuljahresendnoten Deutsch Klassenstufe 5 und Erwartungswerte, Parkmittelschule Zittau.....	88
Abb. 26:	Schuljahresendnoten Mathematik Klassenstufe 5 und Erwartungswerte, Parkmittelschule Zittau .....	88
Abb. 27:	Orientierungsarbeit Deutsch und Erwartungswerte, Parkmittelschule Zittau.....	89
Abb. 28:	Orientierungsarbeit Mathematik und Erwartungswerte, Parkmittelschule Zittau .....	89
Abb. 29:	Orientierungsarbeit Englisch und Erwartungswerte, Parkmittelschule Zittau.....	89

## Tabellen

Tab. 1:	Angaben zur Ausschöpfung, Untersuchung im Schuljahr 2008/2009 .....	10
Tab. 2:	Aufgabentypen des Kognitiven Fähigkeitstests (vgl. Heller & Perleth 2000, S. 8ff.).....	18
Tab. 3:	tatsächlich erreichte Noten und Erwartungswerte der Vergleichsmittelschulen und Vergleichsgymnasien, Fach Deutsch, Schuljahresendnote Klassenstufe 5, Untersuchung im Schuljahr 2008/2009.....	22
Tab. 4:	tatsächlich erreichte Noten und Erwartungswerte der Vergleichsmittelschulen und Vergleichsgymnasien, Fach Mathematik, Schuljahresendnote Klassenstufe 5, Untersuchung im Schuljahr 2008/2009.....	22
Tab. 5:	Gründe der Schulwahl, Angaben in Prozent, Untersuchung im Schuljahr 2008/2009.....	24
Tab. 6:	Skala individuelle Förderung (Prozentangaben für die Antwortkategorien "stimmt genau" und "stimmt ziemlich"), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009 .....	26
Tab. 7:	Skala individuelle Förderung, Skalenmittelwerte, Anmerkung: * = $p < .05$ , ** = $p < .01$ *** = $p < .001$ , Signifikanz zwischen den Schularten Mittelschule und Gymnasium und deren Gegenüberstellung zu den Schulversuchsschulen.....	27
Tab. 8:	Skala Leistungsrückmeldung – individuelle Bezugsnormorientierung (Prozentangaben für die Antwortkategorien "trifft genau zu" und "trifft eher zu").....	28
Tab. 9:	Skala Schwierigkeit des Unterrichtsstoffes (Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“).....	29
Tab. 10:	Skala Schulische Belastung (Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimmt genau“ und „stimmt ziemlich“).....	30
Tab. 11:	Skala Unterrichtsqualität (Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimmt genau“ und „stimmt ziemlich“, Antwortskala: stimmt genau – stimmt ziemlich – weder/noch – stimmt nicht – stimmt überhaupt nicht) .....	32
Tab. 12:	Skala Schülerpartizipation (Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimmt genau“ und „stimmt ziemlich“).....	34
Tab. 13:	Skala Mitschülerunterstützung (Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimmt genau“ und „stimmt ziemlich“), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009 .....	35
Tab. 14:	Skala Lehrerunterstützung (Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimmt genau“ und „stimmt ziemlich“), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009 .....	36
Tab. 15:	Häufigkeit der Familienformen (in Prozent), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009.....	38
Tab. 16:	Schülerinnen und Schüler nach ausgewählten Familientypen, Vergleich der Schularten Mittelschule und Gymnasium und deren Gegenüberstellung zu den Schulversuchsschulen, Untersuchung im Schuljahr 2008/2009 (in %) .....	38
Tab. 17:	Skala Berufstätigkeit der Eltern (Zustimmung in Prozent), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009 .....	39
Tab. 18:	Skala häusliches Umfeld (in Prozent), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009 .....	40
Tab. 19:	FAS-Index, Skalenmittelwerte (Interpretation: 1 = hoch, 2 = mittel, 3 = niedrig), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009.....	41
Tab. 20:	Vorhandensein bestimmter Wohlstands- und Kulturgüter (Zustimmung in Prozent), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009.....	42
Tab. 21:	Skala Bücher, Skalenmittelwert (Interpretation: 1 = 0-10 Bücher, 2 = 11-25 Bücher, 3 = 26-100 Bücher, 4 = 101-200 Bücher, 5 = mehr als 200 Bücher), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009.....	43
Tab. 22:	Skala schulbezogene Unterstützung der Eltern (Prozentangaben für die Antwortkategorien "stimmt genau" und "stimmt ziemlich"), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009 .....	44
Tab. 23:	Skala Qualität und Intensität der Eltern-Kind-Beziehung, Mittelwerte (Interpretation: 1 = nie oder fast nie; 2 = ein paar Mal im Jahr; 3 = etwa einmal im Monat; 4 = mehrmals im Monat; 5 = mehrmals in der Woche), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009 .....	45
Tab. 24:	Skala Unterstützung bei Aufgaben für die Schule, Mittelwerte (Interpretation: 1 = nie oder fast nie; 2 = ein paar Mal im Jahr; 3 = etwa einmal im Monat; 4 = mehrmals im Monat; 5 = mehrmals in der Woche), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009 .....	46
Tab. 25:	Skala Schulische Kompetenz (Prozentangaben für die Antwortkategorien "beschreibt mich gut" und "beschreibt mich ganz genau"), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009 .....	47

Tab. 26:	Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit (Prozentangaben für die Antwortkategorien "stimmt eher" und "stimmt genau"), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009 .....	49
Tab. 27:	Skala Präferenz für kooperative oder wettbewerbsorientierte Lernformen (Interpretation: 1 = trifft nicht zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = trifft eher zu; 4 = trifft zu), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009.....	50
Tab. 28:	Stärken und Schwächen im Verhalten (SDQ), Interpretation der Werte und Definition einer Störung.....	51
Tab. 29:	Stärken & Schwächen im Verhalten (SDQ), Mittelwerte der erfragten Symptome, Untersuchung im Schuljahr 2008/2009.....	51
Tab. 30:	Stärken & Schwächen im Verhalten (SDQ), Unterschiede hinsichtlich der Schulart Mittelschule vs. Gymnasium, Gegenüberstellung zu den Schulversuchsschulen, Untersuchung im Schuljahr 2008/2009, Anmerkung: * = $p < .05$ , ** = $p < .01$ .....	52
Tab. 31:	Psychosomatische Beschwerden (Prozentangaben für die Antwortkategorien "fast jeden Tag", "mehrmals pro Woche" und "fast jede Woche"), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009 .....	53
Tab. 32:	Skala Fernsehdauer differenziert nach Wochentagen und Wochenende (in Stunden), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009.....	54
Tab. 33:	Skala Computerspielen differenziert nach Wochentagen und Wochenende (in Stunden), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009 .....	55
Tab. 34:	Skala Internetnutzung differenziert nach Wochentagen und Wochenende (in Stunden), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009 .....	55
Tab. 35:	Gründe der Schulwahl, Kohorte I und II, Paul-Guenther-Mittelschule Geithain.....	56
Tab. 36:	Anforderungsniveau der Orientierungsarbeiten, Paul-Guenther-Mittelschule Geithain, Untersuchung im Schuljahr 2008/2009 .....	60
Tab. 37:	Gründe der Schulwahl, Kohorte I und II, Nachbarschaftsschule Leipzig .....	64

# 1 Einleitung

Mit Vertrag vom 20. Juni 2008 wurde seitens des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus der Untersuchungsauftrag erteilt, drei weitere genehmigte Schulversuche sowie zwei Vergleichsschulen zu betrachten. Hierbei handelt es sich um die drei zum Schuljahr 2007/2008 genehmigten Schulversuche am Chemnitzer Schulmodell, an der Park-Mittelschule Zittau sowie an der Kurfürst-Moritz-Mittelschule in Moritzburg/OT Boxdorf. Um hinsichtlich der bereits betrachteten Kohorte, d. h. dem Schülerjahrgang an den Schulversuchen, welche zum Schuljahr 2006/2007 genehmigt und bereits im vergangenen Jahr wissenschaftlich begleitet wurden, weiterführende Aussagen treffen zu können, entschied die Forschungsgruppe<sup>1</sup> auch an diesen Schulversuchen<sup>2</sup> und den entsprechenden Vergleichsschulen<sup>3</sup> eine zweite Kohorte bzw. einen weiteren Jahrgang zu betrachten. Der vorliegende Bericht umfasst somit Befunde des Schülerjahrgangs Klassenstufe 6 an insgesamt fünf Schulversuchen sowie sechs Vergleichsschulen (vier Mittelschulen und zwei Gymnasien). Hintergrund der Untersuchung einer zweiten Kohorte an den bereits begleiteten Schulversuchen und Vergleichsschulen ist, Unterschiede zwischen den beiden betrachteten Jahrgängen und eventuell vorhandene Jahrgangseffekte aufzuzeigen. Mithilfe der Betrachtung einer zweiten Kohorte sollen zudem Aussagen zu Aspekten der Schulentwicklung getroffen werden. Auch hinsichtlich der Beurteilung der Leistungsdaten erhöht ein zusätzlich in die Untersuchung einbezogener Jahrgang deren Bewertung sowie Einordnung. Schließlich schafft die Untersuchung einer zweiten Kohorte an den bereits im Vorjahr untersuchten Schulversuchs- und Vergleichsschulen eine breitere Datenbasis für die avisierte Längsschnittuntersuchung.

## 1.1 Gliederung der vorliegenden Dokumentation

Die vorliegende Dokumentation fokussiert die Darstellung der Befunde aus Kohorte II der o. g. fünf Schulversuchs- sowie sechs Vergleichsschulen. Wie bereits in der Untersuchung 2007/2008 umfasst das Untersuchungsdesign im Kern eine schriftliche Schülerbefragung, die Erhebung von Leistungsdaten sowie die Durchführung eines Kognitiven Fähigkeitstests. Neben diesen Instrumenten zur Erfassung schülerbezogener Merkmale wurden zur Erstellung der einzelnen Schulportfolios wie in Kohorte I Dokumentenanalysen sowie Expertengespräche an den erstmalig zu untersuchenden Schulen durchgeführt. Kürzere Expertengespräche zum aktuellen Stand des Schulversuchs wurden zudem an den bereits im Vorjahr betrachteten Schulversuchsschulen Paul-Guenther-Mittelschule sowie Nachbarschaftsschule durchgeführt. Nachdem in Kapitel 2 die Untersuchungsinstrumente sowie die Vergleichsschulen vorgestellt werden, widmet sich Kapitel 3 der Darstellung der Befunde der schriftlichen Schülerbefragung. Die Gliederung orientiert sich dabei am veröffentlichten Zwischenarbeitsstand der Kohorte I und umfasst im einzelnen Ergebnisse hinsichtlich Schule und Schulkultur, außerschulischer Faktoren (soziale Herkunft) sowie personaler Faktoren (Selbstkonzept und Persönlichkeit). Kapitel 4 und 5 beschäftigen

---

<sup>1</sup> Wie auch bereits im Rahmen der Untersuchungen in Kohorte I gehörten die studentischen Hilfskräfte Dana Kreisl, Andrea Kruse und Matthias Ritter der Forschungsgruppe an.

<sup>2</sup> Hierbei handelt es sich um den Schulversuch an der Paul-Guenther-Mittelschule Geithain sowie den Schulversuch an der Nachbarschaftsschule Leipzig.

<sup>3</sup> Mittelschule Regis-Breitungen, Petrischule – Mittelschule der Stadt Leipzig, H.-Pestalozzi-Mittelschule sowie um das Gymnasium „Am Breiten Teich“, Borna

sich mit den beiden Schulversuchen an der Paul-Guenther-Mittelschule Geithain und der Nachbarschaftsschule Leipzig zu welchen bereits Daten aus einer ersten Untersuchungskohorte vorliegen (Untersuchungswelle 2007). Hierbei werden ausgewählte Befunde beider Kohorten gegenübergestellt und Veränderungen vor dem Hintergrund der Schulentwicklung diskutiert. Die Kapitel 6, 7 und 8 beinhalten die Schulportfolios der erstmalig in Untersuchungswelle 2008 betrachteten Schulversuche am Chemnitzer Schulmodell, der Kurfürst-Moritz-Mittelschule Moritzburg/ Boxdorf und der Parkmittelschule Zittau. Der Aufbau dieser Portfolios untergliedert sich in die drei Unterpunkte Selbstdarstellung der Schule, Darstellung der Leistungsdaten sowie Interpretationsansätze und Entwicklungshinweise.

Die Portfolios werden dabei wie bereits im Rahmen der ersten Dokumentation (Schuljahr 2007/2008) jeweils für die untersuchten Schulversuchsschulen erstellt. Die Fokussierung auf die Schulversuchsschulen in den Portfolios ergibt sich dabei aus dem Umstand, dass diese Schulen aufgrund ihres besonderen pädagogischen Profils viel offener in ihrem Konzept sind als die Vergleichsschulen, wobei diese Offenheit und deren Entwicklung in den Portfolios dokumentiert werden soll. Zudem besteht von Seiten der interessierten Öffentlichkeit ein besonderes Interesse an den Schulversuchsschulen, Ziel der Portfolios ist es hier, speziell für diese Schulen gebündelte Informationen bereitzustellen.

## 2 Aufbau und methodische Vorgehensweise der Untersuchung

In diesem Kapitel werden die Ziele, das Untersuchungsdesign, die Stichprobe sowie die verwendeten Untersuchungsmethoden dargestellt. Als Synthese von äußerer und Selbstevaluation, die sich quantitativen und qualitativen Untersuchungsmethoden bedient, wird ein sog. ‚Schulportfolio‘ eingeführt. Dies ist zugleich die Darstellungsform, in der die Ergebnisse für die drei Schulversuchsschulen präsentiert werden (s. Kapitel 6, 7 und 8). Bereits im Zwischenarbeitsstand wurde diese Form der Ergebnisdarstellung gewählt. In Kapitel 4 und 5 wird das bestehende Schulportfolio der Paul-Guenther-Mittelschule Geithain sowie das der Nachbarschaftsschule Leipzig auf der Grundlage der untersuchten zweiten Kohorte unterfüttert bzw. werden aktuelle Ergänzungen sowie gegebenenfalls Veränderungen berichtet.

### 2.1 *Ziele und Intention der Untersuchung*

Die Ziele des Schulversuchs „Schulen mit besonderem pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschulen“ als Maßstab der Evaluation sind in den Leitlinien für Gemeinschaftsschulen des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus vom 15. Juli 2005 (Az.: 3-6411.40/29/1) festgelegt. Hierbei handelt es sich im Einzelnen um

- die individuelle Förderung der Schüler,
- ein längeres gemeinsames Lernen und eine damit verbundene neue Lern- und Förderkultur,
- die Entwicklung von und ein produktiver Umgang mit vielfältigen pädagogischen Konzepten,
- die Übertragung von pädagogischer und personeller Verantwortung sowie
- der Betrieb als Ganztagschule.



Zudem soll untersucht werden, inwiefern ein über das Ende der Klassenstufe 4 hinausreichendes längeres gemeinsames Lernen Herkunftsnachteile abbaut. Hierbei interessiert insbesondere die Prognosesicherheit bezogen auf die Wahl des Bildungsganges sowie die Häufigkeit des Wechsels einzelner Schülerinnen und Schüler zwischen Anforderungs- und Leistungsniveaus, dies auch unter Berücksichtigung der Zusammensetzung der Schülerschaft sowie Gründen der Schulwahl.<sup>4</sup>

Von besonderem Interesse ist, inwiefern die Schulversuchsschulen im Vergleich zu den vom Auftraggeber festgelegten Vergleichsschulen o. g. Ziele verwirklichen. Während die Zusammensetzung der Schülerschaft sowie Gründe der Schulwahl in der schriftlichen Schülerbefragung erfasst werden, ist die Anforderung, Aussagen zur Prognosesicherheit der Wahl des Bildungsganges zu treffen, schwieriger und nur im Längsschnitt zu verwirklichen. Erst wenn beide Kohorten (Kohorte I: 2011, Kohorte II: 1212)<sup>5</sup> die Klassenstufe 10 abgeschlossen haben, können Aussagen zu Bildungserfolg bzw. zum weiteren Bildungsweg getroffen werden.

Die bisher erfolgte einmalige Datenerhebung sichert grundlegende Aussagen zur gegenwärtigen Schulkultur an den Schulversuchen hinsichtlich der o. g. Untersuchungsziele und stellt eine Datenbasis dar, auf der die weitere Entwicklung der Schulen nachvollzogen werden kann. Zur Untersuchung des Abbaus von Herkunftsnachteilen an den Schulversuchsschulen, der Häufigkeit des Wechsels von Schülern zwischen Anforderungs- und Leistungsniveaus sowie der Wirksamkeit individueller Förderung ist hingegen eine längsschnittartige Datenerfassung in der methodischen Form der ‚Dauerbeobachtung‘ erforderlich.

## 2.2 Stichprobendesign und realisierte Stichprobe

Im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung der Schulversuchsschulen wird als wesentliches Element ein Schülerfragebogen zur Erhebung der Sozialdaten beziehungsweise Kontextbedingungen eingesetzt. Hierbei wurden alle Schüler der 6. Klassenstufe des Schuljahres 2008/2009 der insgesamt fünf Schulversuchsschulen sowie entsprechend die Schüler der 6. Klassenstufe der insgesamt sechs Vergleichsschulen schriftlich befragt. Da innerhalb der Klassenstufe 6, welche die Stichprobe bildet, alle Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schule befragt wurden, handelt es sich bei der durchgeführten Befragung um eine Vollerhebung.

	Schülerzahl der Klassenstufe 6 im Schuljahr 2008/2009	bereinigte Brutto-Stichprobe	Nettostichprobe (=auswertbare FB)	Ausschöpfung
Paul-Guenther-MS Geithain	68	66	55	83,33%
Nachbarschaftsschule, Leipzig	49	48	39	81,25%
MS Regis-Breitungen	36	35	24	68,57%
H.-Pestalozzi-MS, Leipzig	51	45	40	88,89%
Petri-MS, Leipzig	41	39	37	94,87%
Gymn. „Am Breiten Teich“, Borna	96	95	90	94,74%
Chemnitzer Schulmodell	26	25	25	100%

<sup>4</sup> Siehe Vertrag zur wissenschaftlichen Begleitung, §1 (3).

<sup>5</sup> Siehe hierzu Schaubild der zeitlichen Projektfortführung im Anhang.

Parkmittelschule Zittau	75	71	68	95,77%
Kurfürst-Moritz-MS, Moritzburg	53	52	51	98,08%
MS Niederwiesa	50	49	49	100%
W.-v.-Siemens-Gymn., Großenhain	99	90	85	94,44%
<b>Summe</b>	<b>644</b>	<b>615</b>	<b>563</b>	<b>90,90%</b>

Tab. 1: Angaben zur Ausschöpfung, Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

Um die Stichprobe zu bereinigen, wurden am Befragungstag erkrankte Kinder mit Erlaubnis zur Teilnahme sowie Kinder, welche aufgrund einer Sportveranstaltung o. ä. nicht teilnehmen konnten, denen jedoch die Erlaubnis zur Teilnahme vorlag, entfernt. Zur bereinigten Stichprobe gehörten schließlich 563 Schülerinnen und Schüler.

Weiterhin abzuziehen sind sog. systematische Ausfälle. Hierzu zählen im vorliegenden Fall Kinder, welche kein schriftliches Einverständnis der Eltern zur Befragungsteilnahme vorlegen konnten sowie um unvollständig ausgefüllte Fragebögen.

Die Ausschöpfungsquote liegt bei 90,90% (vgl. Untersuchung 2007/2008: 88,14%) und kann damit wiederum als gut eingeschätzt werden.

### 2.3 Instrumente der Untersuchung und der Dokumentation

#### 2.3.1 Dokumentenanalyse

Neben der Schülerbefragung und der Durchführung von Expertengesprächen bildet die Analyse von Dokumenten der Schule einen Arbeitsauftrag.<sup>6</sup> Zu diesem Zweck wurde die Schulleitung der drei erstmalig zum Schuljahr 2008/2009 zu untersuchenden Schulversuchsschulen gebeten, Dokumente der Schule der Forschungsgruppe bereitzustellen. Hierbei handelt es sich insbesondere um das Schulprogramm, Medienberichte (in Form von Zeitungsausschnitten) sowie schriftlich fixierte Konzepte sowie Kooperationsvereinbarungen. Zudem ist es sinnvoll, im Rahmen der Dokumentenanalyse schulstatistische Rahmendaten einzubeziehen. Hierzu gehören u. a. die Angabe der Schülerzahl (nach Klassenstufen), der Schuleinzugsbereich, die Personalsituation sowie die Verteilung der erreichten Schulabschlüsse.

Die Durchsicht der Dokumente erfolgt kriteriengeleitet unter den beiden Hauptkategorien Schulstruktur und Schulkultur mit folgenden Unterkategorien:

Schulstruktur:

- Schultyp und Rechtsstellung
- Schulträger
- Schulpersonal (Anzahl der Lehrer, pädagogisches Personal)
- Schuleinzugsbereich
- Klassenstufen, Klassengröße

<sup>6</sup> Dokumentenanalysen zählen zu den sog. nicht-reaktiven Untersuchungsmethoden, welche keine Effekte sozialer Erwünschtheit, Interviewerabhängigkeit und spezifischer Antworttendenzen auslösen. Die jeweils untersuchten Dokumente bzw. Unterlagen sind unabhängig vom Untersuchungsprozess angefertigt worden, wodurch eine situative Beeinflussung und/ oder eine nachträgliche Rationalisierung der Dokumente weitgehend ausgeschlossen werden kann.

- Schülerzahlen und Schülerzusammensetzung
- Abschlüsse/ Bildungsgänge/ Profile
- Rahmenbedingungen – wirtschaftliche Einordnung des Schulstandortes

Schulkultur:

- Unterrichtsformen und Lernkonzepte
- Unterrichtszeiten
- Lehrplan
- Lernkonzept
- individuelle Förderung
- Formen der Differenzierung (Homogenität und Heterogenität)
- Integration
- Leistungsbeurteilung
- Zusammenarbeit mit Elternschaft
- Kooperationsvereinbarungen mit anderen Schulen, außerschulische Partner
- Lehrerkooperation
- Ganztagsbetreuung
- Förderverein

Die Dokumentenanalyse dient zusammen mit den Expertengesprächen als qualitative Methoden der Annäherung an die Schule im Zuge der Konzeptevaluation und der Erstellung des Schulportfolios.

### 2.3.2 Expertengespräche

Als ein weiterer Zugang wurden ergänzend zu den Dokumentenanalysen Expertengespräche im Sinne einer Selbstdarstellung der Schule durchgeführt. Die transkribierten Gespräche bzw. Teile davon dienen als zusätzliche Datenquelle für die Erstellung des Schulportfolios. Zur Durchführung der Gespräche wurde, wie bereits im vergangenen Jahr der wissenschaftlichen Begleitung, ein Leitfaden benutzt, welcher die wesentlichen Aspekte hinsichtlich Schulstruktur und Schulkultur beinhaltet. Zudem dienen die Gespräche der Klärung von Fragen, welche im Rahmen der Durchsicht der Schuldokumente aufgeworfen wurden.

Die Expertengespräche wurden in Form von Gruppeninterviews in den drei zum Schuljahr 2007/2008 neu genehmigten Schulversuchen durchgeführt.<sup>7</sup> Hierbei wurde wiederholt eine heterogene Gruppenzusammensetzung gewählt, um zu den einzelnen Sachverhalten möglichst verschiedene Standpunkte sichtbar zu machen. An den drei Schulversuchsschulen wurde das Expertengespräch mit der Schulleitung, den Klassenlehrerinnen der Klassenstufe 6 sowie dem Elternratsvorsitzenden geführt. Bei allen drei Expertengesprächen wurde der gleiche Leitfaden eingesetzt um die Vergleichbarkeit der gewonnenen Daten zu gewährleisten.

---

<sup>7</sup> Ein kürzeres Gespräch zum aktuellen Stand des Schulversuchs fand parallel zur Durchführung des Kognitiven Fähigkeitstests (KFT) auch an der Nachbarschaftsschule Leipzig und der Paul-Guenther-Mittelschule in Geithain statt.

Im Vorfeld wurde ähnlich wie bei der Fragebogenentwicklung vorgegangen, indem interessierende Fragen und Themenkomplexe zusammengestellt wurden. Aus diesem Spektrum möglicher Themenbereiche wurde schließlich eine Auswahl getroffen.

Folgende Aspekte dienten als Vorlage der Entwicklung eines Leitfadens für die Expertenbefragung:<sup>8</sup>

- Umsetzung der individuellen Förderung
- Umgang mit pädagogischer Vielfalt/ angewandte Unterrichtsformen
- Umsetzung der inneren und äußeren Differenzierung
- Lern- und Fördermöglichkeiten an den Schulversuchsschulen
- Möglichkeiten des Abbaus von Herkunftsnachteilen
- Steuerung der pädagogischen und personellen Verantwortung an der Schule
- Gestaltung des Ganztags schulbetriebs
- Kooperationsbeziehungen mit umgebenden Schulen und externen Partnern im Sinne einer Öffnung nach Außen

Zudem wurden die Befragten gebeten, über ihre Erfahrungen im Rückblick auf das vergangene erste Jahr als Schulversuchsschule zurückzublicken. An die Elternvertretung gerichtete Fragen bezogen sich insbesondere auf das Ausmaß der Einbeziehung der Eltern bei schulischen Aktivitäten (auch im Rahmen der Ganztagsbetreuung) sowie auf das Erfragen von Gründen, welche für die Schulwahl ausschlaggebend waren. Schließlich interessierten vorgenommene Maßnahmen zur Schulentwicklung sowie wahrgenommene Angebote im Rahmen der Lehrerfortbildung.

Die Dauer der drei Gespräche lag jeweils bei ca. einer Stunde, die Interviews wurden im Anschluss transkribiert. Zur Analyse der Antworten wurden die wesentlichen Ergebnisse herausgefiltert und zu den ursprünglichen Kategorien zusammengefasst.

### 2.3.3 Schülerbefragung

Als zentraler quantitativer Zugang wurde wie bereits in der Untersuchung der ersten Kohorte eine schriftliche Schülerbefragung an den insgesamt fünf Schulversuchs- und sechs Vergleichsschulen durchgeführt. Der Befragungszeitraum erstreckte sich aufgrund der großen Anzahl der zu untersuchenden Schulen auf zwei Haupterhebungszeitpunkte. Die Befragung an den Schulversuchsschulen Chemnitzer Schulmodell, Parkmittelschule Zittau und Kurfürst-Moritz-Mittelschule Moritzburg fand in der 42. Kalenderwoche 2008 statt.<sup>9</sup>

Die verbleibenden Schulversuchs- und Vergleichsschulen wurden nach den Herbstferien (20.10.-30.10.2008) in der 46. Kalenderwoche befragt.<sup>10</sup> Aufgrund von Krank-

---

<sup>8</sup> Der Leitfaden der Expertengespräche ist im Anhang einzusehen.

<sup>9</sup> Die Befragung an den neu aufgenommenen Schulversuchsschulen fand wie bereits in der letzten Untersuchungswelle zu Beginn des Schuljahres statt, nachdem die Schülerinnen und Schüler das erste Schuljahr am Schulversuch durchlaufen haben.

<sup>10</sup> Um eine möglichst hohe Durchführungsobjektivität zu gewährleisten wurden die Schüler nicht unmittelbar, sondern erst eine Woche nach den Herbstferien befragt. Aufgrund der Ferienwoche ist zu vermuten, dass Schüler sonst Unterricht und Schule anders beurteilen.

heit der Schulleitung konnte die letzte Befragung an der Mittelschule in Niederwiesa erst in der 48. Kalenderwoche durchgeführt werden.<sup>11</sup>

Die Wahl des Befragungszeitpunktes ergab sich aufgrund der Überlegung, dass die Schüler im Fragebogen häufig aufgefordert werden, bei der Beantwortung der Frage an den letzten Monat zu denken (z. B. bei Frage 27). Dieser Referenzzeitraum muss mit der Schulzeit zusammenfallen, um schulspezifische Belastungen angemessen und valide erfassen zu können.

Verwendet wurde wie vertraglich gefordert der mit dem Auftraggeber abgestimmte Fragebogen aus der wissenschaftlichen Begleitung dieses Schulversuchs im Jahr 2007. Insgesamt orientiert sich der Schülerfragebogen stark an dem Instrumentarium, welches im Zuge der sächsischen Schülerbefragung 2006 im Rahmen der Internationalen HBSC-Studie (Health Behaviour in School-aged Children)<sup>12</sup> eingesetzt wurde. Die Übernahme zahlreicher Fragen ergibt sich dabei aus der Überlegung, die Daten der sächsischen Schülerbefragung („WHO-Studie“) – neben den erhobenen Daten der Vergleichsschulen – als Vergleichsdaten zu nutzen.

Für das Ausfüllen des Fragebogens wurde von der Forschungsgruppe erfahrungsgemäß eine Dauer von 90 Minuten veranschlagt, wobei die Zeit für das Einweisen der Schüler in den Fragebogen sowie eine Pause inbegriffen ist.

Die Schülerbefragung fand jeweils nach terminlicher Absprache mit den Schulleitern und Lehrern im Laufe des Vormittags statt. Der Befragungszeitpunkt wurde bei allen elf teilnehmenden Schulen annähernd zeitgleich vereinbart, um die Rahmenbedingungen möglichst konstant zu halten (Durchführungsobjektivität). Unterschiede im Antwortverhalten können dementsprechend weitestgehend nicht auf äußere Umstände zurückgeführt werden. Hierzu gehören auch weitgehend standardisierte Einweisungen für das Ausfüllen des Fragebogens seitens der Forschungsgruppe. An allen zu befragenden Schulen wurde die Befragung parallel in den einzelnen Klassen durchgeführt, um einen Austausch über Inhalte des Fragebogens und des Antwortverhaltens zu verhindern.

Den Inhalt des Fragebogens bilden Fragen zu folgenden vertraglich geregelten und datenschutzrechtlich genehmigten Gebieten:

---

<sup>11</sup> Befragungsdaten: Kurfürst-Moritz-Mittelschule Moritzburg/ Boxdorf (14.10.2008), Chemnitzer Schulmodell (15.10.2008), Parkmittelschule Zittau (17.10.2008), Paul-Guenther-Mittelschule Geithain (10.11.2008), Mittelschule Regis-Breitingen (11.11.2008), Werner-v.-Siemens-Gymnasium Großenhain (12.11.2008), Nachbarschaftsschule Leipzig, Petrischule Leipzig und H.-Pestalozzi-Mittelschule Leipzig (jeweils 13.11.2008), Gymnasium „Am Breiten Teich“ Borna (14.11.2008), Mittelschule Niederwiesa (24.11.2008).

<sup>12</sup> Die HBSC-Studie als Teil des international vergleichenden Forschungsvorhabens "Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)" wird alle vier Jahre unter der Schirmherrschaft der Weltgesundheitsorganisation (WHO) durchgeführt. Insgesamt 41 Staaten aus Europa und Nordamerika nehmen dabei an dieser Studie teil (in Deutschland sind neben Sachsen Berlin, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen beteiligt). Mittels eines Fragebogens werden Schülerinnen und Schüler im Alter von 9–17 Jahren neben ihrem Gesundheitsverhalten u. a. zum psychischen Wohlbefinden, zu körperlichen Aktivitäten, zum Ess- und Freizeitverhalten und zu Schule und Unterricht befragt. Ziel ist die Untersuchung der Beziehungen zwischen dem Gesundheitsverhalten und der berichteten Gesundheit der Schülerinnen und Schüler. Schwerpunkte liegen dabei auf der Identifikation von Präventionsmöglichkeiten und der Auskunft über die gesundheitliche Lage von Kindern und Jugendlichen im nationalen und internationalen Vergleich. Für weitere Informationen siehe <http://www.hbsc-germany.de> – 30.04.09.

- demographische Angaben des Schülers: Geschlecht, Geburtsmonat und Geburtsjahr, Geburtsland, vorwiegend zuhause gesprochene Sprache
- Schule und schulischer Werdegang: besuchte Schule, Klassenstufe, seit welcher der Schüler diese Schule besucht, Gründe für die Schulwahl, Einbeziehung des Schülers bei der Schulwahl, Schulleistung (einschließlich Noten und Angabe einer eventuellen Klassenwiederholung), Zurechtkommen mit der Schule, Gefallen der Schule und schulische Belastung, Beurteilung des Schulgebäudes, Fragekomplex zu Mitschülern, Lehrern, zum Unterricht und dem Lernen in der Schule, Beurteilung der Schwierigkeit von Hausaufgaben
- Fragen zur Schulkultur: Fragen zum Ausmaß der individuellen Förderung seitens der Schule, Fragen zur Unterrichtsgestaltung, Fragen zur Leistungsrückmeldung, Fragen zu Partizipationsmöglichkeiten an der besuchten Schule, Fragen zu Ganztagsangeboten
- Fragen zum gesundheitlichen Befinden des Schülers: Fragen zum Problemlöseverhalten des Schülers / Selbstwirksamkeitserwartung
- Fragen zur Familienzusammensetzung: Fragen zu im Haushalt lebenden Personen
- Fragen zur Berufstätigkeit beziehungsweise Arbeitslosigkeit der Eltern: Angabe des Berufs der Eltern
- Fragen zur Betreuung und Erziehung durch die Eltern oder andere Erwachsene im Haushalt
- Fragen zur Freizeitgestaltung: Fragen zur Mediennutzung
- Fragen zur häuslichen Ausstattung/ sozialer Hintergrund: Häufigkeit von Urlaubsreisen, Anzahl von Computern, Autos, Büchern
- Fragen zum Verhalten unter Gleichaltrigen: Anzahl enger Freunde, Entscheidungsverhalten unter Gleichaltrigen, Häufigkeit des Kontaktes zu Gleichaltrigen/ Freunden

Da damit zu rechnen ist, dass einzelne Schüler deutlich weniger beziehungsweise mehr Zeit zum Ausfüllen des Fragebogens benötigen, wurde bereits im Vorfeld mit den einzelnen Schulleitern vereinbart, dass für diesen Fall sich jeweils ein Lehrer für die Jahrgangsstufe in einem Nebenzimmer bereithält, um diese Schüler zu unterstützen. An anderen Schulen wechselten die Schüler, welche den Fragebogen fertig beantwortet hatten, direkt in ein Angebot der Schule.

Als Dankeschön für die Teilnahme an der Befragung erhielten die Schüler im Anschluss wiederum ein Incentive in Form eines TU Dresden Kugelschreibers sowie eine Süßigkeit während des Ausfüllens des Fragebogens.

#### 2.3.4 Erwartungswert

Neben der Erhebung von Sozial- und Schulkulturdaten im Rahmen der schriftlichen Schülerbefragung wurden vom Auftraggeber Leistungsdaten in Form der Schuljahresendnoten der Klassenstufe 5, der Ergebnisse der Orientierungsarbeiten in Klassenstufe 6 und die Bildungsempfehlung zur Verfügung gestellt. Hinsichtlich der Beurteilung dieser Leistungsdaten dienen sog. ‚Erwartungswerte‘ als ein wesent-

liches Untersuchungsinstrument. Diese regressionsanalytisch<sup>13</sup> geschätzten Werte erlauben einen Vergleich der Zensuren<sup>14</sup> und damit eine gerechtere Beurteilung der Schule relativ unabhängig vom sozialen Hintergrund der Schülerschaft. Zum sozialen Hintergrund zählen neben sozioökonomischen bzw. soziokulturellen Merkmalen des Elternhauses auch die geschlechtlichen Merkmale der Schülerschaft. Die auf dieser Basis geschätzten Werte stellen dar, welche Leistungen in Schulen mit ähnlich zusammengesetzter Schülerschaft zu erwarten sind. Somit ist es möglich, Aussagen zu treffen, ob die tatsächlich erreichten Zensuren der Zusammensetzung der Schülerschaft geschuldet sind, auf die die Schule nur einen sehr geringen Einfluss hat - oder ob Abweichungen auf andere Einflüsse zurückgeführt werden können (vgl. hierzu Watermann & Brunner 2005, S. 45). Dieses Verfahren, in Befunddarstellungen Kontextbedingungen zu berücksichtigen, welche mit den Ergebnissen und in diesem Fall mit Noten zusammenhängen, von der Schule jedoch nicht bzw. nur in geringem Ausmaß beeinflussbar sind, gehört mittlerweile zum Standard vergleichender Schulforschung (ebd.).

Als Vergleichsmaßstab dienen dabei einerseits die vom Auftraggeber benannten Vergleichsschulen; zum anderen werden die Daten der sächsischen HBSC-Stichprobe der 5. Klassenstufe herangezogen, da hierdurch eine breitere Basis<sup>15</sup> für eine Nivellierung genutzt werden kann. Darüber hinaus ist es somit möglich, die Vergleichsschulen der Studie mit den HBSC-Daten zu kontrastieren und infolgedessen lässt sich diese recht kleine Vergleichsstichprobe besser einordnen (siehe Kapitel 2.4).

Zur Abbildung der sozioökonomischen Merkmale dienen insbesondere die Variablen des bereits in der HBSC-Studie verwendeten FAS-Index<sup>16</sup>. Da Kinder allgemein Schwierigkeiten haben beispielsweise das Familieneinkommen im klassischen Sinn wiederzugeben, benutzt dieser Index alternative Items, um zu einem möglichst objektiven Urteil bezüglich des sozioökonomischen Hintergrundes zu gelangen (vgl. Boyce et al. 2006, S. 474). Der Index setzt sich aus den Angaben zur Anzahl der Computer und Autos pro Haushalt, der Häufigkeit einer Urlaubsreise in den letzten zwölf Monaten und dem Besitz eines eigenen Zimmers zusammen. Wie in der HBSC-Studie wird der Index in einer 3-stufigen Skalierung (high, medium, low<sup>17</sup>) verwendet. In vergangenen Studien hat sich dieser Index bereits bewährt; seine Validität und Reliabilität wurde in diversen Studien aufgezeigt (u. a. Boyce et al. 2004, S. 21-23).

Zusätzlich zum genannten Index werden in einer weiteren Analyse die im Haushalt vorhandenen Bücher (5-stufig) als ein weiterer Indikator möglicher kultureller Distinktion genutzt. Dieser Sachverhalt war ebenfalls in den Fragebögen der HBSC-Studie erfragt worden. Somit ist es auch hier möglich, sowohl anhand der Schulen jener Erhebung als auch anhand der vom Auftraggeber benannten Vergleichsschulen Erwartungswerte zu schätzen.

---

<sup>13</sup> Mit Hilfe der Regressionsanalyse kann eine nicht bekannte Beziehung zwischen einer abhängigen und einer oder mehreren unabhängigen Variablen, in diesem Fall zwischen der Schulleistung und schülerbezogenen Merkmalen (sozialer Hintergrund, Geschlecht), ermittelt bzw. prognostiziert werden.

<sup>14</sup> Zensuren werden in diesem Modell als linear verteilt angenommen.

<sup>15</sup> NGymnasium = 703, NMittelschule = 577

<sup>16</sup> FAS: family affluence scale (Maßstab des familiären Wohlstands)

<sup>17</sup> high=1; medium=2; low=3

Um eine noch breitere Beleuchtung des soziokulturellen Status' der Schülerinnen und Schüler zu erreichen, wurden im Fragebogen der vorliegenden Studie zusätzlich noch weitere mögliche Indikatoren erhoben. Dies geschah in dichotomer Form; es wurde das Vorhandensein bestimmter Gegebenheiten (z. B. Internetanschluss, ruhiger Platz zum Lernen) erfragt und zu einer Skala zusammengefasst. Diese der PISA-Studie 2000 (Kunter et al. 2002, S. 231) entlehnten Fragen erweisen sich jedoch als weniger vorhersagekräftig und erzeugen deshalb eher eine unschärfere Schätzung der Noten.

Zusätzlich zu den Werten für den sozioökonomischen Status fließt das Geschlecht der Schüler mit in die Berechnungen ein, um einen weiteren auf den Schüler-eigenschaften beruhenden möglichen Faktor der Verzerrung zu berücksichtigen.<sup>18</sup> Die so erhaltenen Regressionskoeffizienten (einmal bezüglich der sächsischen HBSC-Stichprobe, zum anderen bezüglich der Vergleichsschulen) zeigen nun in Verbindung mit den an der zu untersuchenden Schule vorgefundenen Zusammensetzung der Schülerschaft und den tatsächlich erreichten Ergebnissen an, ob diese Schüler vergleichsweise gut oder schlecht abschneiden, obwohl sie privilegiert bzw. unterprivilegiert sind. Liegen sie über dem ermittelten Erwartungswert bzw. sind die erreichten Noten besser, ist anzunehmen, dass die Schule eine besonders leistungsfördernde Wirkung hat (vgl. Baumert et al. 2004).

Allerdings sei an dieser Stelle auf die ungenügende Aussagekraft von Schulnoten hingewiesen: Durch die Referenzgruppe „Schulklasse“ ergibt sich ein Effekt<sup>19</sup> bei der Notenvergabe, der dazu führen kann, dass ähnliche Noten in verschiedenen Klassen nicht gleichbedeutend sind mit ähnlichem Leistungsvermögen, da bei der Zensurenvergabe das mittlere Leitungsniveau der Klasse entscheidend ist (vgl. Trautwein & Baeriswyl 2007, S. 120).

### 2.3.5 Kognitiver Fähigkeitstest (KFT)

Die Durchführung des Kognitiven Fähigkeitstests (KFT) in Kohorte II fand wie bereits in Kohorte I am Ende des Schuljahres 2008/2009 in der untersuchten Klassenstufe 6 statt (März 2009). Ziel ist die Abbildung der individuellen kognitiven Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler an den entsprechenden Schulversuchs- und Vergleichsschulen. In Ergänzung des bereits beschriebenen Erwartungswertes, welcher eher ein soziales Bedingungsgefüge des Lernens beschreibt, misst dieser Test das kognitive Potential der Schülerinnen und Schüler.

Mittels des KFT lassen sich neben dem Intelligenzquotienten auch das Sprachverständnis, sprachgebundenes Denken, arithmetisches Denken, Rechenfähigkeiten,

---

<sup>18</sup> So zeigt ein Bericht des Bundesbildungsministeriums (BMBF), für den verschiedene Studien (u. a. PISA) ausgewertet wurden, dass Jungen in allen Fächern, auch bei gleichen Kompetenzen, schlechtere Noten als Mädchen erhalten. Als eventueller Grund hierfür wird ein schulunangepasstes, problematischeres Verhalten als bei Mädchen diskutiert, welches die Notenvergabe beeinflusst (siehe hierzu Bundesministerium für Bildung und Forschung: „Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen“, <http://www.bmbf.de/pub/Bildungsmisserfolg.pdf> - 30.04.09).

<sup>19</sup> Big-Fish-Little-Pond-Effekt (Fischteicheffekt): hierbei handelt es sich um einen Bezugsgruppeneffekt, welcher das Phänomen beschreibt, dass Schüler durch leistungsschwächere Mitschüler in ihrer Lernmotivation bestärkt werden, da im Vergleich zu den Leistungsschwächeren ihre Leistungen besonders auffallen. Manche Eltern schicken auf Anraten von Psychologen ihr wenig selbstbewusstes Kind bewusst auf eine Schule, welche im Ruf eines mäßigen Leistungsniveaus steht.



anschauungsgebundenes Denken und konstruktive Fähigkeiten erheben (vgl. Heller & Perleth 2000, S. 3). Diese Fähigkeiten als inhaltliche Bündel sind im KFT zu drei globalen Fähigkeitsbereichen aggregiert worden. Somit unterteilt sich der Test in einen verbalen, einen quantitativen und einen nonverbalen/figuralen Teil. Die dem KFT zugrundeliegende Theorie der fluiden und kristallinen<sup>20</sup> Intelligenz erlaubt es, diese verschiedenen kognitiven Fähigkeiten unter diese beiden Dimensionen zu subsumieren.<sup>21</sup>

Wie bereits in Kohorte I wurde der KFT in der Kurzform- Bearbeitungsvariante durchgeführt, welche inklusive Instruktions- und Bearbeitungszeit eine Dauer von 90 Minuten beansprucht. Bestandteil dieser Kurzform sind Wortschatzaufgaben und Aufgaben zu Wortanalogien, Mengenvergleiche und Zahlenreihen sowie Aufgaben zu Figurenklassifikation und Figurenanalogien (vgl. Heller & Perleth 2000, S. 11 f.). Im Folgenden werden die in der Kurzform verwendeten Aufgabentypen erläutert.

---

<sup>20</sup> Die Bezeichnung ‚kristalline‘ Intelligenz wird hierbei synonym zu der Bezeichnung ‚kristallisierte‘ Intelligenz (so u. a. bei Heller & Perleth) verwendet.

<sup>21</sup> Die Theorie der fluiden und kristallinen Intelligenz als eine der bekanntesten psychometrischen Intelligenztheorien wurde von Horn und Cattell (1963, 1976) entwickelt. Anhand empirischer Befunde konnten mittels Faktorenanalysen zwei Dimensionen der Intelligenz ermittelt werden: während die fluide Intelligenz die Basisprozesse des Denkens umfasst und überwiegend genetisch determiniert ist, wird die kristalline Intelligenz über Sozialisations- und Lernprozesse erworben. Diese äußert sich in anwendungsorientierten Wissensstrukturen, wobei ihre Entwicklung stark von der Kultur abhängig ist. Des Weiteren nimmt man an, dass der fluide Intelligenzfaktor in Verbindung mit anderen kognitiven Fähigkeiten und im Kontext spezifischer Lerngelegenheiten die Ausprägung des kristallinen Intelligenzfaktors entscheidend mitbestimmt (vgl. McArdle et al. 2000, S. 54f.) und daher die fluide Intelligenz das Potential der kristallinen Intelligenz zu einem gewissen Teil determiniert.

Ein Intelligenzmodell, das Aspekte verschiedener Modelle zu vereinigen sucht (auch jenes der fluiden und kristallinen Intelligenz), ist das Berliner Intelligenzstrukturmodell (BIS), auf dem die Kategorisierung des KFT basiert (vgl. Beauducel & Kersting 2002, S. 98, Heller & Perleth 2000, S. 9, Jäger 1967). Der inhaltliche Bereich des BIS konstituiert sich vergleichbar zum Kognitiven Fähigkeitstest aus numerischen, inhaltlichen und figuralen Komponenten (vgl. ebd., S. 98). Die inhaltlichen Aspekte des BIS stehen mit dem Intelligenzmodell der fluiden und kristallinen Intelligenz in folgenden Zusammenhängen: die verbale Fähigkeit mit dem kristallinen Intelligenzfaktor, die figurale Fähigkeit mit dem fluiden Intelligenzfaktor, die numerische Fähigkeit sowohl mit der fluiden als auch mit der kristallinen Intelligenz (vgl. ebd., S. 99).

Dementsprechend erfasst der N –Teil (nonverbal bzw. figural) des KFT weniger soziokulturell beeinflusste Fähigkeitsdimensionen und damit das eher anlagebedingte Begabungspotential (im Sinne fluider Intelligenz nach Cattell). Demgegenüber spiegelt der V- und Q- Teil (verbal, quantitativ) des KFT stärker familiäre und schulische Bildungseinflüsse wider und damit die individuelle kristalline Intelligenz. Erhoben werden kann die kristalline Intelligenz durch Aufgaben, die kulturell erworbenes Wissen abfragen, wie zum Beispiel Fragen zum Wort- oder Leseverständnis.

Aufgabentyp	Aufgabenbeschreibung	Bearbeitungszeit	
V1 Wortschatzaufgaben	Gegeben ist ein Wort zu dem aus einer Reihe weiterer Wörter, jenes zu ermitteln ist, dass dem gegebenen Wort am ähnlichsten ist.	7 min.	Verbaler Teil: eher Abbildung kristalliner Intelligenz
V3 Wortanalogien	Gegeben ist ein Wortpaar welches in einem bestimmten Verhältnis zueinander steht; gegeben ist zudem der Beginn eines neuen Wortpaares zu welchem, aus einer Reihe von weiteren Wörtern, jenes zu ermitteln ist, welches zu dem dritten Wort in derselben Beziehung steht, wie das zweite Wort zum ersten Wort.	7 min.	
gesamt 54 Aufgaben			
Q1 Mengenvergleiche	In zwei nebeneinander liegenden Flächen sind zwei Mengen, Zahlen, Flächen usw. gegeben; es soll ermittelt werden, ob diese Mengen in einer „größer als“, „kleiner als“ oder „Gleichheits“-Relation stehen.	10 min.	Quantitativer Teil: eher Abbildung kristalliner Intelligenz
Q2 Zahlenreihen	Gegeben ist eine Zahlenreihe, deren Glieder nach einer bestimmten Regel angeordnet sind; aus weiteren gegebenen Zahlen soll jene ermittelt werden, die das nächste Glied in der jeweiligen Reihe wäre.	9 min.	
gesamt 54 Aufgaben			
N1 Figurenklassifikation	Gegeben ist eine Reihe von Figuren, welche ein gemeinsames Merkmal aufweisen; aus den weiteren gegebenen Figuren ist jene zu ermitteln, die dasselbe Merkmal aufweist und dementsprechend auch zur gegebenen Reihe gehört.	9 min.	Nonverbaler/Figuraler Teil: eher Abbildung fluider Intelligenz
N2 Figurenanalogien	Gegeben ist ein Figurenpaar, das in einem bestimmten Verhältnis steht; gegeben ist der Beginn eines neuen Figurenpaares; aus einer Reihe von weiteren gegebenen Figuren muss nun die Figur ausgewählt werden, die im selben Verhältnis zur dritten Figur, wie die zweite Figur zu ersten steht.	8 min.	
gesamt 60 Aufgaben			

Tab. 2: Aufgabentypen des Kognitiven Fähigkeitstests (vgl. Heller & Perleth 2000, S. 8ff.)

### 2.3.6 Portfolio

Der Begriff des ‚Schulportfolios‘ umfasst die Gesamtdarstellung der zu untersuchenden Schulversuchsschulen aus zwei Perspektiven. Zum einen fließen Ergebnisse der internen Evaluation im Sinne der Selbstdarstellung der Schule ein, wie sie den Schuldokumenten und Expertengesprächen zu entnehmen ist. Zum anderen ist die externe Evaluation der Schule Bestandteil des Portfolios. Externe Evaluationsdaten sind in diesem Fall die erhobenen Daten im Rahmen der schriftlichen Schülerbefragung, die Leistungsdaten sowie die Daten des Kognitiven Fähigkeitstests. Das für die jeweilige Schulversuchsschule letztlich erstellte Portfolio besteht aus der Selbstdarstellung der Schule sowie den extern erhobenen Daten. In Abgrenzung zu den bereits besetzten Begriffen des Schulprofils oder Schulportraits wird die Beschreibung und Charakterisierung der Schule ergänzt um Fragestellungen, welche aufgrund einer sukzessiven längsschnittartigen Datenbereicherung einen weitgehend ergebnisoffenen Charakter tragen.

Das Portfolio ist dementsprechend eine Art Fallanalyse, die unter multipler Methodenverwendung (Triangulation) unter Einbeziehung aller zur Verfügung stehenden Daten- und Informationsquellen erstellt wird. Als Darstellungsform wird das Portfolio in den Kapiteln 6 bis 8 für die Einschätzung der Leistungs- und Entwicklungsfähigkeit der drei zu untersuchenden Schulversuchsschulen verwendet. Die Darstellung orientiert sich an den Gliederungspunkten: Selbstdarstellung der Schule, Darstellung der Leistungsdaten, Interpretation und Entwicklungshinweise (einschließlich Stellungnahme und Kritik hinsichtlich der gewonnenen Daten aus der Schülerbefragung). Die Qualität der Portfolio-Methode besteht auch darin, dass die Charakterisierung einer Schule unter Einbeziehung weiterer Daten (z. B. Ergebnisse künftiger Orientierungs- und Vergleichsarbeiten, Ergebnisse von Fähigkeitstests, Veränderungen im Schulkonzept und/ oder der Schulorganisation) verdichtet, erweitert und aktualisiert werden kann. Dementsprechend werden auch aktuelle Ergebnisse sowie der Stand des Schulversuchs der bereits betrachteten Schulversuchsschulen (Paul-Guenther-Mittelschule Geithain und Nachbarschaftsschule Leipzig) berichtet (Kapitel 4 und 5).

Den Ausgangspunkt des Portfolios bildet formal die Selbstdarstellung der Schule resultierend aus der Konzeptevaluation (Dokumentenanalyse/Expertengespräche). Die zweite Ebene bildet die Interpretation der quantitativ erhobenen Daten im Zuge der Schülerbefragung sowie die Einordnung der Leistungsdaten der Schüler.

Die vorliegende Dokumentation enthält Portfolios für die Schulversuche am Chemnitzer Schulmodell, an der Kurfürst-Moritz-Mittelschule Moritzburg/OT Boxdorf sowie für die Parkmittelschule Zittau (Kapitel 6,7 und 8).

### 2.4 Die Vergleichsschulen

Zum Vergleich der gewonnenen Daten der Schulversuchsschulen wurden vom Auftraggeber für die Untersuchung im Schuljahr 2008/2009 zwei weitere Vergleichsschulen benannt. Hierbei handelt es sich um die Mittelschule Niederwiesa sowie um das Werner-von-Siemens-Gymnasium Großenhain.<sup>22</sup> Als zusätzliche Vergleichsbasis

---

<sup>22</sup> Hinsichtlich des Auswahlkriteriums wird seitens des Auftraggebers angegeben, dass es sich hierbei um Schulen mittlerer Güte handelt, welche den Durchschnitt der Schulen dieser Schulart im

dienen zudem die in einer zweiten Untersuchungswelle befragten Vergleichsschulen Mittelschule Regis-Breitungen, Petrischule Leipzig, H.-Pestalozzi-Mittelschule Leipzig sowie das Gymnasium "Am Breiten Teich" Borna (siehe hierzu Zwischenarbeitsstand Kapitel 3.4 – Die Vergleichsschulen).

#### 2.4.1 Mittelschule Niederwiesa

An der Mittelschule Niederwiesa lernen in der Klassenstufe 6 des untersuchten Schuljahres 2008/2009 50 Schülerinnen und Schüler in zwei Klassen. Hiervon lernen 42 Schülerinnen bzw. Schüler mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule und acht Schülerinnen bzw. Schüler mit einer Bildungsempfehlung für das Gymnasium.

Im vergangenen Schuljahr 2007/2008 beendeten 73,6% der Schüler der Klassenstufe 10 ihre Schullaufbahn mit einem Realschulabschluss. 26,4% gingen im genannten Schuljahr mit einem Hauptschul- bzw. qualifizierenden Hauptschulabschluss von der Schule ab. Der Prüfungsnotenmittelwert der Realschulprüfung lag im Fach Mathematik bei 3,4 (vgl. Mittelschulen Sächsische Bildungsagentur und Regionalstelle Chemnitz: 3,7 bzw. Mittelschulen Sachsen: 3,8) und im Fach Deutsch bei 2,8 (vgl. Mittelschulen Sächsische Bildungsagentur und Regionalstelle Chemnitz: 3,1 bzw. Mittelschulen Sachsen: 3,1).<sup>23</sup>

Die Schule bietet drei übergeordnete Schwerpunkte im Ganztagesangebot: Angebote zur leistungsdifferenzierten Förderung (z. B. Lernwerkstatt, Hausaufgabenbetreuung, Förderung musischer Talente), Unterrichtsergänzende Angebote und Projekte (z. B. Streitschlichter, Interkulturelles Lernen) sowie Angebote im schulischen Freizeitbereich (Volleyball, Schulklub). Die Mittelschule Niederwiesa ist seit 2000 Mitglied im „Verbund Selbstwirksamer Schulen e. V.". Die teilnehmenden Schulen dieses Verbundes entwickeln und erproben seit Jahren unter wissenschaftlicher Begleitung Konzepte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel, Schule und andere Bildungseinrichtungen so zu verändern, dass sich Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer und alle anderen beteiligten Personen ihren Fähigkeiten und Stärken entsprechend entfalten können. Der Unterricht findet in Blöcken zu 90 Minuten statt. Die Schule bietet zudem eine spezielle LRS-Betreuung und Diagnostik. Seit dem 08. Dezember 2008 trägt die Schule das Qualitätssiegel für Berufs- und Studienorientierung.<sup>24</sup>

In Niederwiesa leben 5237 Einwohner, die Arbeitslosenzahl im Jahresdurchschnitt liegt bei 318.<sup>25</sup>

#### 2.4.2 Werner-von-Siemens-Gymnasium Großenhain

Am Werner-von-Siemens-Gymnasium Großenhain lernen in der Klassenstufe 6 des untersuchten Schuljahres 2008/2009 99 Schülerinnen und Schüler in vier Klassen,

---

jeweiligen Regionalstellenbereich der Sächsischen Bildungsagentur in Bezug auf die Abschlussnoten repräsentieren.

<sup>23</sup> Vgl. <http://www-db.sn.schule.de/output/start.php> - 05.02.2009 (Meldung der Schulaufsichtsbehörden, Stand: 30.08.2008) – 05.02.2009.

<sup>24</sup> Weitere Informationen unter <http://www.mittelschule-niederwiesa.de> – 13.02.2009.

<sup>25</sup> Vgl. <http://www.statistik.sachsen.de/Index/21gemstat/unterseite21.htm> (alle Zahlen beziehen sich auf 2007, auf Gemeindeebene werden keine Quoten, sondern nur absolute Zahlen ausgewiesen) – 03.02.2009.

wovon alle Schülerinnen und Schüler eine Bildungsempfehlung für das Gymnasium besitzen.

Im vergangenen Schuljahr 2007/2008 lag die Bestehensquote der Abiturprüfung bei 97,8% (vgl. Gymnasien Sächsische Bildungsagentur, Regionalstelle Dresden: 95,0% bzw. Gymnasien Sachsen: 95,1%). Der Prüfungsnotenmittelwert lag bei 2,9 (vgl. Gymnasien Sächsische Bildungsagentur, Regionalstelle Dresden sowie Gymnasien Sachsen ebenfalls 2,9), der Durchschnittsnotenmittelwert bei 2,5 (vgl. Gymnasien Sächsische Bildungsagentur, Regionalstelle Dresden sowie Gymnasien Sachsen jeweils 2,4). Insgesamt gingen im Schuljahr 2007/2008 88,6% mit allgemeiner Hochschulreife und 11,4% mit mittlerem Bildungsabschluss ab.<sup>26</sup>

Seit 2004 existiert an der Schule eine Ganztagsbetreuung in der Sekundarstufe I. Zur Auswahl stehen eine Vielzahl an Angeboten wie beispielsweise Theater, Spanisch, Deutsch als Zweitsprache, Chor, Schülerband, Schach sowie Angebote aus dem Bereich individueller Förderung (z. B. Mathematik-Förderung, Cambridge, Sportförderung). Ab der Klassenstufe 8 haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit zwischen drei Profilen zu wählen: mathematisch-naturwissenschaftliches, künstlerisches sowie gesellschaftswissenschaftliches Gebiet.

In Großenhain, Stadt leben 15.965 Einwohner, die Arbeitslosenzahl im Jahresdurchschnitt liegt bei 1.770.<sup>27</sup>

#### 2.4.3 Einordnung der Vergleichsschulen hinsichtlich ausgewählter Leistungsdaten

Zur Einordnung der an den Vergleichsschulen erreichten schulischen Leistungen werden die Schuljahresendnoten der Klassenstufe 5 in den Fächern Deutsch und Mathematik betrachtet. Zur neutraleren Einordnung der erreichten Noten unter Berücksichtigung des Geschlechts und des familiären Hintergrunds erfolgt wie bereits in Kohorte I die Arbeit mit sog. ‚Erwartungswerten‘. Diese erlauben eine differenziertere Aussage, inwiefern die tatsächlich erreichten Noten der Zusammensetzung der Schülerschaft geschuldet sind, auf welche die Schule nur einen sehr geringen Einfluss hat, oder aber ob Abweichungen auf andere Einflüsse (wie beispielsweise die Schulkultur) zurückgeführt werden können.

Folgende Tabelle zeigt zum einen die tatsächlich an den Schulvergleichsschulen erreichten Noten, zum anderen einen errechneten erwarteten Wert, welcher bei ähnlicher Schülerzusammensetzung erwartbar gewesen wäre.<sup>28</sup> Als Vergleichsmaßstab dienen hierbei die Daten der sächsischen HBSC-Stichprobe von 2006. Die Basis für die Bildung der Erwartungswerte für die Vergleichsmittelschulen (Mittelschule Regis-Breitungen, H.-Pestalozzi-Mittelschule, Petrischule und Mittelschule Niederriesa) stellen dabei die entsprechenden Mittelschulen der HBSC-Stichprobe dar (n=577), im Falle der beiden Gymnasien (Gymnasium „Am Breiten Teich“ Borna und W.-v.-

---

<sup>26</sup> Vgl. <http://www-db.sn.schule.de/output/start.php> - 05.02.2009 (Meldung der Schulaufsichtsbehörden bzw. Amtliche Schulstatistik 2008/09, Stand: 30.08.2008 bzw. 05.09.2008) – 05.02.2009.

<sup>27</sup> Vgl.: <http://www.statistik.sachsen.de/Index/21gemstat/unterseite21.htm> (alle Zahlen beziehen sich auf 2007, auf Gemeindeebene werden keine Quoten, sondern nur absolute Zahlen ausgewiesen) – 03.02.2009.

<sup>28</sup> Zu theoretischem Hintergrund und Bildung des Erwartungswertes siehe Kapitel 2.3.4.

Siemens-Gymnasium Großenhain) wurden entsprechend die Gymnasien der HBSC-Stichprobe (n=703) zur Bildung des Erwartungswertes herangezogen.

Fach Deutsch	beobachteter Wert	‚Erwartungswert‘	Schulergebnis
MS Regis-Breitungen	2,39	2,71	besser als erwartet
H.-Pestalozzi-MS	3,20	2,80	schlechter als erwartet
Petrischule	3,29	2,77	schlechter als erwartet
MS Niederwiesa	2,58	2,64	besser als erwartet
Gymnasium Borna	2,19	1,82	schlechter als erwartet
Gymnasium Großenhain	2,18	1,78	schlechter als erwartet

Tab. 3: tatsächlich erreichte Noten und Erwartungswerte der Vergleichsmittelschulen und Vergleichsgymnasien, Fach Deutsch, Schuljahresendnote Klassenstufe 5, Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

Fach Mathematik	beobachteter Wert	‚Erwartungswert‘	Schulergebnis
MS Regis-Breitungen	2,36	3,06	besser als erwartet
H.-Pestalozzi-MS	3,29	3,04	schlechter als erwartet
Petrischule	3,12	3,01	schlechter als erwartet
MS Niederwiesa	3,08	3,04	schlechter als erwartet
Gymnasium Borna	2,34	1,93	schlechter als erwartet
Gymnasium Großenhain	2,59	1,91	schlechter als erwartet

Tab. 4: tatsächlich erreichte Noten und Erwartungswerte der Vergleichsmittelschulen und Vergleichsgymnasien, Fach Mathematik, Schuljahresendnote Klassenstufe 5, Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

Den Tabellen ist zu entnehmen, dass die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule Regis-Breitungen wie bereits in Kohorte I in beiden Fächern bessere Leistungen bzw. Noten erzielen als dies bei einem ähnlich soziokulturellem Hintergrund erwartbar ist (besonders deutlich zeigt sich die Differenz im Fach Mathematik).

Alle anderen Vergleichsschulen bleiben z. T. weit hinter den erwartbaren Leistungen zurück. Einzig die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule in Niederwiesa erreichen im Fach Deutsch einen leicht besseren Notendurchschnitt als aufgrund des ‚Erwartungswertes‘ vorhergesagt.

Auch die Schülerinnen und Schüler der beiden Vergleichsgymnasien erzielen sowohl im Fach Deutsch als auch im Fach Mathematik weniger gute Ergebnisse als die Schülerinnen und Schüler der Referenzstichprobe (HBSC Sachsen 2006), welche im Hinblick auf die o. g. Merkmale vergleichbar sind.

### 3 Zentrale Befunde der Schülerbefragung im Vergleich

Im Folgenden werden ausgewählte Items der im Herbst/Winter 2008 durchgeführten schriftlichen Schülerbefragung einer vergleichenden Betrachtung unterzogen.

Analog der Vorgehensweise in der ersten Ergebnisdokumentation werden die Daten der einzelnen Vergleichsschulen (vier Mittelschulen und zwei Gymnasien) je nach Schulart in den Tabellen und Abbildungen zum Zweck der Aussagekraft und Übersichtlichkeit zusammengefasst ausgewiesen und den erzielten bzw. ermittelten Werten an den Schulversuchsschulen gegenübergestellt. Auffällige Befunde von Einzelschulen (Vergleichsschulen) werden jedoch in den jeweiligen Erläuterungen berichtet.

Hinsichtlich der Befunddarstellung handelt es sich hierbei um die folgenden, auch im Zwischenarbeitsstand der Kohorte I betrachteten, übergeordneten Bereiche:

- Schule und Schulkultur
- Außerschulische Faktoren: soziale Herkunft
- Selbstkonzept und Persönlichkeit

Vergleiche bzw. Veränderungen der Daten zwischen Kohorte I (Erhebungswelle 2007) und Kohorte II (Erhebungswelle 2008) werden exemplarisch in Kapitel 4 und 5 dargestellt. Hierbei werden die Paul-Guenther-Mittelschule Geithain und die Nachbarschaftsschule Leipzig unter dem Aspekt der Schulentwicklung näher betrachtet.

#### 3.1 *Schule und Schulkultur*

Innerhalb des ersten der drei übergeordneten Bereiche werden zentrale Aspekte der Schule und Schulkultur betrachtet. Die Items beziehen sich im Einzelnen auf:

- Gründe der Schulwahl und Einbeziehung des Schülers bei der Schulwahl
- Schulfreude
- Individuelle Förderung
- Praxis der Leistungsrückmeldung – individuelle Bezugsnormorientierung
- Schwierigkeit des Unterrichtsstoffes
- Schulische Belastung
- Unterrichtsqualität
- Schülerpartizipation
- Mitschülerunterstützung
- Lehrerunterstützung

Im Folgenden werden zu den genannten Items die Daten der Schulversuchs- und Vergleichsschulen der Untersuchungswelle 2008 dargestellt. Zudem werden wie bereits im Zwischenarbeitsstand zur Kohorte I zu ausgewählten Items entsprechende sächsische Vergleichsdaten der HBSC-Studie 2006 ausgewiesen.

### Gründe der Schulwahl und Einbeziehung des Schülers bei der Schulwahl

Variable acht des Schülerfragebogens erhebt die aus Schülersicht relevanten Gründe der Schulwahl. Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten aus 9 vorgegebenen Auswahlmöglichkeiten sowie einer offenen Angabe die drei wichtigsten Gründe auszuwählen.

Folgende Tabelle zeigt die Verteilung der angegebenen Gründe in der Untersuchungswelle 2008:

	1. Grund	2. Grund	3. Grund
Paul-Guenther-MS Geithain (n=54)	Schulortnähe: 61,1	Freunde: 61,1	guter Ruf: 34,7
Nachbarschaftsschule Leipzig (n=39)	Unterrichtsgestaltung: 72,2	gutes Schüler/ Schülerverhältnis: 61,5	guter Ruf / Geschwister: je 38,8
Chemnitzer Schulmodell (n=25)	gutes Schüler/ Schülerverhältnis: 80,0	Unterrichtsgestaltung: 76,0	Geschwister: 40,0
Parkmittelschule Zittau (n=68)	Schüler aus Grundschulklasse: 63,2	Freunde: 48,5	Nachmittagsbetreuung: 17,6
Kurfürst-Moritz-MS Boxdorf (n=51)	guter Ruf: 49,0	Nachmittagsangebote: 45,1	Schulortnähe: 43,1
MS Regis-Breitingen (n=24)	Schulortnähe: 62,5	Schüler aus Grundschulklasse: 62,5	Freunde: 33,3
Petrischule Leipzig (n=36)	Schulortnähe: 69,4	Schüler aus Grundschulklasse: 52,8	Freunde: 38,9
H.-Pestalozzi-MS Leipzig (n=39)	Schulortnähe: 61,5	Freunde: 53,8	guter Ruf: 51,3
MS Niederwiesa (n=49)	Schulortnähe: 46,9	Schüler aus Grundschulklasse: 42,9	Freunde: 38,8
Gymnasium „Am Breiten Teich“ Borna (n=90)	Schulortnähe: 63,3	Schüler aus Grundschulklasse: 50,0	Freunde: 43,3
W.-v.-Siemens Gymn. Großhain (n=85)	von Grundschullehrer empfohlen: 60,0	Schulortnähe: 40,0	Schüler aus Grundschulklasse: 36,5

Tab. 5: Gründe der Schulwahl, Angaben in Prozent, Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

### Einbeziehung des Schülers bei der Schulwahl

Hinsichtlich der Einbeziehung bei der Schulwahl zeigt untenstehende Abbildung, dass an den meisten Schulen die Schülerinnen und Schüler angaben, bei der Frage der Schulwahl mit den Eltern zusammen entschieden zu haben. Die im Vergleich geringen Zustimmungsraten im Falle der Nachbarschaftsschule Leipzig und des Chemnitzer Schulmodells ergeben sich aus der Tatsache, dass hier die meisten Schülerinnen und Schüler diese Schule bereits seit der ersten Klasse besuchen.



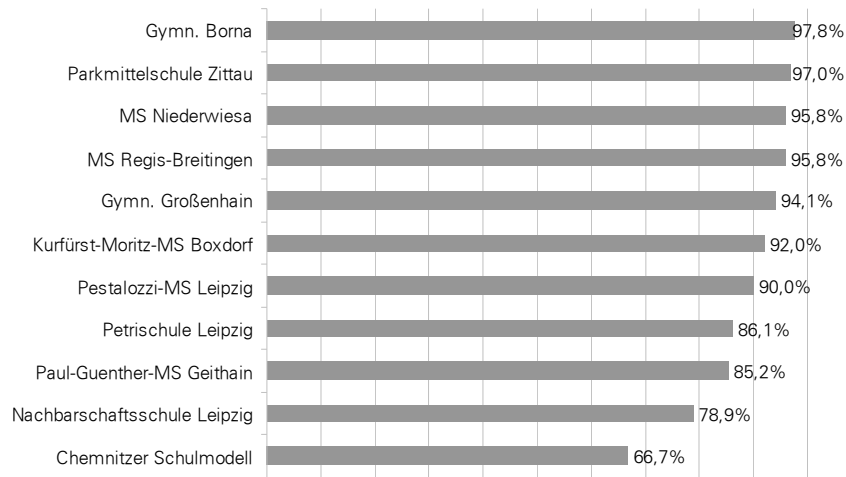


Abb. 1: Wurdest du bei der Entscheidung für die Schule, die du jetzt besuchst, einbezogen?, Zustimmung in Prozent, Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

### Schulfreude

Frage zehn des Schülerfragebogens bezieht sich auf das Gefallen der Schule. Folgende Abbildung zeigt jeweils die Skalenmittelwerte, wobei mit steigendem Wert die Schulfreude tendenziell abnimmt. Wie der Abbildung zu entnehmen ist, liegen die Schulversuchsschulen (Ausnahme bildet hier die Paul-Guenther-Mittelschule Geithain) hinsichtlich der Schulfreude auf den vorderen Plätzen.

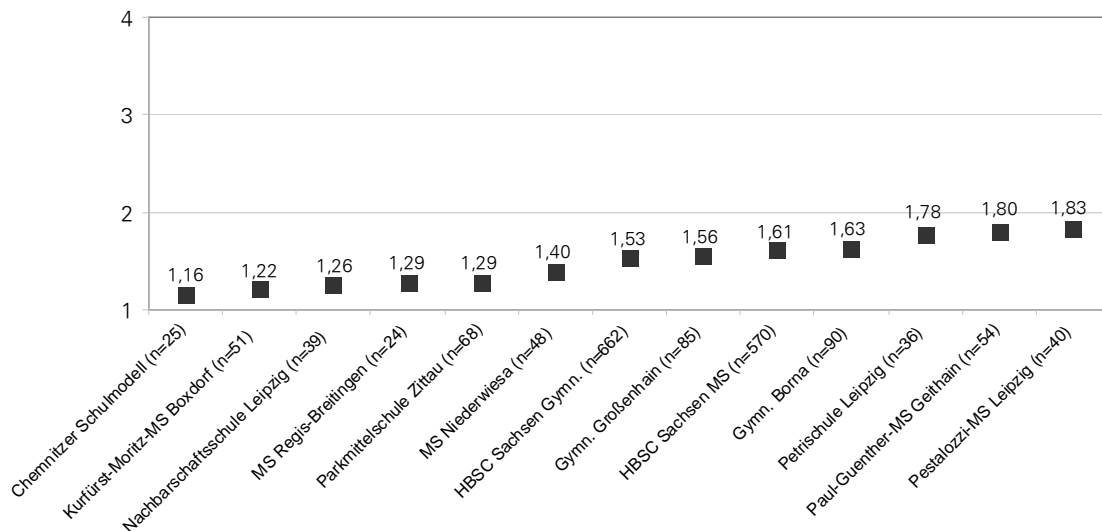


Abb. 2: Skala Schulfreude, Skalenmittelwerte (Interpretation: 1 = es gefällt mir sehr gut; 2 = es gefällt mir einigermaßen gut; 3 = es gefällt mir nicht so gut; 4 = es gefällt mir überhaupt nicht), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

Zwischen Wohlstand der Familie und Schulfreude existiert kein Zusammenhang, jedoch können an drei Schulen signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen berichtet werden: so an der Petrischule (Mädchen: 1,45; Jungen: 1,92,  $p < .05$ ), der Paul-Guenther-Mittelschule (Mädchen: 1,50; Jungen: 2,17;  $p < .001$ ) sowie

an der Kurfürst-Moritz-Mittelschule (Mädchen: 1,04; Jungen: 1,40;  $p < .001$ ). Den Jungen gefällt es damit tendenziell weniger gut in der Schule als dies bei den Mädchen der Fall ist.

### Individuelle Förderung

Hinsichtlich der Wahrnehmung individueller Förderung wurden die Schülerinnen und Schüler um die Einschätzung nachfolgender Aussagen gebeten.

	Schulversuchsschulen					Vergleichsschulen	
	Nachbar-schafts-schule (n=39)	Paul-Guenther-MS (n=53)	CSM (n=25)	Park-mittel-schule (n=68)	K.-Moritz-MS (n=51)	Gymn. (2) (n=174)	MS (4) (n=148)
Unsere Lehrer lassen uns vieles selbst entscheiden.	71,8	41,5	80,0	38,3	52,9	32,6	46,1
Die Lehrer fragen uns oft nach unserer Meinung.	87,2	63,5	88,0	55,8	74,6	66,8	54,5
Unsere Lehrer richten sich oft nach unseren Wünschen und Interessen.	61,6	39,6	80,0	44,1	44,0	38,7	33,3
Unsere Lehrer gestalten den Unterricht so, dass die Schüler selbständig denken und arbeiten können.	89,8	80,7	96,0	82,3	92,2	80,6	76,4
Bei uns können die Schüler häufig in Gruppen zusammenarbeiten.	92,3	32,1	96,0	51,5	74,5	48,4	48,8
Im Unterricht gibt es immer wieder Gelegenheit, eigene Einfälle zu verwirklichen.	78,2	45,2	88,0	51,5	70,6	48,8	48,9

Tab.: 6: Skala individuelle Förderung (Prozentangaben für die Antwortkategorien "stimmt genau" und "stimmt ziemlich"), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

Unter Zusammenfassung in die beiden Schularten Mittelschule und Gymnasium und deren Gegenüberstellung zu den Schulversuchsschulen zeigen sich folgende signifikanten Unterschiede. Entsprechend der Skalierung der Frage entsprechen kleinere Skalenmittelwerte einem höher wahrgenommenen Ausmaß individueller Förderung. Dementsprechend stimmen die Schülerinnen und Schüler der Schulversuchsschulen dem Vorhandensein von Aspekten zur individuellen Förderung stärker zu als die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsgymnasien und der Vergleichsmittelschulen.

	Vgl.- Mittel- schulen (n=149)	Schulver- suchs- schulen (n=236)	Vgl.- Gymnasien (n=175)
Unsere Lehrer lassen uns vieles selbst entscheiden.	2,90**	2,58**	2,87**
Die Lehrer fragen uns oft nach unserer Meinung.	2,51**	2,21**	2,22
Unsere Lehrer richten sich oft nach unseren Wünschen und Interessen.	3,02**	2,66**	2,85*
Unsere Lehrer gestalten den Unterricht so, dass die Schüler selbständig denken und arbeiten können.	2,04***	1,72***	1,89*
Bei uns können die Schüler häufig in Gruppen zusammenarbeiten.	2,59**	2,28**	2,62***
Im Unterricht gibt es immer wieder Gelegenheit, eigene Einfälle zu verwirklichen.	2,61**	2,33**	2,58**

Tab. 7: Skala individuelle Förderung, Skalenmittelwerte, Anmerkung: \* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$  \*\*\* =  $p < .001$ , Signifikanz zwischen den Schularten Mittelschule und Gymnasium und deren Gegenüberstellung zu den Schulversuchsschulen

Wie bereits in Kohorte I wird auch in Kohorte II bezüglich des Vorhandenseins von Aspekten individueller Förderung von Mädchen eher zugestimmt als von Jungen. Signifikante Unterschiede bestehen bei den Items „Lehrer fragen oft nach Meinung“ und „Lehrer richten sich nach Wünschen und Interessen“;  $p < .01$ . Kein Zusammenhang hingegen existiert zum Wohlstand der Familie.

#### *Praxis der Leistungsrückmeldung – Individuelle Bezugsnormorientierung*

Frage 14 des Fragebogens bezieht sich auf die Praxis der individuellen Bezugsnormorientierung im Rahmen der Leistungsrückmeldung an die Schüler. Diese Form der Leistungsrückmeldung ist stark individuell am Schüler ausgerichtet und kann im Sinne einer hohen Unterstützungskultur interpretiert werden. Diese Praxis der Leistungsrückmeldung sollte im Zusammenhang einer stärkeren individuellen Förderung an den Schulversuchsschulen eher zutreffen als an den Vergleichsschulen.<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Siehe u. a. Clausen 2002, S. 114

	Schulversuchsschulen					Vergleichsschulen	
	Nachbar-schafts-schule (n=38)	Paul-Guenther-MS (n=53)	CSM (n=25)	Park-mittel-schule (n=68)	K.-Moritz-MS (n=51)	Gymn. (2) (n=174)	MS (4) (n=148)
Lehrer bemerkt sofort, wenn sich Leistungen verbessern/verschlechtern	89,5	84,9	96,0	79,4	92,1	87,2	78,1
wenn schwacher Schüler sich verbessert, bedeutet dies bei Lehrer eine „gute Leistung“, auch wenn Schüler noch unter dem Klassendurchschnitt liegt	86,8	77,0	92,0	79,4	88,2	76,6	78,7
wenn Schüler seine Leistungen gegenüber früher verbessert, wird er vom Lehrer besonders gelobt	71,7	58,5	56,0	66,1	78,4	56,7	62,2
Lehrer lobt auch die schlechtesten Schüler, wenn sie sich verbessert haben	92,3	79,3	100	91,2	90,2	84,9	89,8

Tab. 8: Skala Leistungsrückmeldung – individuelle Bezugsnormorientierung (Prozentangaben für die Antwortkategorien "trifft genau zu" und "trifft eher zu")

In Kohorte II zeigen sich wie auch in Kohorte I gegenüber allen Items hohe Zustimmungen. Keine Zusammenhänge bestehen zum Geschlecht des Schülers und sozialen Wohlstand der Herkunftsfamilie.

Signifikante Unterschiede bestehen nur zwischen den Schulversuchsschulen und den Vergleichsgymnasien hinsichtlich den Items zwei („Wenn ein schwacher Schüler sich verbessert, bedeutet das bei unserem Lehrer eine ‚gute Leistung‘, auch wenn der Schüler immer noch unter dem Klassendurchschnitt liegt“; Schulversuchsschule: 3,20; Gymnasium: 2,99;  $p < .01$ ) und vier („Unser Lehrer lobt auch die schlechtesten Schüler, wenn er merkt, dass sie sich verbessert haben“; Schulversuchsschule: 3,35; Gymnasium: 3,19;  $p < .05$ ). Entsprechend treffen diese beiden Aspekte an den Schulversuchsschulen eher zu als an den Vergleichsgymnasien. Im Hinblick auf die Vergleichsmittelschulen bestehen demgegenüber keine signifikanten Unterschiede.

### *Schwierigkeit des Unterrichtsstoffes*

Bezüglich der Beurteilung der Schwierigkeit des Unterrichtsstoffes bezieht sich Frage 17 zum einen auf die empfundene Schwierigkeit der Hausaufgaben, zum anderen auf die Schwierigkeit des Unterrichts insgesamt.

	Schulversuchsschulen					Vergleichsschulen	
	Nachbar-schafts-schule (n=38)	Paul-Guenther-MS (n=53)	CSM (n=25)	Park-mittel-schule (n=68)	K.-Moritz-MS (n=51)	Gymn. (2) (n=174)	MS (4) (n=148)
Die Hausaufgaben sind so leicht, dass ich gar nicht wirklich nachdenken muss.	7,9	18,5	16,0	23,9	16,0	19,1	29,5
Unsere Lehrer stellen sehr hohe Anforderungen im Unterricht.	52,5	63,0	16,0	38,2	46,0	59,5	49,4
Der Unterricht ist so schwer, dass ich nicht mitkomme.	12,8	18,5	4,0	13,4	7,8	13,5	22,5
Die Aufgaben, die uns die Lehrer stellen, sind ganz schön schwierig.	25,6	37,7	40,0	37,9	23,5	44,8	39,6
Die Hausaufgaben sind oft so schwer, dass ich sie nicht lösen kann.	10,5	24,5	4,0	23,5	22,8	17,8	34,1

Tab. 9: Skala Schwierigkeit des Unterrichtsstoffes (Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“)

Signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bestehen am Chemnitzer Schulmodell bezüglich der Einschätzung der Schwierigkeit der Hausaufgaben, wobei Mädchen diese als einfacher beurteilen (Mädchen: 2,69; Jungen: 3,11;  $p < .05$ ).<sup>30</sup> Ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern zeigt sich ebenfalls an der Kurfürst-Moritz-Mittelschule hinsichtlich des Items „Der Unterricht ist so schwer, dass ich nicht mitkomme“ wobei Mädchen dieser Aussage weniger zustimmen als die Jungen (Mädchen: 3,54; Jungen: 3,00;  $p < .01$ ). In Bezug auf die Vergleichsschulen beurteilen an der Mittelschule Niederwiesa die Jungen gegenüber den Mädchen die Hausaufgaben als schwer und oft nicht lösbar (Mädchen: 3,27; Jungen: 2,53;  $p < .001$ ).

Über alle Schulen hinweg beurteilen Jungen die Anforderungen der Lehrer im Unterricht als höher (Mädchen: 2,56; Jungen: 2,33;  $p < .001$ ), den Unterricht als schwerer (Mädchen: 3,31; Jungen: 3,09;  $p < .01$ ) sowie die Hausaufgaben als schwerer lösbar (Mädchen: 3,04; Jungen: 2,87;  $p < .01$ ).

Unterschiede hinsichtlich der Schulart bestehen zwischen Mittelschule und Gymnasium hinsichtlich der Beurteilung der Hausaufgaben als schwer lösbar (Mittelschule: 2,80; Gymnasium: 3,05;  $p < .01$ ), zwischen der Schulart Mittelschule und den gegenübergestellten Schulversuchsschulen hinsichtlich der Schwierigkeit des Unterrichts (Mittelschule: 3,08; vgl. Schulversuchsschulen: 3,28;  $p < .05$ ) und der Schwierigkeit der Hausaufgaben (Mittelschule: 2,80; vgl. Schulversuchsschulen: 3,00;  $p < .05$ ). Beide Aspekte stellen für die Schülerinnen und Schülern der Schulversuchsschulen demnach ein geringeres Problem dar. Zwischen den Schulver-

<sup>30</sup> Skalenmittelwert, Interpretation: 1 = stimme voll zu; 2 = stimme eher zu; 3 = stimme eher nicht zu; 4 = stimme überhaupt nicht zu

suchsschulen und der Schulart Gymnasium bestehen signifikante Unterschiede hinsichtlich hoher Anforderungen im Unterricht (Gymnasium: 2,32; vgl. Schulversuchsschulen: 2,52;  $p < .01$ ) sowie hinsichtlich der Einschätzung der gestellten Aufgaben als schwierig (Gymnasium: 2,52; vgl. Schulversuchsschulen: 2,71;  $p < .01$ ). Die Schülerinnen und Schüler stimmen demnach diesen beiden Aspekten weniger zu als die Gymnasiasten.

Keine Zusammenhänge bestehen zum sozialen Wohlstand der Schülerinnen und Schüler.

### *Schulische Belastung*

Im Folgenden interessiert die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene schulische Belastung. Hierzu geben die von den Schülern beurteilten Aussagen der Frage 12 erste Angaben.

	Schulversuchsschulen					Vergleichsschulen	
	Nachbar-schafts-schule (n=39)	Paul-Guenter-MS (n=54)	CSM (n=25)	Park-mittel-schule (n=67)	Kurfürst-Moritz-MS (n=51)	Gymn. (2) (n=174)	MS (4) (n=149)
Für die Schule muss ich zuviel arbeiten.	20,5	46,3	8,0	37,9	37,2	42,5	40,7
Ich finde das Lernen in der Schule schwer.	15,4	29,6	8,0	25,0	23,6	22,3	28,9
Ich finde das Lernen in der Schule ermüdend.	10,2	33,3	4,2	20,9	18,0	16,6	37,0

Tab. 10: Skala Schulische Belastung (Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimmt genau“ und „stimmt ziemlich“)

An allen Schulen stellt ein hohes Arbeitspensum die größte Belastung dar, einzig am Chemnitzer Schulmodell wird diesem sowie den anderen Items zur Abbildung der schulischen Belastung vergleichsweise wenig zugestimmt.

Bezüglich der Schulart ergibt sich ein signifikanter Unterschied zwischen Mittelschule und Gymnasium hinsichtlich der Einschätzung des Lernens als ermüdend, wobei die Schülerinnen und Schüler der Gymnasien dieses als weniger ermüdend empfinden (Mittelschule: 2,87; Gymnasium: 3,28;  $p < .01$ ).<sup>31</sup> Ein signifikanter Unterschied besteht hinsichtlich dieses Items auch zwischen der Schulart Mittelschule und den gegenübergestellten Schulversuchsschulen (Mittelschule: 2,87; vgl. Schulversuchsschulen: 3,34;  $p < .001$ ). Die Schülerinnen und Schüler der Schulversuchsschulen empfinden das Lernen damit als weniger ermüdend als dies an den Vergleichsmittelschulen und den Vergleichsgymnasien der Fall ist.

Jungen schätzen insgesamt die schulische Belastung etwas höher als die Mädchen ein, hinsichtlich der Beurteilung des Lernens als ermüdend ist der Unterschied signifikant (Jungen: 3,03; Mädchen: 3,35;  $p < .001$ ). Ein Zusammenhang existiert zudem zum sozialen Wohlstand. Kinder aus Elternhäusern mit geringem sozialem

<sup>31</sup> Skalenmittelwert, Interpretation: 1 = stimmt genau; 2 = stimmt ziemlich; 3 = weder/ noch; 4 = stimmt nicht; 5 = stimmt überhaupt nicht

Wohlstand schätzen die schulischen Belastungen höher ein als Schülerinnen und Schüler aus Elternhäusern mit hohem sozialen Wohlstand („Für die Schule muss ich zuviel arbeiten“; Ich finde das Lernen in der Schule ermüdend;  $p < .01$ ).

### *Unterrichtsqualität*

Tabelle 11 zeigt die Aussagen, mit welchen die Schülerinnen und Schüler aufgefordert wurden, die subjektiv wahrgenommene Qualität des Unterrichts zu beurteilen.

Der Unterricht wird hierbei zumeist als abwechslungsreich eingeschätzt, ebenso wird den Lehrern bescheinigt, dass sie gut erklären können. Immerhin ein Viertel der Schülerinnen und Schüler der Paul-Guenther-Mittelschule Geithain und der Parkmittelschule Zittau kritisieren jedoch die Anschaulichkeit des Unterrichts sowie ein zu schnelles Unterrichtstempo.

Hervorzuheben ist im Falle der Nachbarschaftsschule und des Chemnitzer Schulmodells der vergleichsweise geringe Anteil von Schülerinnen und Schülern welche angeben sich im Unterricht zu langweilen. Erklärt werden könnte dies durch Aspekte der Schul- bzw. Unterrichtskultur (vergleichsweise offene Unterrichtsgestaltung, hohes Ausmaß an Selbstverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler).

Signifikante Unterschiede in der Einschätzung von Aspekten der Unterrichtsqualität zwischen Mädchen und Jungen sind insbesondere an der Paul-Guenther-Mittelschule vorzufinden. Jungen empfinden den Unterricht hier als weniger anschaulich (Mädchen: 2,4; Jungen: 3,5;  $p < .001$ ), beurteilen die Fähigkeit der Lehrer gut zu erklären als schlechter (Mädchen: 1,73; Jungen: 2,38;  $p < .01$ ) und bewerten den Unterricht als langweiliger (Mädchen: 3,6; Jungen: 4,1;  $p < .01$ ).<sup>32</sup> Ebenfalls signifikante Unterschiede hinsichtlich der Beurteilung von Aspekten der Unterrichtsqualität zwischen Mädchen und Jungen bestehen an der Kurfürst-Moritz-Mittelschule (gegenüber Mädchen empfinden Jungen das Unterrichtstempo als zu schnell,  $p < .05$ ), der Mittelschule Regis-Breitingen (gegenüber Mädchen empfinden Jungen den Unterricht häufiger als langweilig,  $p < .01$ ) und dem Gymnasium „Am Breiten Teich“ Borna (gegenüber den Mädchen geben die Jungen häufiger an, dass die Lehrer gut erklären können und empfinden den Unterricht als abwechslungsreicher,  $p < .01$ ).

---

<sup>32</sup> Skalenmittelwert, Interpretation: 1 = stimmt genau; 2 = stimmt ziemlich; 3 = weder/ noch; 4 = stimmt nicht; 5 = stimmt überhaupt nicht

	Schulversuchsschulen					Vergleichsschulen			
	NaSch (n=39)	P.- Guen- ther- MS (n=53)	CSM (n=25)	Park- MS (n=68)	K.- Mo- ritz- MS (n=50)	Gym. (2) (n=175)	MS (4) (n=149)	HSBC Gym. (n=703)	HBSC MS (n=565)
Die meisten Lehrer machen den Unterricht nicht anschaulich, so dass man keinen guten Durchblick bekommt. (-)	2,6	27,8	4,0	20,6	9,8	19,5	27,0	15,6	28,3
Im Unterricht gehen die Lehrer viel zu schnell vor, man kommt gar nicht mit. (-)	5,1	24,1	8,0	20,9	9,8	21,9	24,9	21,5	33,2
Die meisten unserer Lehrer können gut erklären.	84,2	79,6	96,0	92,6	96,1	80,0	81,5	93,0	93,2
In den meisten Unterrichtsstunden kommt bei den Schülern Langeweile auf. (-)	10,3	64,8	8,0	57,4	49,0	51,2	63,3	33,8	52,8
Der Unterricht wird von den meisten Lehrern abwechslungsreich gestaltet.	92,1	66,7	96,0	86,4	92,0	73,4	71,7	82,1	83,9

Tab. 11: Skala Unterrichtsqualität (Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimmt genau“ und „stimmt ziemlich“, Antwortskala: stimmt genau – stimmt ziemlich – weder/noch – stimmt nicht – stimmt überhaupt nicht)

Die nachfolgende Darstellung veranschaulicht auf der Basis eines Index' die Unterrichtsqualität insgesamt.<sup>33</sup>

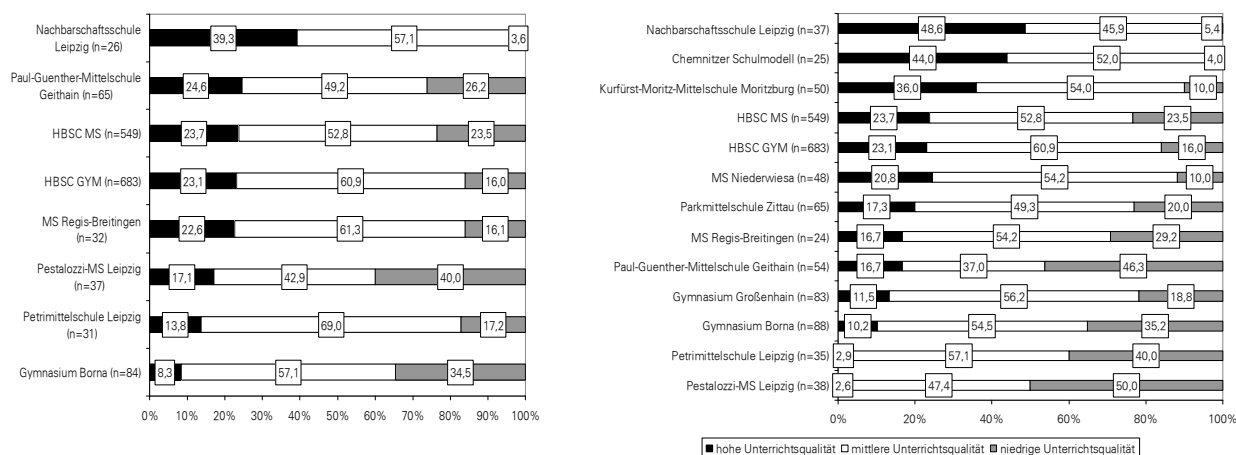


Abb. 3: Skala Unterrichtsqualität, Vergleich der Kohorten I und II

<sup>33</sup> Die Darstellung erfolgt dabei nicht wie in Kohorte I in Terzile, sondern nach Einteilung in drei Kategorien: bis 15 Punkte, 16- 20 Punkte und 21 bis 25 Punkte, wobei die letzte Kategorie (21- 25) die 'höchste' Unterrichtsqualität abbildet. D. h. Schüler haben hier bei allen Items angekreuzt, den Aussagen mit ,stimmt genau' und ,stimmt ziemlich' zuzustimmen und damit die Unterrichtsqualität als hoch bzw. gut subjektiv zu beurteilen. Die Änderung der Darstellungsform ergibt sich aus dem Umstand, dass die Bildung eines Summenindex mit Aufteilung in Terzile (wie in Zwischenarbeitsstand I gewählt) empfindlich auf eine Vergrößerung der Stichprobe reagiert. Somit wäre die intendierte Vergleichbarkeit beider Kohorten nicht gewährleistet.



Wie die Gegenüberstellung der beiden Kohorten zeigt, nimmt auch in der Untersuchungswelle des Jahres 2008 die Nachbarschaftsschule Leipzig in Bezug auf die von den Schülerinnen und Schülern beurteilte Unterrichtsqualität den vordersten Platz ein. An der Paul-Guenther-Mittelschule beurteilen im Vergleich zu Kohorte I hingegen mehr Schülerinnen und Schüler die Qualität des Unterrichts als vergleichsweise niedrig. Hinsichtlich der erstmalig untersuchten Schulversuchsschulen beurteilen die Schülerinnen und Schüler die Unterrichtsqualität ebenfalls als vergleichsweise hoch. Insbesondere am Chemnitzer Schulmodell schätzt die Mehrheit der Schüler die Qualität des Unterrichts als hoch bzw. von mittlerer Qualität ein.

Wie in der Untersuchungswelle 2007 bestehen auch 2008 zwischen den einzelnen Schularten signifikante Unterschiede. Hierbei weisen, nach Zusammenfassung in Mittelschulen und Gymnasien und deren Gegenüberstellung zu den Schulversuchsschulen, die Schulversuchsschulen insgesamt die vergleichsweise höchste Unterrichtsqualität auf, gefolgt von den Vergleichsmittelschulen und den Vergleichsgymnasien ( $p < .001$ ). Hinsichtlich der schlechteren Beurteilung an der Paul-Guenther-Mittelschule gegenüber Kohorte I siehe Kapitel 4.1.1.

Im Vergleich zu den sächsischen Mittelschulen und Gymnasien der HBSC-Stichprobe bestehen zum Teil signifikante Unterschiede. Demnach wird an der Nachbarschaftsschule die Unterrichtsqualität nicht nur besser als an den Mittelschulen beurteilt ( $p < .001$ ), sondern auch als besser als den Gymnasien der HBSC-Stichprobe ( $p < .01$ ). Ebenfalls ein signifikanter Unterschied besteht hinsichtlich der Unterrichtsqualität am Chemnitzer Schulmodell und den entsprechenden Werten der Vergleichsstichprobe ( $p < .01$ ). Auch hier fällt die Unterrichtsqualität nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler höher aus. Schließlich erreicht auch die Kurfürst-Moritz-Mittelschule laut ihrer Schülerschaft eine höhere Unterrichtsqualität als die Vergleichsmittelschulen und Gymnasien der sächsischen HBSC-Stichprobe ( $p < .05$ ). Keine signifikanten Unterschiede bestehen zwischen den Vergleichsschulen der HBSC-Stichprobe und der Paul-Guenther-Mittelschule sowie der Parkmittelschule Zittau.

Wie auch in Kohorte I besteht hinsichtlich der Beurteilung der Unterrichtsqualität kein Zusammenhang zum sozialen Wohlstand.

Ein Unterschied zwischen den Geschlechtern besteht dahingehend, dass Mädchen die Unterrichtsqualität höher einschätzen als die Jungen ( $p < .01$ ).

### *Schülerpartizipation*

Frage 12 des Schülerfragebogens erfasst die aus Schülersicht gegebenen Mitbestimmungsmöglichkeiten in Schule und Unterricht. Dabei beziehen sich die Aussagen sowohl auf Gestaltungsfreiräume im Unterricht, als auch auf die Möglichkeit, schulorganisatorische Aspekte mitzubestimmen.

	Schulversuchsschulen					Vergleichsschulen			
	NaSch (n=39)	P.- Guen- ther- MS (n=54)	CSM (n=25)	Park- MS (n=67)	K.- Mo- ritz- MS (n=51)	Gym. (2) (n=174)	MS (4) (n=149)	HSBC Gym. (n=703)	HBSC MS (n=577)
Die Schüler dürfen nach ihrem eigenen Tempo arbeiten.	79,9	66,1	100	75,0	66,7	45,3	62,7	66,3	69,7
Die Schüler wählen ihre Partner für die Gruppenarbeiten selbst aus.	84,7	63,0	84,0	72,1	80,4	60,8	62,3	75,4	70,8
Die Schüler haben ein Mitspracherecht wie die Unterrichtszeit genutzt wird.	59,0	37,7	52,0	34,9	41,2	22,7	27,2	38,3	37,5
Die Schüler können über ihre Schulaktivitäten/ Lerninhalte mitentscheiden.	55,3	50,0	54,2	52,9	62,7	34,0	45,1	40,3	49,6
Den Schülern wird gesagt, wie sie ihre Arbeit machen müssen.	66,7	92,6	58,4	95,6	92,0	88,5	86,4	88,0	91,9
Der Lehrer entscheidet, welche Schüler zusammenarbeiten.	12,8	46,3	20,0	53,0	58,8	49,5	63,9	53,4	67,2

Tab. 12: Skala Schülerpartizipation (Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimmt genau“ und „stimmt ziemlich“)

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass zwischen den Schulversuchsschulen Chemnitzer Schulmodell und Nachbarschaftsschule Leipzig Ähnlichkeiten in Bezug auf das Ausmaß an Mitbestimmung bestehen. Insbesondere die Items „Die Schüler haben ein Mitspracherecht wie die Unterrichtszeit genutzt wird“, „Den Schülern wird gesagt, wie sie ihre Arbeit machen müssen“ und „Der Lehrer entscheidet, welche Schüler zusammenarbeiten“ zeigen, dass an diesen beiden Schulen die Schüler ein im Vergleich hohes Mitspracherecht besitzen. Zudem wird ersichtlich, dass Gymnasiasten ihre Partizipationsmöglichkeiten geringer einschätzen als Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschulen bzw. der Schulversuchsschulen. Hinsichtlich des Mitspracherechts bei der Nutzung der Unterrichtszeit sind die geringen Zustimmungsraten an der H.-Pestalozzi-Mittelschule und der Petrischule auffällig.

Signifikante (Mittelwert-) Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bestehen bei den Items „Die Schüler wählen ihre Partner für die Gruppenarbeiten selbst aus“ (Mädchen: 2,09; Jungen: 2,46;  $p < .001$ ) sowie bei „Die Schüler haben ein Mitspracherecht wie die Unterrichtszeit genutzt wird“ (Mädchen: 3,04; Jungen: 3,30;  $p < .001$ ).<sup>34</sup> Beiden Items, welche Aspekte der Partizipationsmöglichkeiten abbilden, stimmen damit eher Mädchen als Jungen zu.

Kein Zusammenhang besteht demgegenüber zum sozialen Wohlstand.

<sup>34</sup> Skalenmittelwert, Interpretation: 1 = stimmt genau; 2 = stimmt ziemlich; 3 = weder/ noch; 4 = stimmt nicht; 5 = stimmt überhaupt nicht

Schulartunterschiede bestehen außer bei „Den Schülern wird gesagt, wie sie ihre Arbeit machen müssen“ bei allen Items. Insgesamt erreicht dieses Item die höchste Zustimmungsrates (Mittelschule: 1,80; Gymnasium: 1,78; vgl. Schulversuchsschulen: 1,80). Im Hinblick auf die Items „Die Schüler dürfen nach ihrem eigenen Tempo arbeiten“ (Mittelschule: 2,45; Gymnasium: 2,83; vgl. Schulversuchsschulen: 2,15), „Die Schüler wählen ihre Partner für die Gruppenarbeiten selbst aus“ (Mittelschule: 2,42; Gymnasium: 2,41; vgl. Schulversuchsschulen: 2,06), „Die Schüler haben ein Mitspracherecht wie die Unterrichtszeit genutzt wird“ (Mittelschule: 3,29; Gymnasium: 3,43; vgl. Schulversuchsschule: 2,88) und „Die Schüler können über ihre Schulaktivitäten/ Lerninhalte mitentscheiden“ (Mittelschule: 2,82; Gymnasium: 2,92; vgl. Schulversuchsschulen: 2,53) besteht an den Schulversuchsschulen eine z. T. deutlich höhere Zustimmungsrates als an den Gymnasien und Mittelschulen (jeweils  $p < .001$ ). Damit beurteilen die Schülerinnen und Schüler der Schulversuchsschulen die Partizipationsmöglichkeiten höher als an den betrachteten Vergleichsmittelschulen und Vergleichsgymnasien.

### Mitschülerunterstützung

Wie bereits in der Untersuchungswelle 2007 wurden die Schülerinnen und Schüler befragt, inwiefern sie sich von ihren Mitschülern unterstützt und akzeptiert fühlen sowie ob die Schüler der Klasse gern zusammen sind.

	Schulversuchsschulen					Vergleichsschulen			
	NaSch (n=39)	P.- Guen- ther- MS (n=53)	CSM (n=25)	Park- MS (n=68)	K.- Mo- ritz- MS (n=50)	Gym. (2) (n=175)	MS (4) (n=149)	HSBC Gym. (n=703)	HBSC MS (n=577)
Die meisten Schüler in meiner Klasse sind gern zusammen.	100	86,8	100	92,6	98,0	96,1	88,4	94,1	89,8
Die meisten Schüler in meiner Klasse sind nett und hilfsbereit.	94,9	77,7	100	88,3	96,0	89,5	78,9	91,7	84,6
Wenn es einem Schüler mal schlecht geht, hilft ihm jemand aus der Klasse.	97,4	82,7	100	85,2	100	83,4	82,5	91,6	88,5
Die anderen Schülerinnen und Schüler akzeptieren mich so, wie ich bin.	92,3	72,2	96,0	89,4	96,9	90,2	81,2	92,2	84,5

Tab. 13: Skala Mitschülerunterstützung (Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimmt genau“ und „stimmt ziemlich“), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, wird die Mitschülerunterstützung von den Schülerinnen und Schülern des Chemnitzer Schulmodells als besonders hoch wahrgenommen. Ähnlich gut fällt die Beurteilung dieses Unterstützungssystems bei den Schülerinnen und Schülern der Kurfürst-Moritz-Mittelschule Boxdorf aus. Am (deutlich!) niedrigsten innerhalb der Vergleichsmittelschulen fällt die Mitschülerunterstützung an der H.-Pestalozzi-Mittelschule Leipzig aus. In diesem Fall sollten diese Entwicklungen beobachtet werden. Bei den Schulversuchsschulen fällt die Ak-

zeptanz unter den Schülern mit 72,2 Prozent Zustimmung an der Paul-Guenther-Mittelschule Geithain am geringsten aus.

Über alle Schulen hinweg kann ein signifikanter Unterschied zwischen Mädchen und Jungen berichtet werden: Mädchen beurteilen hierbei die Mitschülerunterstützung als höher;  $p < .001$ .<sup>35</sup>

Ein Mittelwertvergleich zeigt signifikante Unterschiede hinsichtlich der wahrgenommenen Mitschülerunterstützung zwischen den Schularten. Demnach wird diese an der Schulart Mittelschule geringer eingeschätzt als an der Schulart Gymnasium und den gegenübergestellten Schulversuchsschulen. Zwischen den Gymnasien und den Schulversuchsschulen zeigen sich demgegenüber keine signifikanten Unterschiede. Weiterhin besteht hinsichtlich der wahrgenommenen Mitschülerunterstützung kein Zusammenhang zum sozialen Wohlstand.

### Lehrerunterstützung

Folgende Items erfassen die seitens der Schüler wahrgenommene Unterstützung seitens der Lehrer.

	Schulversuchsschulen					Vergleichsschulen			
	NaSch (n=39)	P.- Guen- ther- MS (n=53)	CSM (n=25)	Park- MS (n=68)	K.- Mo- ritz- MS (n=50)	Gym. (2) (n=175)	MS (4) (n=149)	HSBC Gym. (n=703)	HBSC MS (n=577)
Meine Lehrer sind an mir persönlich interessiert.	58,3	50,9	70,8	50,8	64,0	46,5	52,6	43,9	55,9
Die meisten Lehrer sind nett.	97,4	81,2	95,8	91,2	100	87,6	84,7	93,4	93,2
Unsere Lehrer behandeln uns gerecht.	89,8	69,8	92,0	82,3	90,2	77,8	78,1	91,1	88,4
Ich werde ermutigt, meine eigenen Meinungen/ Ansichten in der Klasse zu vertreten.	86,8	77,8	100	80,6	88,2	74,3	69,7	69,8	72,5
Wenn ich einmal zusätzlich Hilfe brauche, dann kann ich sie von meinen Lehrern bekommen.	92,3	90,7	100	92,7	96,1	94,8	92,3	91,2	91,6

Tab. 14: Skala Lehrerunterstützung (Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimmt genau“ und „stimmt ziemlich“), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

Insgesamt wird die Unterstützung seitens der Lehrer als relativ hoch eingeschätzt. Einzig das persönliche Interesse der Lehrer wird von den Schülerinnen und Schülern als eher gering wahrgenommen, so auch insbesondere die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler der Parkmittelschule Zittau. Innerhalb der Vergleichsmittelschulen wird die Lehrerunterstützung von den Schülerinnen und Schülern der H.-Pestalozzi-Mittelschule Leipzig als am geringsten eingeschätzt. Der Wahrnehmung eines

<sup>35</sup> Umgekehrt fällt die Beurteilung an der Mittelschule Regis-Breitingen und der H.-Pestalozzi-Mittelschule aus: hier sind es die Jungen welche die Mitschülerunterstützung als höher und damit positiver bewerten.

persönlichen Interesses seitens des Lehrers stimmen hier lediglich 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler zu. Ebenso gering wird im Vergleich zu den anderen Mittelschulen die Bereitschaft zu zusätzlicher Hilfe eingeschätzt: 77,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler stimmen dieser Aussage zu. Ebenfalls gering fällt die Zustimmung zu der Aussage „Ich werde ermutigt meinen eigenen Meinungen/ Ansichten in der Klasse zu vertreten“ an der H.-Pestalozzi-Mittelschule (57,5%) und der Petrischule Leipzig (58,3%) aus.

Signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bestehen hinsichtlich der Einschätzung der Lehrer als nett (Mädchen: 1,55; Jungen: 1,75;  $p < .01$ ) und der wahrgenommenen gerechten Behandlung seitens der Lehrer (Mädchen: 1,77; Jungen: 1,97;  $p < .01$ ). Mädchen stimmen demnach beiden Aspekten mehr zu als die Jungen.<sup>36</sup>

Signifikante Schulartunterschiede bestehen hinsichtlich der Items ‚Die meisten Lehrer sind nett‘ (Mittelschule: 1,79; Gymnasium: 1,74; vgl. Schulversuchsschulen: 1,49;  $p < .01$ ) und ‚Ich werde ermutigt, meine eigenen Meinungen/ Ansichten in der Klasse zu vertreten‘ (Mittelschule: 2,16; Gymnasium: 2,00; vgl. Schulversuchsschulen: 1,83;  $p < .01$ ). Beiden Aspekten wird demnach an den Schulversuchsschulen mehr zugestimmt als an den Vergleichsmittelschulen und den Vergleichsgymnasien.

Gymnasiasten fühlen sich zudem im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern der Schulversuchsschulen durch ihre Lehrer ungerechter behandelt (Gymnasium: 2,02; Schulversuchsschule: 1,72;  $p < .01$ ).

Keine Zusammenhänge bestehen zwischen wahrgenommener Lehrerunterstützung und sozialem Wohlstand.

### 3.2 *Außerschulische Faktoren: soziale Herkunft*

Im Folgenden wird die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler der Untersuchungswelle 2008 näher untersucht.

Folgende Variablen werden in diesem Zusammenhang betrachtet:

- Familienformen
- Berufstätigkeit der Eltern
- Merkmale der Nachbarschaft
- Wohlstandsindex
- Häusliche Ausstattung
- Anzahl von Büchern im Haushalt
- Schulbezogene Unterstützung: Elternunterstützung
- Qualität und Intensität der Eltern-Kind-Beziehung
- Unterstützung bei Arbeiten für die Schule

---

<sup>36</sup> Skalenmittelwert, Interpretation: 1 = stimmt genau; 2 = stimmt ziemlich; 3 = weder/ noch; 4 = stimmt nicht; 5 = stimmt überhaupt nicht

## Familienformen

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Familienstruktur der befragten Schülerinnen und Schüler an den einzelnen Schulen. Die Struktur der Familie gilt dabei als ein Indikator des sozialen Kapitals. Auffällig ist der vergleichsweise hohe Anteil von Schülerinnen und Schülern, welche mit einem Elternteil und Partner zusammenleben an der Parkmittelschule Zittau und den Vergleichsmittelschulen.

	Schulversuchsschulen					Vergleichsschulen		HBSC Sachsen	
	NaSch (n=39)	P.- Guen- ther- MS (n=54)	CSM (n=25)	Park- mittel- schule (n=67)	K.-Mo- ritz- MS (n=51)	Gymn. (n=175)	MS (n=147)	Gymn. (n=638)	MS (n=506)
Kinder wohnen zusammen mit:									
- Vater und Mutter	82,1	79,6	80,0	62,7	78,4	82,9	62,6	84,0	70,9
- einem Elternteil mit Partner	2,6	11,1	12,0	25,4	7,8	12,6	22,4	4,5	9,1
- nur Mutter	15,4	9,3	8,0	11,9	11,8	4,6	12,2	10,7	17,4
- nur Vater	0	0	0	0	2,0	0	2,0	0,8	2,6

Tab. 15: Häufigkeit der Familienformen (in Prozent), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

Unter dem Aspekt, dass die Familienstruktur möglicherweise als fördernde bzw. belastende Konstellation im Hinblick auf die Bildungslaufbahn betrachtet werden kann, wird untersucht, inwiefern ein Zusammenhang zwischen Struktur der Familie und Bildungslaufbahn besteht (vgl. Tillmann & Meier, 2003, S. 377). Hierbei zeigt folgende Tabelle, dass der Befund von Tillmann & Meier gestützt werden kann: an den Gymnasien ist der Anteil der Kinder aus Kernfamilien höher als an den Mittelschulen und den Schulversuchsschulen. Demgegenüber ist an Mittelschulen der Anteil der Kinder aus Ein-Eltern-Familien tendenziell höher. Allerdings wirkt sich die Familienform für sich genommen nicht auf den Zugang zu einer bestimmten Schulart aus.

Schülerinnen und Schüler aus Kernfamilien (n=414)			Schülerinnen und Schüler aus Ein-Eltern- Familien (n=230)		
Mittelschule	Gymnasium	Schulver- suchsschule	Mittelschule	Gymnasium	Schulversuchs- schule
62,6	82,9	75,0	37,4	17,1	24,8

Tab. 16: Schülerinnen und Schüler nach ausgewählten Familientypen, Vergleich der Schularten Mittelschule und Gymnasium und deren Gegenüberstellung zu den Schulversuchsschulen, Untersuchung im Schuljahr 2008/2009 (in %)

### Berufstätigkeit der Eltern

Frage 31 fragt nach der Berufstätigkeit der Eltern der befragten Schülerinnen und Schüler. Nachfolgender Tabelle ist die Häufigkeit der Berufstätigkeit der Eltern an den einzelnen Schulversuchs- und Vergleichsschulen zu entnehmen.

	Berufstätigkeit	
	Vater	Mutter
Nachbarschaftsschule (n=39)	87,2	94,9
Paul-Guenther-Mittelschule (n=54)	81,5	79,6
Chemnitzer Schulmodell (n=25)	100	100
Parkmittelschule Zittau (n=64)	71,9	75,0
Kurfürst-Moritz-Mittelschule (n=51)	86,3	82,4
Mittelschule Niederwiesa (n=49)	93,9	73,5
Mittelschule Regis-Breitingen (n=23)	82,6	59,1
H.-Pestalozzi-Mittelschule Leipzig (n=40)	82,5	84,6
Petrimittelschule Leipzig (n=33)	73,5	62,5
Gymnasium „Am Breiten Teich“ Borna (n=89)	92,1	84,3
W.-v.-Siemens Gymnasium Großenhain (n=85)	94,1	91,7
HBSC Sachsen Mittelschulen (n=686)	77,9	73,3
HBSC Gymnasien (n=553)	90,4	83,0

Tab. 17: Skala Berufstätigkeit der Eltern (Zustimmung in Prozent), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

Auffällig ist, dass alle befragten Schülerinnen und Schüler des Chemnitzer Schulmodells angegeben haben, dass ihre Eltern berufstätig sind. An den beiden Schulversuchsschulen Paul-Guenther-Mittelschule und der Nachbarschaftsschule bestehen gegenüber Kohorte I keine nennenswerten Veränderungen. Lediglich an der Nachbarschaftsschule Leipzig finden sich im Vergleich zu Kohorte I mehr berufstätige Mütter.

### Merkmale der Nachbarschaft

Die Items der Frage 30 messen den ökonomischen/ finanziellen Hintergrund der Nachbarschaft bzw. des häuslichen Umfeldes in welchem der Schüler wohnt. Erfragt wird jeweils, inwiefern es in der Nachbarschaft Gruppen von Jugendlichen gibt, die Ärger machen, Müll herumliegt und heruntergekommene Häuser vorhanden sind. Unter Berücksichtigung der Schulart existieren signifikante Unterschiede zwischen den Vergleichsgymnasien und den gegenübergestellten Schulversuchsschulen. Probleme mit Abfall sowie heruntergekommenen Häusern sind demnach aus Schülersicht an den Schulversuchsschulen weniger sichtbar als im häuslichen Umfeld der Gymnasiasten.

	Gruppen v. Jugendlichen, die Ärger machen		Abfall, Scherben oder herumliegender Müll		heruntergekommene Gebäude/ Häuser	
	viele	einige	viele	einige	viele	einige
Nachbarschaftsschule (n=39)	5,1	23,1	10,3	38,5	5,1	46,2
Paul-Guenther-MS (n=52)	0	19,2	3,9	27,5	5,9	35,3
Chemnitzer Schulmodell (n=25)	4,0	24,0	4,0	20,0	4,0	32,0
Parkmittelschule (n=66)	4,5	24,2	1,5	25,8	1,5	25,0
Kurfürst-Moritz-MS (n=49)	0	20,4	0	14,3	0	18,4
Vergleichsschulen MS (n=142)	7,9	22,0	28,3	30,5	5,6	25,5
Vergleichsschulen Gymn. (n=170)	2,8	25,0	1,7	44,3	3,5	42,0
HBSC Sachsen MS (n=577)	7,1	24,4	6,1	22,4	4,4	19,7
HBSC Gymn. (n=703)	2,9	22,9	2,9	29,5	1,9	26,6

Tab. 18: Skala häusliches Umfeld (in Prozent), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

### *Wohlstandsindex FAS*

Zur Abbildung der sozioökonomischen Lage der Familie des jeweils befragten Schülers dienen insbesondere die Variablen des bereits in der HBSC-Studie verwendeten FAS-Index<sup>37</sup>. Da Kinder allgemein Schwierigkeiten haben beispielsweise das Familieneinkommen im klassischen Sinn wiederzugeben, benutzt dieser Index alternative Items, um zu einem möglichst objektiven Urteil bezüglich des sozioökonomischen Hintergrundes zu gelangen (vgl. Boyce et al. 2006, S. 474). Der Index setzt sich aus den Angaben zur Anzahl der Computer und Autos pro Haushalt, der Häufigkeit einer Urlaubsreise in den letzten zwölf Monaten und dem Besitz eines eigenen Zimmers zusammen. Wie in der HBSC-Studie wird der Index in einer 3-stufigen Skalierung (high, medium, low)<sup>38</sup> verwendet.

Bei der Betrachtung der einbezogenen Faktoren fällt auf, dass sowohl die betrachteten Schulversuchsschulen, als auch die Vergleichsschulen ähnliche Durchschnittswerte beim FAS-Index aufweisen (Ausnahme bilden hier die Nachbarschaftsschule Leipzig und das Chemnitzer Schulmodell).

<sup>37</sup> FAS: family affluence scale (Maßstab des familiären Wohlstands)

<sup>38</sup> high = 1; medium = 2; low = 3



	Schulversuchsschulen					Vergleichsschulen					
	NaSch (n=39)	P.-Gueh- ther-MS (n=53)	CSM (n=25)	Park-MS (n=66)	K.-Moritz- MS (n=50)	MS Regis- Breitungen (n=23)	H.-Pesta- lozzi-MS (n=39)	Petri- schule (n=36)	MS Nie- derwiesa (n=48)	Gymn. Borna (n=89)	Gymn. Großen- hain (n=84)
FAS- Index	1,77	2,06	1,36	2,11	1,96	2,13	2,05	2,08	1,73	1,73	1,75

Tab. 19: FAS-Index, Skalenmittelwerte (Interpretation: 1 = hoch, 2 = mittel, 3 = niedrig), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

Die entsprechenden Werte der HBSC-Studie Sachsen bezüglich des FAS-Index liegen bei den Mittelschulen bei 1,88 und den Gymnasien bei 1,48. Innerhalb der Vergleichsmittelschulen ist auf der Grundlage der Aussagen der Schülerschaft zu den entsprechenden o. g. Items der sozioökonomische Status des Elternhauses bei den Schülerinnen und Schülern der Mittelschule Niederwiesa höher als der entsprechende Vergleichswert der sächsischen Mittelschulen, der Unterschied erreicht jedoch keine statistische Signifikanz. Die drei weiteren Vergleichsmittelschulen und die beiden Gymnasien weisen einen tendenziell niedrigeren sozioökonomischen Status auf. Der Unterschied hinsichtlich des sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler der beiden Gymnasien Borna und Großenhain ist dabei im Vergleich zu dem Vergleichswert der sächsischen HBSC-Stichprobe (Gymnasium) signifikant ( $p < .001$ ). Bei den Schulversuchsschulen ist der hohe sozioökonomische Status des Elternhauses der Schülerinnen und Schüler des Chemnitzer Schulmodells und der Nachbarschaftsschule Leipzig hervorzuheben. Im Falle des Chemnitzer Schulmodells ist der Unterschied zu dem entsprechenden Vergleichswert der sächsischen HBSC-Stichprobe signifikant ( $p < .001$ ).

### *Häusliche Ausstattung*

Neben den Items des Wohlstandsindex' erhebt die Frage 49 zusätzlich detaillierter den relativen Wohlstand der Familie in Form des Vorhandenseins bestimmter Wohlstands- und Kulturgüter (vgl. Kunter et al. 2002, S. 231). In dichotomer Form wurde dazu die Verfügbarkeit über folgende Gegebenheiten erfragt:

	Schulversuchsschulen					Vergleichsschulen	
	Nachbarschaftsschule (n=39)	P.-Guenther-MS (n=54)	CSM (n=25)	Parkmittelschule (n=67)	K.-Moritz-MS (n=50)	Gymn. (n=173)	MS (n=146)
Geschirrspülmaschine	94,9	85,2	96,0	82,1	88,0	91,6	73,8
Lern-Software	76,9	67,9	72,0	77,6	94,0	73,7	66,3
Internet-Anschluss	97,4	87,0	100	70,1	90,0	95,5	84,7
Wörterbuch	100	98,1	100	89,6	100	97,8	95,7
ruhiger Platz zum Lernen	100	90,7	96,0	94,0	98,0	97,7	94,9
Schreibtisch zum Lernen	100	94,4	96,0	97,0	100	98,9	95,6
Schulbücher	100	100	96,0	94,0	100	100	98,1
Klass. Literatur	67,6	47,2	68,0	32,8	46,0	39,6	26,8
Bücher mit Gedichten	84,6	74,1	92,0	71,6	74,5	64,9	62,0
Kunstwerke	87,2	75,9	100	67,2	86,3	72,5	67,1

Tab. 20: Vorhandensein bestimmter Wohlstands- und Kulturgüter (Zustimmung in Prozent), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

### *Kulturelle Praxis in der Familie - Anzahl von Büchern im Haushalt*

Frage 50 erhebt die Anzahl der im Haushalt der befragten Schülerinnen und Schüler vorhandenen Bücher. Der elterliche Bücherbesitz stellt dabei einen Indikator für den Besitz kultureller Güter dar.

Die Tabelle zeigt, dass die Schüler der beiden Schulversuchsschulen Chemnitzer Schulmodell sowie Nachbarschaftsschule Leipzig mehr Bücher zu Hause haben als die Schüler aller anderen Schulen, einschließlich der Gymnasien. Bemerkenswert ist, dass die Werte zudem über den entsprechenden Referenzwerten der sächsischen HBSC-Stichprobe liegen (vgl. Gymn. (n=703): 3,9; MS (n=577): 3,1).<sup>39</sup>

Im Hinblick auf die Schulart existiert ein signifikanter Unterschied zwischen den Vergleichsmittelschulen und den Vergleichsgymnasien sowie zwischen den Vergleichsmittelschulen und den ihnen gegenübergestellten Schulversuchsschulen ( $p < .001$ ). Demnach ist der Bücherbesitz in den Elternhäusern der Gymnasiasten am größten, gefolgt von denen der Schulversuchsschulen. Weniger Bücher befinden sich demgegenüber in den elterlichen Haushalten der untersuchten Mittelschüler. Im Vergleich zu den sächsischen HBSC-Daten kann bei der Nachbarschaftsschule und dem Chemnitzer Schulmodell jeweils ein signifikanter Unterschied zu den HBSC-Mittelschulen aufgezeigt werden ( $p < .001$ ). Im Falle des Chemnitzer Schulmodells besteht zudem ein signifikanter Unterschied zu den HBSC-Gymnasien ( $p < .05$ ).

<sup>39</sup> Skalenmittelwert, Interpretation: 1 = 0-10 Bücher, 2 = 11-25 Bücher, 3 = 26-100 Bücher, 4 = 101-200 Bücher, 5 = mehr als 200 Bücher

	Schulversuchsschulen					Vergleichsschulen					
	NaSch (n=39)	P.-Guen-ther-MS (n=54)	CSM (n=25)	Park-MS (n=67)	K.-Moritz-MS (n=51)	MS Re-gis-Brei-tingen (n=24)	H.-Pestalozzi-MS (n=39)	Petri-schule (n=35)	MS Nie-derwie-sa (n=48)	Gymn. Borna (n=90)	Gymn. Groß-hain (n=82)
Bücher	4,05	3,17	4,40	3,0	3,24	3,42	2,56	3,03	3,31	3,34	3,79

Tab. 21: Skala Bücher, Skalenmittelwert (Interpretation: 1 = 0-10 Bücher, 2 = 11-25 Bücher, 3 = 26-100 Bücher, 4 = 101-200 Bücher, 5 = mehr als 200 Bücher), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

Der hohe Besitz an Büchern an der Nachbarschaftsschule und dem Chemnitzer Schulmodell ist dabei eng mit dem zur Verfügung stehenden ökonomischen Kapital der Familie verbunden (siehe entsprechende Ausprägung bei FAS-Index, Tab. 19). Zu vermuten ist, dass der Erwerb kultureller Güter bzw. die die Ausübung kultureller Praktiken (wie Theaterbesuche) ökonomisches Kapital erfordern (vgl. Watermann et al. 2005, S. 80).

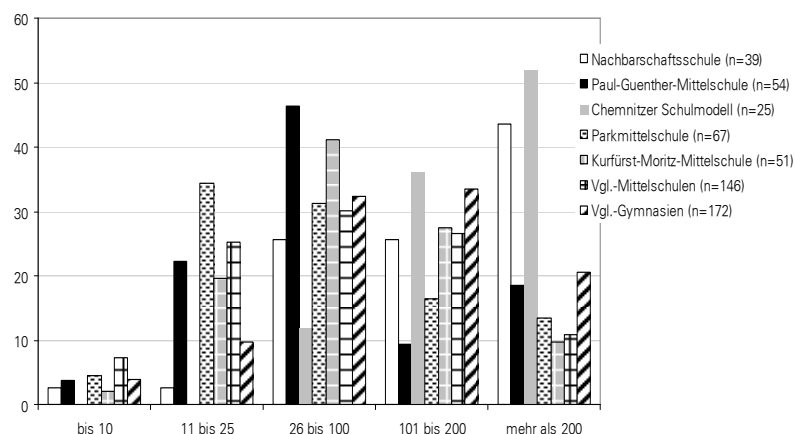


Abb. 4: Schülerinnen und Schüler nach elterlichen Bücherbesitz (in %) an den Schulversuchsschulen und den Vergleichsschulen

### Schulbezogene Unterstützung: Elternunterstützung

Frage 18 erhebt die seitens der befragten Schülerinnen und Schülern eingeschätzte schulbezogene Unterstützung der Eltern. Die nachfolgende Tabelle zeigt, dass diese insgesamt als sehr hoch wahrgenommen wird. Zwischen Mädchen und Jungen existieren in Bezug auf die eingeschätzte Unterstützung keine signifikanten Unterschiede. Hinsichtlich der Ermunterung seitens der Eltern in der Schule gute Leistungen zu erbringen zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden FAS-Klassen eins (hoher sozialer Wohlstand) und drei (niedriger sozialer Wohlstand): Kinder aus Elternhäusern mit vergleichsweise hohem sozialen Wohlstand stimmen diesem Sachverhalt mehr zu ( $p < .05$ ). Zwischen den einzelnen Schularten Mittelschule und Gymnasium sowie deren Kontrastierung zu den Schulversuchsschulen existieren keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der wahrgenommenen Elternunterstützung.

	Schulversuchsschulen					Vergleichsschulen			
	Nachbar- schaftsschule (n=39)	P.-Guenther- MS (n=54)	CSM (n=25)	Parkmittel- schule (n=68)	K.-Moritz-MS (n=51)	Gymn. (2) (n=175)	MS (4) (n=149)	HBSC Gymn. (n=703)	HBSC MS (n=577)
Meine Eltern helfen mir, wenn ich ein Problem in der Schule habe.	97,4	90,7	96,0	85,3	98,0	96,0	89,6	97,0	95,8
Meine Eltern sind bereit in die Schule zu kommen, um mit den Lehrern zu reden.	92,1	79,6	87,5	77,9	78,4	84,0	76,4	89,3	89,5
Meine Eltern ermuntern mich in der Schule gute Leistungen zu bringen.	94,9	83,3	95,8	85,3	92,0	90,2	83,3	93,0	90,7
Meine Eltern interessieren sich dafür, wie es mir in der Schule geht.	89,7	94,3	100	91,2	96,1	96,6	90,3	96,3	93,3
Meine Eltern sind bereit, mir bei den Hausaufgaben zu helfen.	94,9	92,6	100	85,3	96,1	94,3	90,3	96,3	94,6

Tab. 22: Skala schulbezogene Unterstützung der Eltern (Prozentangaben für die Antwortkategorien "stimmt genau" und "stimmt ziemlich"), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

### *Qualität und Intensität der Eltern-Kind-Beziehung*

Die Items der Frage 51 erfassen mit der angegebenen Häufigkeit gemeinsamer Aktivitäten die soziale Praxis und damit einen Aspekt des sozialen Kapitals der Familie. Nach Coleman gibt es einen direkten Zusammenhang zwischen Förderung von Zielen, Werten und Einstellungen in der Familie (soziales Kapital) und Schulleistung bzw. Erfolg des Kindes in der Schule. Demnach habe es Kinder und Jugendliche, welche in stabilen, vielfältigen und relativ geschlossenen Netzwerken leichter als andere, die Ziele und Inhalte der Schule zu akzeptieren und sich den schulischen Organisations- und Kommunikationsstrukturen anzupassen. Die ersten beiden Items lassen sich zudem auch als Angaben zum kulturellen Kapital der Familie werten (vgl. Kunter et al. 2002, S. 249 ff.).

	Schulversuchsschulen					Vergleichsschulen	
	Nachbarschaftsschule (n=39)	P.-Guenther-MS (n=54)	CSM (n=25)	Park-MS (n=67)	K.-Moritz-MS (n=51)	Gymn. (n=175)	MS (n=147)
Wie oft kommt es im Allgemeinen vor, dass deine Eltern ...							
Mir dir über Bücher, Filme oder Fernsehsendungen diskutieren?	2,9	2,2	3,2	2,6	2,7	2,8	2,4
Mit dir klassische Musik hören?	2,2	1,6	2,3	1,8	2,1	1,7	1,7
Mit dir über deine Schulleistungen sprechen?	4,5	4,0	4,2	4,2	4,5	4,4	4,2
Gemeinsam mit dir am Tisch sitzen und frühstücken/ Abend essen?	4,9	4,8	5,0	4,3	4,9	4,9	4,5
Sich Zeit nehmen, um einfach nur mit dir zu reden?	4,6	3,9	4,4	3,9	4,5	4,2	4,0

Tab. 23: Skala Qualität und Intensität der Eltern-Kind-Beziehung, Mittelwerte (Interpretation: 1 = nie oder fast nie; 2 = ein paar Mal im Jahr; 3 = etwa einmal im Monat; 4 = mehrmals im Monat; 5 = mehrmals in der Woche), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

Zwischen Mädchen und Jungen besteht kein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Einschätzung der Häufigkeit der oben genannten Aktivitäten mit den Eltern. Signifikante Unterschiede zwischen den Schularten existieren hinsichtlich der angegebenen Häufigkeit eines gemeinsamen Frühstücks bzw. Abendessens: wie bereits in Untersuchungswelle 2007 kommt dies bei Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums häufiger vor als bei Schülerinnen und Schülern der gegenübergestellten Schulversuchsschulen (Gymnasium: 4,86; vgl. Schulversuchsschulen: 4,69;  $p < .05$ ) und den Schülerinnen und Schülern, welche eine Mittelschule (Gymnasium: 4,86; Mittelschule: 4,56;  $p < .001$ ) besuchen. Hinsichtlich des sozialen Wohlstands besteht einzig bei dem Item „mit den Eltern über Bücher, Filme oder Fernsehsendungen diskutieren“ ein signifikanter Unterschied zwischen den drei Klassen sozialen Wohlstands: mit steigenden Wohlstand kommt es demnach häufiger vor, dass Eltern mit ihren Kindern über Bücher, Filme oder Fernsehsendungen diskutieren ( $p < .05$ ).

#### *Unterstützung bei Arbeiten für die Schule*

Hinsichtlich der Unterstützung bei Arbeiten für die Schule zeigt folgende Tabelle, dass insbesondere Mütter bzw. Väter ihre Kinder bei Aufgaben für die Schule unterstützen. An den Schulversuchs- und den Vergleichsschulen erfolgt diese Unterstützung zumeist mehrmals in der Woche, eine Ausnahme stellen die Schülerinnen und Schüler der Parkmittelschule Zittau dar, welche angeben, seltener eine Unterstützung ihrer Eltern zu erhalten.

	Schulversuchsschulen					Vergleichsschulen	
	Nachbarschaftsschule (n=39)	P.-Günther-MS (n=54)	CSM (n=25)	Park-MS (n=68)	K.-Moritz-MS (n=51)	Gymn. (n=172)	MS (n=147)
Wie häufig unterstützen dich die folgenden Personen bei den Hausaufgaben oder anderen Arbeiten für die Schule?							
Mutter	4,7	4,5	4,6	4,1	4,7	4,5	4,5
Vater	4,5	4,1	4,5	3,6	4,1	4,0	4,1
Geschwister	3,4	2,7	3,6	2,7	3,0	3,3	3,5
Großeltern	3,1	2,8	3,2	2,9	3,1	2,5	3,4
Verwandte	2,3	2,2	2,4	2,4	2,5	1,9	2,8
Freunde der Eltern	2,4	2,4	1,8	2,7	2,7	2,1	3,1

Tab. 24: Skala Unterstützung bei Aufgaben für die Schule, Mittelwerte (Interpretation: 1 = nie oder fast nie; 2 = ein paar Mal im Jahr; 3 = etwa einmal im Monat; 4 = mehrmals im Monat; 5 = mehrmals in der Woche), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

Zwischen Mädchen und Jungen gibt es hinsichtlich der Beurteilung der Häufigkeit der schulbezogenen Unterstützung seitens der Eltern keine signifikanten Unterschiede. Ebenso existiert kein Zusammenhang zur Schulart (Mittelschule vs. Gymnasium sowie deren Kontrastierung zu den Schulversuchsschulen) sowie zum sozialen Wohlstand des Elternhauses.

### 3.3 Personale Faktoren

Im Rahmen der Untersuchung des Selbstkonzepts und der Persönlichkeit werden folgenden Aspekte näher betrachtet:

- Schulische Kompetenz
- Selbstwirksamkeitserwartung
- Selbstbericht über soziale Kompetenzen: Präferenz für kooperative vs. wettbewerbsorientierte Lernformen
- Mentale Gesundheit der Schüler
- Psychosomatische Beschwerden

#### *Schulische Kompetenz*

Im Hinblick auf die subjektive Bewertung der Bewältigung schulischer Anforderungen liefert die eingesetzte Skala zum schulischen Fähigkeitsselbstkonzept Aufschlüsse (Scholastic competence, Harter, 1988). Neben den ‚objektiven‘ Fachnoten dient diese Skala der Abbildung der schulischen Leistungsfähigkeit.

	Schulversuchsschulen					Vergleichsschulen			
	NaSch (n=39)	P.- Guent- her- MS (n=54)	CSM (n=25)	Park- MS (n=68)	K.- Moritz- MS (n=51)	Gymn. (2) (n=175)	MS (4) (n=149)	HSBC Gymn. (n=703)	HBSC MS (n=577)
Ich fühle mich genauso klug wie andere in meinem Alter.	73,7	61,2	80,0	58,8	76,0	76,5	64,5	84,6	75,0
Ich bin ziemlich langsam bei der Schularbeit.	34,2	22,3	12,0	19,1	28,0	16,9	20,2	16,4	30,9
Ich bin sehr gut bei der Klassenarbeit/ in der Schule.	62,2	61,2	79,1	52,3	72,0	59,5	46,6	75,8	61,7
Ich habe Probleme bei der Beantwortung von Fragen in der Schule.	27,0	27,8	4,0	23,5	16,0	20,3	32,6	15,4	32,6
Ich denke, dass ich ziemlich intelligent bin.	47,4	57,4	76,0	47,0	56,0	67,3	46,7	69,4	54,6

Tab. 25: Skala Schulische Kompetenz (Prozentangaben für die Antwortkategorien "beschreibt mich gut" und "beschreibt mich ganz genau"), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

Insgesamt schätzen sich ungefähr zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler als „genauso klug wie ihre Altergenossen“, als „sehr gut in der Schule“ und als „ziemlich intelligent“ ein. Innerhalb der Schulversuchsschulen ist am Chemnitzer Schulmodell der vergleichsweise geringe Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler zu nennen, welche „Probleme bei der Beantwortung von Fragen in der Schule“ haben (4,0%) sowie sich als „langsam bei der Schularbeit“ einschätzen (12,0%). Gleichzeitig schätzt sich im Vergleich ein hoher Prozentsatz als „ziemlich intelligent“ ein (76,0%).

Auffällig erscheint innerhalb der Vergleichsmittelschulen an der H.-Pestalozzi-Mittelschule die vergleichsweise seltene Einschätzung „sehr gut in der Schule“ (26,4%) sowie „ziemlich intelligent“ (36,9%) zu sein. Entsprechend hoch ist vergleichsweise der Anteil der Schülerinnen und Schüler welche „Probleme bei der Beantwortung von Fragen in der Schule“ haben (45,5%).

Ein Vergleich der Mittelwerte zeigt, dass sich Gymnasiasten eher als Schülerinnen und Schüler der Mittelschule als genauso klug wie Altergenossen bezeichnen (Gymnasium: 2,83; Mittelschule: 2,65;  $p < .05$ )<sup>40</sup>, kein signifikanter Unterschied besteht demgegenüber zu den Schülerinnen und Schülern der Schulversuchsschulen. Signifikante Unterschiede bestehen zudem hinsichtlich der Einschätzung „sehr gut in der Schule“ zu sein zwischen Gymnasiasten und Schülerinnen und Schülern der Mittelschule, sowie zwischen Schülerinnen und Schülern der Mittelschule und denen der Schulversuchsschulen (Gymnasium: 2,62; Schulversuchsschule: 2,60; Mittelschule: 2,38;  $p < .01$ ), kein signifikanter Unterschied besteht demgegenüber zwischen den Gymnasiasten und den Schülerinnen und

<sup>40</sup> Skalenmittelwert, Interpretation: 1 = beschreibt mich überhaupt nicht; 2 = beschreibt mich schlecht; 3 = beschreibt mich gut; 4 = beschreibt mich ganz genau

Schülern der Schulversuchsschulen. Unterschiede bestehen zudem hinsichtlich der Einschätzung der Intelligenz zwischen Gymnasiasten und Schülerinnen und Schülern der Mittelschule sowie zwischen Gymnasiasten und Schülerinnen und Schülern der Schulversuchsschulen (Gymnasium: 2,68; Schulversuchsschule: 2,51; Mittelschule: 2,45;  $p < .05$ ).

Hinsichtlich des Wohlstands schätzen Schülerinnen und Schüler des unteren Terzils ihre schulische Kompetenz geringer ein als Schülerinnen und Schüler des oberen Wohlstandsterzils ( $p < .05$ ).

Betrachtet man abschließend den korrelativen Zusammenhang zu den tatsächlich erhaltenen Schulnoten in Klassenstufe 5 (Deutsch, Mathematik und Englisch) ergeben sich über alle Schulen hinweg schwache Zusammenhänge ( $r = .344$ ,  $p < .01$ ). Im Geschlechtervergleich zeigt sich, dass die Zusammenhänge bei den Mädchen enger sind als bei den Jungen. Demzufolge orientiert sich die subjektive Einschätzung der schulischen Kompetenz der Mädchen stärker an den tatsächlich erreichten Noten.

### *Selbstwirksamkeitserwartung*

Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung stellt nach Schwarzer (1994) eine „stabile Persönlichkeitsdimension [dar], die die subjektive Überzeugung zum Ausdruck bringt, aufgrund eigenen Handelns schwierige Anforderungen bewältigen zu können“ (Schwarzer, 1994, S. 105).

Sie wurde in der vorliegenden Studie mittels zehn Items erfasst:



	Schulversuchsschulen					Vergleichsschulen			
	NaSch (n=44)	P.- Guent- her- MS (n=68)	CSM (n=27)	Park- MS (n=75)	K.- Moritz- MS (n=54)	Gymn. (2) (n=175)	MS (4) (n=149)	HSBC Gymn. (n=703)	HBSC MS (n=577)
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	84,6	67,9	88,0	64,7	84,3	80,6	71,3	85,5	71,6
Wenn mir jemand Widerstand leistet, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.	73,7	73,6	72,0	67,6	70,6	75,6	71,4	69,2	62,5
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	71,8	56,6	76,0	64,7	67,4	71,3	56,4	72,4	66,4
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mir ihnen zurecht kommen kann.	87,2	75,4	96,0	74,2	88,2	79,6	69,1	88,4	79,8
In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	68,4	65,4	80,0	67,1	84,0	68,6	59,1	76,6	73,0
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	52,7	73,6	68,0	57,3	70,6	66,1	61,0	75,9	67,7
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	52,8	39,7	76,0	57,4	54,0	54,2	51,1	67,1	62,8
Wenn ich mit einem Problem konfrontiert werde, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich damit fertig werde.	51,3	56,6	80,0	52,9	64,0	62,5	62,6	75,1	68,1
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	79,0	64,1	84,0	69,1	80,3	85,7	71,7	81,2	70,8
Was auch passiert, ich werde schon klarkommen.	78,4	75,5	92,0	73,1	78,4	72,9	66,5	78,8	71,0

Tab. 26: Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit (Prozentangaben für die Antwortkategorien "stimmt eher" und "stimmt genau"), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

Ein Vergleich zwischen den Schularten zeigt, dass signifikante Unterschiede hinsichtlich der Selbstwirksamkeit zwischen Gymnasiasten und Mittelschülern (Gymnasium: 2,95; Mittelschule: 2,84;  $p < .001$ ), sowie zwischen Gymnasiasten und Schülerinnen und Schülern der gegenübergestellten Schulversuchsschulen bestehen (Schulversuchsschulen: 2,88;  $p < .05$ ). Gymnasiasten verfügen demnach über eine vergleichsweise hohe Selbstwirksamkeitserwartung.<sup>41</sup> Signifikante Unterschiede

<sup>41</sup> Mittelwerte (Interpretation: 1 = stimmt nicht; 2 = stimmt kaum; 3 = stimmt eher; 4 = stimmt genau)

zeigen sich über alle Schularten (Mittelschule und Gymnasium sowie deren Gegenüberstellung zu den Schulversuchsschulen) hinweg zudem zwischen den Geschlechtern, wobei wie bereits in Kohorte I Jungen ein höheres Ausmaß allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen als die Mädchen (Jungen: 2,93; Mädchen: 2,86;  $p < .01$ ). Signifikante Unterschiede bestehen zudem hinsichtlich der einzelnen Gruppen sozialen Wohlstands (FAS 1 – hoch: 2,95; FAS 2 – mittel: 2,88; FAS 3 – niedrig: 2,82,  $p < .01$ ).

### *Selbstbericht über soziale Kompetenzen: Präferenz für kooperative vs. wettbewerbsorientierte Lernformen*

Seit den 1980er Jahren wird die Forschung zur Wirkung von schülerorientierten Unterrichtsformen durch jene zum kooperativen Lernen ergänzt. Verschiedene Studien und Metaanalysen belegen, dass kooperative Lernformen positive Effekte auf die Lernleistung und Motivation der Schülerinnen und Schüler aufweisen (vgl. Kunter, 2005, S. 61).

	Schulversuchsschulen					Vergleichsschulen		
	NaSch	P.- Guent her- MS	CSM	Park- MS	K.- Moritz- MS	Gymn. (2)	MS (4)	PISA 2000 <sup>42</sup>
	(n=39)	(n=54)	(n=25)	(n=68)	(n=51)	(n=175)	(n=149)	(n=4550)
Präferenz für kooperative Lernformen	3,4	3,2	3,2	2,9	3,4	3,4	3,1	2,70
Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen	2,4	2,8	2,5	2,6	2,7	2,8	2,6	2,72

Tab. 27: Skala Präferenz für kooperative oder wettbewerbsorientierte Lernformen (Interpretation: 1 = trifft nicht zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = trifft eher zu; 4 = trifft zu), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

Zwischen den Schularten ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen Gymnasien und Mittelschulen, sowie zwischen Gymnasien und deren Gegenüberstellung zu den Schulversuchsschulen. An den Gymnasien trifft nach Einschätzung der Schülerinnen und Schülern demnach die Präferenz für kooperative Lernformen eher zu als an den betrachteten Mittelschulen und den Schulversuchsschulen. Ebenfalls signifikante Unterschiede zeigen sich im Geschlechtervergleich, wobei die Präferenz für kooperative Lernformen wie auch bereits in Kohorte I bei den Mädchen stärker zutrifft als bei den Jungen (Mädchen: 3,30; Jungen: 3,17;  $p < .01$ ).

### *Stärken und Schwächen im Verhalten*

Die Skala zur Erfassung von Stärken und Schwächen (SDQ - Strengths & Difficulties Questionnaire, Goodman, 1997) umfasst insgesamt 20 Items, wobei jeweils fünf Items ein (problembehaftetes) Symptom abbilden. Bei den Symptomen handelt es sich um Hyperaktivität, Emotionale Probleme, Verhaltensprobleme und Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen. Zudem kann mittels Aufsummierung der vier Skalen ein Gesamtproblemwert ermittelt werden. Die angegebene Verteilung wurde dabei so

<sup>42</sup> Vgl. Kunter et al. 2002, S. 172f., PISA 2000, Haupttest, Int. Schülerfragebogen

gewählt, dass ca. 80% der Kinder als normal, 10% als grenzwertig auffällig und 10% als auffällig eingestuft werden. Weichen die Werte von dieser Verteilung ab ist dies ein Anzeichen für Probleme unter den Schülern.

Nachfolgende Tabelle zeigt die Interpretation der Werte der einzelnen Subskalen.<sup>43</sup>

	normal	grenzwertig	auffällig
Hyperaktivität	0-5	6	7-10
Emotionale Probleme	0-5	6	7-10
Verhaltensprobleme	0-3	4	5-10
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	0-3	4-5	6-10
Gesamtproblemwert	0-15	16-19	20-40

Tab. 28: Stärken und Schwächen im Verhalten (SDQ), Interpretation der Werte und Definition einer Störung

	Hyperaktivität	Emotionale Probleme	Verhaltensprobleme	Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	Gesamtproblemwert
Paul-Guenther-Mittelschule (n=54)	4,0	2,6	1,9	2,5	11,2
Nachbarschaftsschule (n=39)	3,6	2,6	1,6	2,1	10,0
Chemnitzer Schulmodell (n=24)	3,4	1,8	1,0	1,7	7,6
Parkmittelschule (n=67)	3,9	2,6	2,2	2,9	11,6
Kurfürst-Moritz-Mittelschule (n=51)	3,3	2,2	1,2	2,2	8,8
Vergleichsschule Gymn. (n=171)	3,6	2,6	1,7	2,3	10,0
Vergleichsschulen MS (n=147)	4,0	2,9	2,3	3,0	12,2
HBSC Sachsen Gymn. (n=688)	3,0	1,9	1,4	2,3	8,5
HBSC Sachsen MS (n=555)	3,8	2,5	2,0	2,7	11,2
Mädchen (n=288)	3,5	2,9	1,6	2,4	10,5
Jungen (n=260)	4,1	2,3	2,1	2,6	10,9
FAS 1 – hoch (n=164)	3,6	2,5	1,6	2,2	9,9
FAS 2 – mittel (n=280)	3,9	2,7	2,0	2,5	11,0
FAS 3 – niedrig (n=98)	3,8	2,5	1,9	3,2	11,3

Tab. 29: Stärken & Schwächen im Verhalten (SDQ), Mittelwerte der erfragten Symptome, Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

Die Tabelle zeigt, dass sich insgesamt alle Werte im Normal-Bereich bewegen. Bei der Betrachtung der Einzelschulen liegt einzig bei der Heinrich-Pestalozzi-Mittelschule der Mittelwert bezüglich des Symptoms Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen mit 3,6 im ‚grenzwertigen‘ Bereich.

Ein Gruppenvergleich offenbart signifikante Mittelwertunterschiede für das Geschlecht (stärkere emotionale Probleme bei den Mädchen als bei den Jungen; Mädchen: 2,9; Jungen: 2,3;  $p < .001$  sowie stärkere Verhaltensprobleme bei den Jungen; Mädchen: 1,6; Jungen: 2,1;  $p < .001$ ). Zudem weisen die Jungen stärkere Probleme hinsichtlich Hyperaktivität auf als die Mädchen (Mädchen: 3,5; Jungen: 4,1;  $p < .01$ ). Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die entsprechenden Werte im Normal-Bereich liegen (vgl. Tabelle 28).

Des Weiteren können hinsichtlich Verhaltensproblemen mit Gleichaltrigen signifikante Unterschiede für die Klassen sozialen Wohlstands berichtet werden (FAS 1:

<sup>43</sup> <http://www.sdqinfo.com/questionnaires/german/s11.pdf>

2,2; FAS 3: 3,2;  $p < .001$  sowie FAS 2: 2,5; FAS 3: 3,2;  $p < .01$ ). Signifikante Unterschiede bestehen zudem hinsichtlich Verhaltensproblemen (FAS 1: 1,6; FAS 2: 2,0;  $p < .01$ ).

Signifikante Schularnterschiede zeigt die nachfolgende Tabelle. Hierbei weisen Schülerinnen und Schüler der Mittelschule höhere Werte bei den Symptomen Hyperaktivität sowie Verhaltensproblemen (auch mit Gleichaltrigen) auf als Gymnasiasten oder Schülerinnen und Schülern der gegenübergestellten Schulversuchsschulen.

	Mittelschule (n=182)	Schulversuchsschule (n=195)	Gymnasium (n=173)
Hyperaktivität	4,1*	3,7	3,6
Emotionale Probleme	2,8	2,5	2,5
Verhaltensprobleme	2,2**	1,7	1,7
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	2,8**	2,4	2,3
Gesamtproblemwert	11,7**	10,3	10,0

Tab. 30: Stärken & Schwächen im Verhalten (SDQ), Unterschiede hinsichtlich der Schularnt Mittel-schule vs. Gymnasium, Gegenüberstellung zu den Schulversuchsschulen, Untersuchung im Schuljahr 2008/2009, Anmerkung: \* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$

### *Psychosomatische Beschwerden*

Nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Häufigkeit berichteter psychosomatischer Beschwerden in den letzten sechs Monaten. Auffallend hoch sind dabei die Prozentsätze hinsichtlich Einschlafstörungen sowie Erschöpfungszuständen. Ein Drittel bzw. fast die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler geben an unter diesen Beschwerden regelmäßig zu leiden. An einzelnen Schulen (insbesondere der Paul-Guenther-Mittelschule, der Parkmittelschule und den Vergleichsmittelschulen – hierbei insbesondere an der Petrischule mit 58,3%) sind die hohen Zustimmungsraten hinsichtlich Gereiztheit und schlechter Laune hervorzuheben. Ein Gruppenvergleich über alle Schulen hinweg zeigt signifikante Mittelwertunterschiede für das Geschlecht hinsichtlich Kopfschmerzen (Mädchen: 3,8; Jungen: 4,2;  $p < .01$ ) und Bauchschmerzen (Mädchen: 4,1; Jungen: 4,4;  $p < .001$ ).<sup>44</sup> Mädchen leiden damit unter beiden Beschwerden häufiger als die Jungen. Zwischen den Schularten Mittelschule und Gymnasium und deren Gegenüberstellung zu den Schulversuchsschulen existieren signifikante Unterschiede hinsichtlich Benommenheit/ Schwindel (Mittelschule: 4,3; Gymnasium: 4,6;  $p < .001$  sowie Schulversuchsschule: 4,3; Gymnasium: 4,6;  $p < .01$ ) sowie Kopfschmerzen (Mittelschule: 3,8; Gymnasium: 4,1;  $p < .05$ ). Je höher dabei der Skalenmittelwert, desto seltener berichten die Schülerinnen und Schüler der entsprechenden Schularnt über diese Beschwerden. Zum sozialen Wohlstand besteht demgegenüber kein Zusammenhang.

Nach Zusammenfassung der Beschwerdebilder zu einem Index psychosomatischer Beschwerden (extrahiert wurden hierbei Rückenschmerzen und Nacken-/ Schulter-schmerzen) zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schularten Mittelschule und Gymnasium und deren Gegenüberstellung zu den Schulversuchsschulen.

<sup>44</sup> Mittelwerte, Interpretation: 1 = fast täglich; 2 = mehrmals pro Woche; 3 = fast jede Woche; 4 = ungefähr einmal im Monat; 5 = selten oder nie

	Kopf- schmer- zen	Bauch- schmer- zen	Rücken- schmer- zen	niederge- schlagen	gereizt/ schlecht gelaunt	nervös	Einschlaf- probleme	benom- men/ schwin- dlig	ängstlich	müde/ erschöpft	Nacken-/ Schulter- schmer- zen
Paul-Guenther-MS (n=54)	31,5	22,2	29,6	14,8	44,4	33,3	35,8	20,8	9,4	55,8	32,1
Nachbarschaftsschule (n=39)	23,1	2,6	23,1	10,3	21,1	17,9	30,8	10,3	7,7	38,5	15,4
Chemnitzer Schulmodell (n=25)	24,0	8,0	8,0	8,0	12,0	8,0	24,0	8,0	4,0	36,0	12,0
Parkmittelschule (n=68)	25,0	16,2	20,6	20,9	30,9	27,9	43,1	7,5	7,6	43,3	22,1
Kurfürst-Moritz-MS (n=51)	23,5	15,7	19,6	15,7	15,7	23,5	31,4	15,7	7,8	43,1	29,4
Vergleichsschule Gymn. (n=175)	22,8	20,6	21,8	21,6	29,1	27,2	26,1	6,9	8,1	47,0	27,5
Vergleichsschulen MS (n=148)	36,5	20,5	27,0	17,8	36,9	30,7	36,5	20,9	12,9	42,2	32,1
HBSC Sachsen Gymn. (n=703)	15,8	9,7	12,0	14,9	20,7	13,8	28,1	6,8	7,1	31,1	12,4
HBSC Sachsen MS (n=577)	20,4	15,0	15,6	12,6	26,0	18,8	26,6	9,8	10,7	28,1	17,0
Mädchen (n=290)	32,4	23,9	23,5	19,5	31,3	25,9	31,2	14,7	10,0	46,4	28,4
Jungen (n=266)	23,7	11,7	23,7	17,0	28,9	28,9	33,6	14,4	8,4	42,6	26,4
FAS 1 – hoch (n=168)	31,0	16,1	23,2	14,3	28,6	21,4	29,5	15,5	6,1	44,2	29,3
FAS 2 – mittel (n=282)	25,9	18,8	22,6	19,4	29,7	28,9	33,9	14,6	10,0	45,6	25,9
FAS 3 – niedrig (n=100)	30,0	21,4	27,0	20,6	34,0	31,3	33,3	12,1	12,1	42,4	30,3

Tab. 31: Psychosomatische Beschwerden (Prozentangaben für die Antwortkategorien "fast jeden Tag", "mehrmals pro Woche" und "fast jede Woche"), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

### 3.4 Freizeitverhalten

Hinsichtlich des Freizeitverhaltens werden im Folgenden der Fernsehkonsum, die Häufigkeit des Computerspielens und die Häufigkeit der Computernutzung näher betrachtet.

#### *Fernsehkonsum*

Frage 42 erhebt zunächst differenziert nach Schultagen und Wochenende die durchschnittliche Stundenanzahl, welche die Schülerinnen und Schüler fernsehen. Hierbei besteht über alle Schulen hinweg ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern hinsichtlich des Fernsehkonsums in der Woche (Mädchen: 1,6; Jungen: 1,9;  $p < .05$ ) und am Wochenende (Mädchen: 2,6; Jungen: 3,3;  $p < .001$ ). Jungen weisen damit einen höheren Fernsehkonsum auf als die Mädchen.

Ein Zusammenhang besteht ebenfalls zum sozialen Wohlstand der Familie: je niedriger dieser, desto mehr Stunden werden in der Woche ferngesehen ( $p < .05$ ).

Fernsehen	Schultage (Mittelwert)	Wochenende (Mittelwert)
Nachbarschaftsschule (n=38)	1,1	2,3
Paul-Guenther-Mittelschule (n=53)	2,1	3,5
Chemnitzer Schulmodell (n=23)	0,7	2,0
Kurfürst-Moritz-Mittelschule (n=44)	1,2	2,2
Parkmittelschule (n=58)	2,2	2,9
Vergleichsschulen MS (n=122)	2,2	3,3
Vergleichsschule Gymn. (n=164)	1,7	2,9
HBSC Sachsen MS (n=539)	2,1	3,1
HBSC Sachsen Gymn. (n=692)	1,5	2,3
Jungen (n=239)	1,9	3,3
Mädchen (n=263)	1,6	2,6
FAS 1 – hoch (n=151)	1,5	2,7
FAS 2 – mittel (n=257)	1,7	2,9
FAS 3 – niedrig (n=85)	2,1	3,3

Tab. 32: Skala Fernsehdauer differenziert nach Wochentagen und Wochenende (in Stunden), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

#### *Häufigkeit des Computerspielens*

Tabelle 33 zeigt die durchschnittliche Stundenanzahl, welche die befragten Schülerinnen und Schüler mit Computerspielen verbringen – wiederum differenziert nach Schultagen und Wochenende. Zwischen den Geschlechtern zeigt sich dabei wie in der Untersuchungswelle 2007 ein signifikanter Unterschied sowohl innerhalb der Woche (Mädchen: 0,7; Jungen: 1,3;  $p < .001$ ) als auch am Wochenende (Mädchen: 1,3; Jungen: 2,4;  $p < .001$ ). Jungen verbringen damit mehr Zeit mit Computerspielen als dies bei den Mädchen der Fall ist.

Wie auch hinsichtlich des Fernsehkonsums besteht ein Zusammenhang zum sozialen Wohlstand: je niedriger dieser desto mehr Stunden werden an Schultagen mit Computerspielen ( $p < .01$ ) verbracht.

Computerspielen	Schultage (Mittelwert)	Wochenende (Mittelwert)
Nachbarschaftsschule (n=38)	0,5	1,1
Paul-Guenther-MS (n=53)	0,9	2,1
Chemnitzer Schulmodell (n=23)	0,6	1,4
Kurfürst-Moritz-MS (n=44)	0,7	1,1
Parkmittelschule (n=58)	1,0	2,0
Vergleichsschulen MS (n=122)	1,6	2,5
Vergleichsschule Gymn. (n=164)	0,8	1,5
HBSC Sachsen MS (n=539)	1,2	1,9
HBSC Sachsen Gymn. (n=692)	0,8	1,3
Jungen (n=239)	1,3	2,4
Mädchen (n=263)	0,7	1,3
FAS 1 – hoch (n=151)	1,0	1,8
FAS 2 – mittel (n=257)	0,9	1,6
FAS 3 – niedrig (n=85)	1,3	2,3

Tab. 33: Skala Computerspielen differenziert nach Wochentagen und Wochenende (in Stunden), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

### *Häufigkeit der Computernutzung*

Frage 44 erhebt schließlich die durchschnittliche Stundenanzahl der Computernutzung zum Surfen im Internet usw.

Internetnutzung	Schultage (Mittelwert)	Wochenende (Mittelwert)
Nachbarschaftsschule (n=38)	0,6	0,8
Paul-Guenther-Mittelschule (n=53)	0,9	1,4
Chemnitzer Schulmodell (n=23)	0,7	1,2
Kurfürst-Moritz-Mittelschule (n=44)	0,8	1,0
Parkmittelschule (n=58)	0,9	1,1
Vergleichsschulen MS (n=122)	1,4	2,0
Vergleichsschule Gymn. (n=164)	0,8	1,2
HBSC Sachsen MS (n=536)	0,6	0,8
HBSC Sachsen Gymn. (n=693)	0,4	0,5
Jungen (n=239)	1,0	1,4
Mädchen (n=263)	0,9	1,3
FAS 1 – hoch (n=151)	1,0	1,3
FAS 2 – mittel (n=257)	0,9	1,3
FAS 3 – niedrig (n=85)	1,1	1,5

Tab. 34: Skala Internetnutzung differenziert nach Wochentagen und Wochenende (in Stunden), Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

Signifikante Schularnterschiede zwischen Mittelschule und Gymnasium und deren Gegenüberstellung zu den Schulversuchsschulen bestehen hinsichtlich des Computerspielens (sowohl in der Woche als auch am Wochenende) sowie der Computernutzung zum chatten oder im Internet surfen (ebenfalls in der Woche und am Wochenende): Schülerinnen und Schüler der Mittelschule praktizieren beides häufiger als dies Gymnasiasten bzw. Schülerinnen und Schüler der verglichenen Schulversuchsschulen tun ( $p < .001$ ).

## 4 Paul-Guenther-Mittelschule Geithain

### 4.1 Befunde der Schülerbefragung – Ausgewählte Items im Vergleich zu Kohorte I unter dem Aspekt der Schulentwicklung

Im Folgenden wird die Struktur der Ergebnisdarstellung des Zwischenarbeitsstandes aufgegriffen und Unterschiede zwischen beiden Kohorten dementsprechend jeweils für die Bereiche Schule und Schulkultur, außerschulische Faktoren: soziale Herkunft sowie Selbstkonzept und Persönlichkeit ausgewiesen.

#### 4.1.1 Schule und Schulkultur

Folgende Tabelle zeigt die drei am häufigsten genannten Gründe der Schulwahl. Hierbei gibt es zwischen beiden Kohorten keine nennenswerten Unterschiede.

Kohorte I	Kohorte II
Wohnortnähe: 61,5%	Freundinnen und Freunde besuchen ebenfalls diese Schule: 62,7%
Mitschüler der ehemaligen Grundschulklasse: 50,8%	Wohnortnähe: 61,1%
Freundinnen und Freunde besuchen ebenfalls diese Schule: 40,0%	Mitschüler der ehemaligen Grundschulklasse: 39,4%

Tab. 35: Gründe der Schulwahl, Kohorte I und II, Paul-Guenther-Mittelschule Geithain

Hinsichtlich eher schulbezogener Gründe ist die häufigere Nennung des Vorhandenseins einer Nachmittagsbetreuung hervorzuheben (Kohorte I: 11,6%; Kohorte II: 24,3%). Seltener genannt wurden demgegenüber die Gründe „Ruf der Schule“ (Kohorte I: 33,3%; Kohorte II: 28,4%), „gutes Schüler-Lehrer-Verhältnis“ (Kohorte I: 26,1%; Kohorte II: 18,6%) sowie die „Unterrichtsgestaltung“ (Kohorte I: 19,4%; Kohorte II: 16,7%).

Die Schulfreude (Frage 10: „Wie gefällt es dir derzeit in der Schule?“) fällt in Kohorte II mit 1,80 etwas schlechter aus als in Kohorte I mit 1,45, der Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant.<sup>45</sup> Ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Untersuchungskohorten bestehen hinsichtlich der schulischen Belastung (Frage 12).

Hinsichtlich der Beurteilung der Unterrichtsqualität ist Abbildung 3 auf Seite 32 zu entnehmen, dass sich diese in ihrer Beurteilung der Schülerinnen und Schüler verschlechtert hat ( $p < .01$ ).

Hinsichtlich der Mitschülerunterstützung stimmen die Schülerinnen und Schüler der Kohorte II der Aussage „Die anderen Schülerinnen und Schüler akzeptieren mich so, wie ich bin“ weniger zu als in Kohorte I (Kohorte I: 93,8%; Kohorte II: 72,2%;  $p < .01$ ). Signifikante Unterschiede zwischen beiden Kohorten existieren zudem hinsichtlich Aspekten der Unterstützung seitens der Lehrer; demnach stimmen in Kohorte II weniger Schülerinnen und Schüler den Aussagen „Unsere Lehrer behandeln uns gerecht“ (Kohorte I: 95,3%; Kohorte II: 69,8%;  $p < .01$ ) sowie „Wenn ich einmal zu-

<sup>45</sup> Skalenmittelwert, Interpretation: 1 = es gefällt mir sehr gut; 2 = es gefällt mir einigermaßen gut; 3 = es gefällt mir nicht so gut; 4 = es gefällt mir überhaupt nicht



sätzlich Hilfe brauche, dann kann ich sie von meinen Lehrern bekommen“ (Kohorte I: 96,9%; Kohorte II: 90,7%;  $p < .01$ ) zu als in Kohorte I.

Hinsichtlich Partizipationsmöglichkeiten, berichten die Schülerinnen und Schüler der Kohorte II häufiger die Partner für Gruppenarbeiten selbst auswählen zu können (Kohorte I: 36,0%; Kohorte II: 63,0%;  $p < .01$ ).

Signifikante Unterschiede zwischen beiden Untersuchungskohorten können ebenso hinsichtlich der individuellen Förderung verzeichnet werden. Höhere Zustimmungsraten erreicht die Aussage „Unsere Lehrer lassen uns vieles selbst entscheiden“ (Kohorte I: 20,0%; Kohorte II: 41,5%;  $p < .01$ ), weniger zugestimmt wird demgegenüber der Aussage „Im Unterricht gibt es immer wieder Gelegenheiten, eigene Einfälle zu verwirklichen“ (Kohorte I: 65,6%; Kohorte II: 45,2%;  $p < .05$ ).

Hinsichtlich der Beurteilung der Schwierigkeit des Unterrichtsstoffes wird dieser in Kohorte II tendenziell als schwieriger eingeschätzt: „Die Aufgaben, die uns die Lehrer stellen, sind ganz schön schwierig“ (Kohorte I: 24,6%, Kohorte II: 37,7%;  $p < .05$ ) sowie „Die Hausaufgaben sind oft so schwer, dass ich sie nicht lösen kann“ (Kohorte I: 20,4%; Kohorte II: 24,5%;  $p < .01$ ).<sup>46</sup>

#### 4.1.2 Außerschulische Faktoren: soziale Herkunft

Hinsichtlich des soziokulturellen Hintergrundes der untersuchten Schülerinnen und Schüler bestehen zwischen beiden Untersuchungskohorten keine signifikanten Unterschiede (FAS-Index, Kohorte I: 2,05; Kohorte II: 2,06<sup>47</sup>; Anzahl der Bücher – kulturelles Kapital, Kohorte I: 3,0; Kohorte II: 3,17).<sup>48</sup>

Die Berufstätigkeit der Eltern liegt in Kohorte II bei 80,6% (Mutter und Vater) und unterscheidet sich damit nicht im Vergleich zu Kohorte I (82,3%).

#### 4.1.3 Personale Faktoren

Im Rahmen der Betrachtung des Selbstkonzepts bzw. der Persönlichkeit des Schülers werden folgende Aspekte im Hinblick auf Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungskohorten näher betrachtet: schulische Kompetenz, allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, Stärken und Schwächen im Verhalten (SDQ) sowie Veränderungen der Häufigkeit psychosomatischer Beschwerden.

Hinsichtlich der Einschätzung der schulischen Kompetenz besteht zwischen beiden Untersuchungskohorten kein nennenswerter Unterschied. Im Rahmen der Selbsteinschätzung der schulischen Kompetenz besteht hinsichtlich des Items „Ich habe Probleme bei der Beantwortung von Fragen in der Schule“ zwischen beiden Untersuchungskohorten ein signifikanter Unterschied (Kohorte I: 3,12; Kohorte II: 2,20;  $p < .001$ )<sup>49</sup>; demnach wird in Kohorte II dieser Aussage weniger zugestimmt.

Die Einschätzung der allgemeinen Selbstwirksamkeit (Frage 26) fällt in Kohorte II schlechter aus als in Kohorte I (Index Selbstwirksamkeit Kohorte I: 3,09; Kohorte II:

---

<sup>46</sup> Prozentangaben für ‚stimme voll zu‘ und ‚stimme eher zu‘

<sup>47</sup> Skalenmittelwert, Interpretation: 1 = high; 2 = medium; 3 = low

<sup>48</sup> Skalenmittelwert, Interpretation: 1 = 0-10 Bücher; 2 = 11-25 Bücher; 3 = 26-100 Bücher; 4 = 101-200 Bücher; 5 = mehr als 200 Bücher

<sup>49</sup> Skalenmittelwert, Interpretation: 1 = beschreibt mich überhaupt nicht; 2 = beschreibt mich schlecht; 3 = beschreibt mich gut; 4 = beschreibt mich ganz genau

2,71;  $p < .001$ ).<sup>50</sup> Am prägnantesten ist der Unterschied hierbei bei dem Item „Wenn ich mit einem Problem konfrontiert werden, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich damit fertig werde“ (Kohorte I: 3,15; Kohorte II: 2,64;  $p < .001$ ).

Keine Unterschiede bestehen demgegenüber hinsichtlich der Stärken und Schwächen im Verhalten der Schülerinnen und Schüler (sowohl hinsichtlich der einzelnen fünf Skalen als auch des Gesamtproblemwertes) zwischen den Untersuchungskohorten (Gesamtproblemwert Kohorte I: 11,1; Kohorte II: 11,2).<sup>51</sup>

Abschließend wird zudem die Häufigkeit der verschiedenen psychosomatischen Beschwerden beider Untersuchungskohorten betrachtet. Hinsichtlich des Gesamtindex' psychosomatischer Beschwerden bestehen zwischen beiden Untersuchungskohorten keine signifikanten Unterschiede. Einzig bei dem Beschwerdebild „fühle mich benommen, schwindelig“ unterscheidet sich die Beschwerdehäufigkeit signifikant (Kohorte I: 4,60; Kohorte II: 4,23;  $p < .05$ ). Dies bedeutet, dass diese Beschwerden bei den Schülerinnen und Schülern der Kohorte II häufiger auftreten.

Insgesamt bestehen zwischen beiden Kohorten bis auf die Einschätzung der Unterrichtsqualität keine auffälligen Unterschiede.

#### 4.2 *Darstellung der Leistungsdaten in Kohorte II*

Wie auch im Zwischenarbeitsstand für Kohorte I erfolgt im Rahmen der Einordnung der erreichten Noten die Arbeit mit sog. Erwartungswerten (siehe Kapitel 2.3.4). Die folgenden Abbildungen zeigen die Leistungsmittelwerte der Schuljahresendnoten der Klassenstufe 5 in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie die erreichten Noten in den Orientierungsarbeiten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Neben den erreichten Noten (schwarzer Balken) zeigen die Abbildungen zudem Erwartungswerte (graue Balken). Diese kennzeichnen, inwieweit an der Paul-Guenther-Mittelschule bessere bzw. weniger gute Ergebnisse erzielt wurden als an den Schulen der Vergleichsstichprobe, dessen Schülerschaft im Hinblick auf die Merkmale Geschlecht, sozialer Wohlstand und kulturelles Kapital vergleichbar ist.

Im Falle der Einordnung der erreichten Schuljahresendnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik werden wie bereits in Kohorte I neben geschätzten Erwartungswerten auf der Grundlage der vom Auftraggeber benannten Vergleichsschulen<sup>52</sup> zusätzlich die Daten der sächsischen HBSC-Stichprobe 2006 als Vergleichsbasis einbezogen (siehe hierzu Kapitel 2.3.4).

Abbildung 5 zeigt, dass die mittlere Deutschzensur mit 2,37 sowohl besser ausfällt als die mittlere Note an den Vergleichsmittelschulen (2,76) als auch an den Mittelschulen der sächsischen HBSC-Stichprobe (2,69). Dies jeweils unter Berücksichtigung der Schülerzusammensetzung im Hinblick auf die o. g. Merkmale Geschlecht, sozialer Wohlstand und kulturelles Kapital.

Im Falle der Schuljahresendnote im Fach Mathematik zeigt Abbildung 6, dass die Schülerinnen und Schüler der Paul-Guenther-Mittelschule mit einer mittleren Note

---

<sup>50</sup> Skalenmittelwert, Interpretation: 1 = stimmt nicht; 2 = stimmt kaum; 3 = stimmt eher; 4 = stimmt genau

<sup>51</sup> Zur Interpretation der Werte siehe Tabelle 28.

<sup>52</sup> Die Bezeichnung Vgl.-MS umfasst bei den Abbildungen im Folgenden die Schulen: Mittelschule Regis-Breitungen, Petrischule – Mittelschule der Stadt Leipzig, H.-Pestalozzi-Mittelschule sowie die Mittelschule Niederriesa.

von 2,49 ein deutlich besseres Ergebnis erzielen, als die der Vergleichsmittelschulen (auch im Vergleich zu der sächsischen HBSC-Stichprobe).

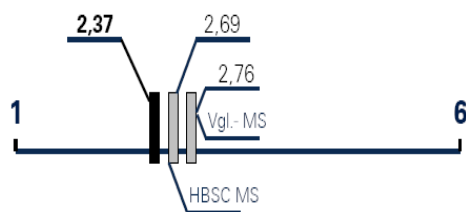


Abb. 5: Schuljahresendnoten Deutsch Klassenstufe 5 u. Erwartungswerte, Paul-Guenther-MS

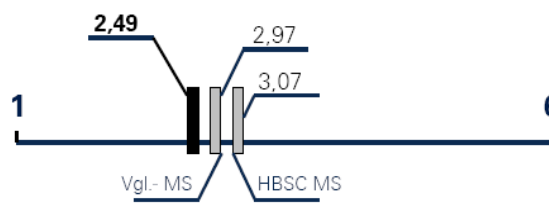


Abb. 6: Schuljahresendnoten Mathematik Klassenstufe 5 u. Erwartungswerte, Paul-Guenther-MS

Interpretation:

Der schwarze Balken zeigt jeweils die tatsächlich von den Schülerinnen und Schülern erreichte mittlere Note. Die grauen Balken zeigen die sog. Erwartungswerte. Diese kennzeichnen, inwieweit an der Paul-Guenther-Mittelschule bessere bzw. weniger gute Ergebnisse erzielt wurden als an den Schulen der Vergleichsstichprobe, dessen Schülerschaft im Hinblick auf die Merkmale Geschlecht, sozialer Wohlstand und kulturelles Kapital vergleichbar ist.

Vgl.-MS = Vergleichsmittelschulen MS Regis-Breitingen, H.-Pestalozzi-MS, Petrischule, MS Niederwiesa (n=173)

HBSC MS = Mittelschulen der sächsischen HBSC-Stichprobe (n=577)

Zudem wurden in der Klassenstufe 6 von den Schülerinnen und Schülern Orientierungsarbeiten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch angefertigt. Wie in Kohorte I erfolgte an der Paul-Guenther-Mittelschule eine Differenzierung im Anforderungsniveau. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, welche die Orientierungsarbeit in einem bzw. mehreren Fächern im Anforderungsniveau des Gymnasiums angefertigt haben.<sup>53</sup> Zudem gibt die Tabelle Auskunft über die jeweils erteilte Bildungsempfehlung (BE).

Code	BE	DE	MA	ENG	Code	BE	DE	MA	ENG
B 1118	MS	MS	GYM	MS	B 1253	MS	GYM	MS	MS
B 1107	GYM	GYM	GYM	MS	B 1302	GYM	MS	GYM	MS
B 1112	MS	GYM	GYM	GYM	B 1304	GYM	GYM	GYM	GYM
B 1119	MS	GYM	GYM	GYM	B 1305	MS	MS	MS	GYM
B 1105	GYM	GYM	GYM	MS	B 1306	GYM	GYM	GYM	GYM
B 1213	GYM	GYM	GYM	GYM	B 1308	GYM	GYM	GYM	GYM
B 1241	MS	GYM	GYM	GYM	B 1309	GYM	GYM	GYM	GYM
B 1259	GYM	GYM	GYM	GYM	B 1310	MS	GYM	GYM	GYM
B 1263	MS	MS	GYM	MS	B 1312	GYM	GYM	GYM	MS
B 1282	GYM	MS	GYM	MS	B 1313	GYM	GYM	GYM	GYM
B 1296	GYM	MS	GYM	GYM	B 1314	GYM	GYM	MS	GYM

<sup>53</sup> Insgesamt besitzen 22 Schülerinnen bzw. Schüler eine Bildungsempfehlung für das Gymnasium (siehe Anhang).

Code	BE	DE	MA	ENG	Code	BE	DE	MA	ENG
B 1208	GYM	MS	GYM	MS	B 1316	GYM	GYM	GYM	GYM
B 1221	GYM	MS	GYM	MS	B 1317	GYM	GYM	MS	MS
B 1233	GYM	MS	GYM	GYM	B 1319	GYM	GYM	GYM	GYM
B 1248	MS	MS	GYM	MS	B 1323	MS	GYM	GYM	MS

Tab. 36: Anforderungsniveau der Orientierungsarbeiten, Paul-Guenther-Mittelschule Geithain, Untersuchung im Schuljahr 2008/2009

Insgesamt fertigten im Fach Deutsch 20 Schülerinnen bzw. Schüler die Orientierungsarbeit im gymnasialen Anforderungsniveau an (29,4%), die verbleibenden 48 Schülerinnen und Schüler schrieben die Orientierungsarbeit im Anforderungsniveau der Mittelschule (70,6%). Im Fach Englisch liegt die Verteilung bei 25,0% mit gymnasialen Niveau (17 Schüler) und 75,0% mit Anforderungsniveau der Mittelschule (51 Schüler), im Fach Mathematik liegt der Anteil der Schüler mit gymnasialen Anforderungsniveau sogar bei 38,2% (26 Schüler) und 61,8% mit Anforderungsniveau der Mittelschule (42 Schüler).

Verglichen mit Kohorte I – hier fertigten 14 Schülerinnen bzw. Schüler die Orientierungsarbeit in einem oder mehreren Fächern im gymnasialen Niveau an – sind es in Kohorte II mehr als doppelt so viele Schülerinnen bzw. Schüler.

Zwischen Mädchen und Jungen existieren bezüglich der Verteilung des Anforderungsniveaus keine Unterschiede.

Entsprechend der unterschiedlichen Anforderungsniveaus zeigen die folgenden Abbildungen die tatsächlich in den Orientierungsarbeiten erreichten Noten in den beiden Anforderungsniveaus (schwarze Balken) sowie dementsprechende Erwartungswerte (graue Balken). Da anders als im Falle der Schuljahresendnoten keine Daten zu den Ergebnissen der Orientierungsarbeiten in der sächsischen HBSC-Vergleichsstichprobe vorliegen, können zu einer Einschätzung der tatsächlich erreichten Noten lediglich die Werte der Vergleichsschulen herangezogen werden.<sup>54</sup>

Abbildung 7 zeigt, dass sowohl im Falle des Anforderungsniveaus der Mittelschule als auch des Gymnasiums die Schülerinnen und Schüler der Paul-Guenther-Mittelschule im Rahmen der Orientierungsarbeit im Fach Deutsch bessere Leistungen erzielen als die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsschulen (sowohl hinsichtlich der Vergleichsmittelschulen als auch der beiden Vergleichsgymnasien), deren Schülerschaft im Hinblick auf die Merkmale Geschlecht, FAS-Index und kulturelles Kapital vergleichbar ist.

Hinsichtlich der Orientierungsarbeit im Fach Mathematik (Abb. 8) zeigt sich ein differenzierteres Bild: so fällt das Ergebnis der Orientierungsarbeit im Anforderungsniveau der Mittelschule (3,62) leicht besser aus als an den Vergleichsschulen (3,63),

<sup>54</sup> Zum Vergleich der erreichten Note im Anforderungsniveau der Mittelschule wird entsprechend ein Erwartungswert herangezogen, basierend auf den Vergleichsmittelschulen Regis-Breitungen, Petrischule – Mittelschule der Stadt Leipzig, H.-Pestalozzi-Mittelschule sowie der Mittelschule Niederwiesa. Hinsichtlich des Anforderungsniveaus des Gymnasiums wird ein Erwartungswert auf Grundlage der beiden Gymnasien „Am Breiten Teich“, Borna und des W.-v.-Siemens-Gymnasiums in Großenhain geschätzt.

das Ergebnis im Anforderungsniveau des Gymnasiums fällt jedoch mit der Note 4,05 deutlich schlechter aus als den Vergleichsgymnasien (3,06).

Besser fallen wiederum die Ergebnisse der Orientierungsarbeit im Fach Englisch (Abb. 9) aus. Hinsichtlich beider Anforderungsniveaus erreichen die Schülerinnen und Schüler bessere Leistungen als die entsprechenden Erwartungswerte zeigen.

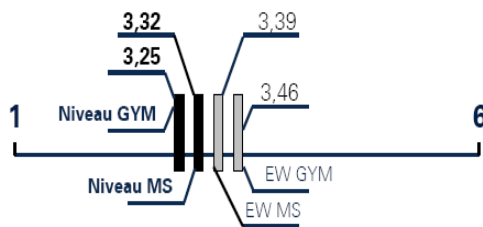


Abb. 7: Orientierungsarbeit Deutsch u. Erwartungswerte (EW), Paul-Guenther-MS

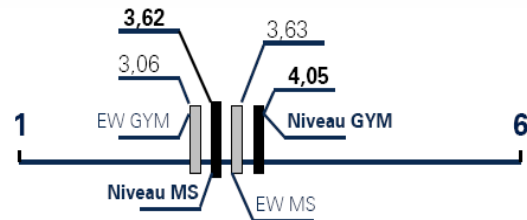


Abb. 8: Orientierungsarbeit Mathematik u. Erwartungswerte (EW), Paul-Guenther-MS

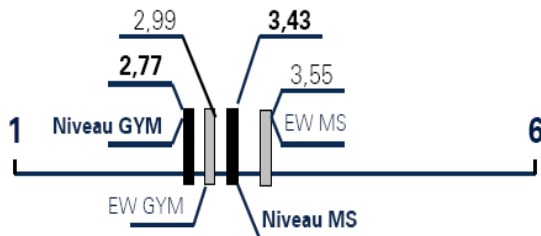


Abb. 9: Orientierungsarbeit Englisch u. Erwartungswerte, Paul-Guenther-MS

Interpretation:

Der schwarze Balken zeigt jeweils die tatsächlich von den Schülerinnen und Schülern erreichte mittlere Note. Die grauen Balken zeigen die sog. Erwartungswerte. Diese kennzeichnen, inwieweit an der Paul-Guenther-Mittelschule bessere bzw. weniger gute Ergebnisse erzielt wurden als an den Schulen der Vergleichsstichprobe, dessen Schülerschaft im Hinblick auf die Merkmale Geschlecht, sozialer Wohlstand und kulturelles Kapital vergleichbar ist.

Im Falle der Orientierungsarbeiten wurden diese von einem Teil der Schülerschaft der Paul-Guenther-Mittelschule im Anforderungsniveau des Gymnasiums angefertigt (siehe Tab. 36). Daher werden die tatsächlich erreichten Noten in beiden Anforderungsniveaus (schwarze Balken) den entsprechenden Erwartungswerten gegenübergestellt (graue Balken).

EW GYM = Vergleichsgymnasien Borna und Großenhain (n=188 )

EW MS = Vergleichsmittelschulen MS Regis-Breitingen, H.-Pestalozzi-MS, Petrischule, MS Niederwiesa (n=173)

### 4.3 *Aktueller Stand des Schulversuchs*

Parallel zur Durchführung des Kognitiven Fähigkeitstests in Kohorte II erfolgte am 15. Mai 2009 ein Gespräch mit dem Schulleiter Herrn Neuhaus sowie einer Lehrerin zum aktuellen Stand des Schulversuchs.

Hauptinhalte waren dabei u. a. die laufende äußere intraschulische Differenzierung in den Hauptfächern (Deutsch, Mathematik, Englisch), Erfahrungen und aktueller Stand der inneren Differenzierung sowie Maßnahmen bzw. Weiterentwicklungen im Bereich der individuellen Förderung.

In der Klassenstufe 7 (und damit in Kohorte I, welche im Schuljahr 2007/ 2008 erstmalig untersucht wurde) setzte zu Beginn des laufenden Schuljahres in den Hauptfächern (Deutsch, Mathematik, Englisch) eine äußere abschlussbezogene Differenzierung in einen A-Lehrgang (erhöhte Anforderungen, Grundlage sind Lehrpläne des Gymnasiums, ca. ein Drittel der Schülerinnen und Schüler) und einen B-Lehrgang (Regelanforderungen, Grundlage sind Lehrpläne der Mittelschule unter Berücksichtigung der abschlussbezogenen Binnendifferenzierung, ca. zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler) ein.<sup>55</sup> Der Anspruch des problemlosen Wechsels und damit der Durchlässigkeit beider Lehrgänge wird insofern erfüllt, als dass bereits vier Schüler im Fach Mathematik vom B-Lehrgang in den anspruchsvolleren A-Lehrgang wechselten. Gleichzeitig kann gezeigt werden, dass im Hinblick auf die Zuordnung zu den Levels eine hohe Treffsicherheit besteht. Der Besuch des jeweiligen Lehrganges ist auf den Zeugnissen ausgewiesen. Hierbei wird der Besuch des A-Lehrganges nach gymnasialem Maßstab bewertet, der Besuch des B-Lehrganges nach dem Maßstab der Mittelschule.

Hinsichtlich der inneren Differenzierung wird von der Schulleitung betont, dass jeder Schüler – vom Förderschüler bis zum Gymnasiasten - an der Schule aufgenommen wird. Das Ziel besteht darin, dass schwächere Schülerinnen und Schüler von den starken Schülern mitgezogen werden und kein Schüler „als Hauptschüler abgestempelt“ wird. Nach Herrn Neuhaus handelt es sich momentan um zirka 10 Prozent potentielle Hauptschüler. In den Hauptfächern wird im B-Lehrgang nach Einschätzung der Lehrer mit verschiedenen Aufgabenstellungen gearbeitet um jeden Schüler optimal zu fördern und zu fordern. Im Fach Geschichte wird ebenfalls wie in allen nicht äußerlich differenzierten Fächern binnendifferenziert gearbeitet, da hier alle Schüler gemeinsam unterrichtet werden.

Im Bereich der individuellen Förderung wird neben der betreuten Hausaufgabenstunde in geteilten Klassen (einschließlich Kontrolle der Hausaufgaben) eine Lese-Rechtschreib-Förderung in sehr individuellen Kleingruppen (zwei bis drei Schüler) sowie sog. Ergänzungsunterrichtsstunden (hierbei werden die drei Jahrgangsklassen in vier Gruppen aufgeteilt) angeboten. Die Diagnostik bzw. individuelle Förderung von Kindern mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche profitiert von der ausgebildeten LRS-Lehrerin. Ausgeweitet wurde zudem die Unterrichtung in Blöcken (statt 45-Minuten-Rhythmus) in Sport, den Profilen und Religion. Zudem werden die Hausauf-

---

<sup>55</sup> Zu einem späteren Zeitpunkt sollen zudem noch getrennte Lehrgänge im naturwissenschaftlichen Bereich und in Chemie einsetzen. Schülerinnen und Schüler welche dann bereits in den anderen Fächern den A-Lehrgang besuchen, werden auch im Fach Chemie dem A-Level zugeteilt um den Anschluss an das Gymnasium zu gewährleisten.

gabenbetreuung, der Förderunterricht und die Ganztagsangebote nicht starr rhythmisiert.

Die im Vorjahr angesprochene Problematik im Bereich der Betreuung der Ganztagsangebote (einige Angebote mussten damals aufgrund kurzfristiger Beschäftigungsverhältnisse abgesagt werden) hat sich inzwischen entspannt und ist weitgehend stabil. Zu 80 Prozent erfährt laut Herrn Neuhaus die Schule im Rahmen der Ganztagsangebote außerschulische Unterstützung von Betrieben, Vereinen, Privatpersonen, der Volkssolidarität sowie im Rahmen Arbeitsbeschaffender Maßnahmen.

Kritisch angemerkt bzw. bestehende Probleme stellt der Mangel an männlichen Sportlehrern sowie der Lehrermangel für die Fächer Chemie, Biologie, Französisch und katholische Religion dar. Zum Teil handelt es sich hierbei um fachfremde Lehrer bzw. fehlen in der Schule entsprechende Fachkabinette. Hinsichtlich der Zeugnisse müsste eine Möglichkeit geschaffen werden, den Besuch der Lehrgänge und dessen jeweilige Bedingungen exakt ausweisen zu können um Transparenz für Außenstehende und die Schülerinnen und Schüler selbst zu gewährleisten. Eine Möglichkeit bestünde hier in der Ausweisung Mittelschule/ Schulversuchsschule bis einschließlich Klassenstufe 8 sowie ab Klassenstufe 9 nach besuchten abschlussbezogenen Bildungsgang.

Insgesamt sind auch im laufenden Schuljahr und für das neue Schuljahr 2009/ 2010 die Anmeldezahlen stabil (um 100 Anmeldungen), betont wird die enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit dem zuständigen Schulreferenten der Sächsischen Bildungsagentur Leipzig, die Unterstützung seitens des Landkreises (kostenloser Transport der Schüler) sowie der Grundschulen. Zudem arbeiten die Fachschaften aller Fachbereiche rege mit den Fachberatern von Mittelschule und Gymnasium zusammen.

## 5 Nachbarschaftsschule Leipzig

### 5.1 Befunde der Schülerbefragung – Ausgewählte Items im Vergleich zu Kohorte I unter dem Aspekt der Schulentwicklung

Analog zu der Darstellung der Unterschiede zwischen Kohorte I (Untersuchungswelle 2007) und Kohorte II (Untersuchungswelle 2008) an der Paul-Guenther-Mittelschule Geithain sollen im Folgenden auch für die Nachbarschaftsschule die einzelnen Bereiche Schule und Schulkultur, außerschulische Faktoren: soziale Herkunft sowie personale Faktoren näher betrachtet werden.

#### 4.1.1 Schule und Schulkultur

Folgende Tabelle zeigt die drei am häufigsten genannten Gründe der Schulwahl. Hierbei gibt es zwischen beiden Kohorten keine nennenswerten Unterschiede. Einzig der gute Ruf der Schule wird in Kohorte II seltener als ausschlaggebender Grund der Schulwahl benannt.

Kohorte I	Kohorte II
Unterrichtsgestaltung: 73,1%	Unterrichtsgestaltung: 72,2%
guter Ruf der Schule: 65,4%	gutes Schüler/ Schülerverhältnis: 61,5%
gutes Schüler-Lehrer-Verhältnis: 57,7%	guter Ruf / Geschwister: je 38,8%

Tab. 37: Gründe der Schulwahl, Kohorte I und II, Nachbarschaftsschule Leipzig

Die Schulfreude (Frage 10: „Wie gefällt es dir derzeit in der Schule?“) fällt in Kohorte II mit 1,26 noch besser aus als in Kohorte I mit 1,36 ( $p < .05$ ).<sup>56</sup> Hinsichtlich der schulischen Belastung (Frage 12) wird von den Schülern der Kohorte II angegeben, dass sie das Lernen in der Schule eher als ermüdend empfinden als die Schülerinnen und Schüler der Kohorte I (Kohorte I: 77,8%; Kohorte II: 56,4%;  $p < .01$ ).<sup>57</sup>

Hinsichtlich der Beurteilung der Unterrichtsqualität ist Abbildung 3 auf Seite 32 zu entnehmen, dass sich diese in ihrer Beurteilung nicht maßgeblich zwischen beiden Kohorten unterscheidet. Einzig der Prozentsatz, welche eine hohe Unterrichtsqualität bescheinigen hat sich gegenüber Kohorte I weiter erhöht.

Hinsichtlich der Mitschülerunterstützung können zwischen beiden Kohorten im Gegensatz zur Paul-Guenther-Mittelschule keine Veränderungen zwischen den Kohorten berichtet werden. Ebenso bestehen keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Lehrerunterstützung, obwohl diese in Kohorte II tendenziell geringer eingeschätzt wird.

Hinsichtlich Partizipationsmöglichkeiten, berichten die Schülerinnen und Schüler der Kohorte II seltener die Partner für Gruppenarbeiten selbst auswählen zu können (Kohorte I: 100%; Kohorte II: 84,6%;  $p < .05$ ).<sup>58</sup>

Signifikante Unterschiede zwischen beiden Untersuchungskohorten können ebenso hinsichtlich Aspekten der individuellen Förderung verzeichnet werden. Höhere Zu-

<sup>56</sup> Skalenmittelwert, Interpretation: 1 = es gefällt mir sehr gut; 2 = es gefällt mir einigermaßen gut; 3 = es gefällt mir nicht so gut; 4 = es gefällt mir überhaupt nicht

<sup>57</sup> Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimmt nicht“ und „stimmt überhaupt nicht“

<sup>58</sup> Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimmt genau“ und „stimmt ziemlich“



stimmungsraten<sup>59</sup> erreicht die Aussage „Unsere Lehrer lassen uns vieles selbst entscheiden“ (Kohorte I: 7,1%; Kohorte II: 61,5%;  $p < .001$ ), weniger wird demgegenüber in Kohorte II in Gruppen gearbeitet (Kohorte I: 100%; Kohorte II: 92,3%;  $p < .05$ ).

Hinsichtlich der Beurteilung der Schwierigkeit des Unterrichtsstoffes bestehen zwischen beiden Untersuchungskohorten keine signifikanten Unterschiede.

#### 4.1.2 Außerschulische Faktoren: soziale Herkunft

Hinsichtlich der sozialen Herkunft ist der Unterschied bezüglich des Wohlstandsindex' (FAS-Index) im Vergleich der beiden Kohorten schwach signifikant (Kohorte I: 2,12; Kohorte II: 1,77;  $p < .05$ ) und zwar in Richtung eines höheren Wohlstands in Kohorte II. Keine signifikanten Unterschiede bestehen hinsichtlich des kulturellen Kapitals in Form der Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher (Kohorte I: 3,83; Kohorte II: 4,05).<sup>60</sup>

Die Berufstätigkeit der Eltern liegt in Kohorte II bei 91,1% (Mutter und Vater; vgl. Kohorte I: 86,6%) und ist damit insbesondere bei den Müttern häufiger als in Kohorte I (Berufstätigkeit Mutter: Kohorte I: 84,6%; Kohorte II: 94,9%).

#### 4.1.3 Personale Faktoren

Im Rahmen der Betrachtung des Selbstkonzept bzw. der Persönlichkeit des Schülers werden folgende Aspekte im Hinblick auf Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungskohorten näher betrachtet: schulische Kompetenz, die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, Stärken und Schwächen im Verhalten (SDQ) sowie Veränderungen der Häufigkeit psychosomatischer Beschwerden.

Hinsichtlich der Einschätzung der schulischen Kompetenz besteht insgesamt zwischen beiden Untersuchungskohorten kein nennenswerter Unterschied. Im Rahmen der Selbsteinschätzung der schulischen Kompetenz besteht lediglich hinsichtlich des Items „Ich habe Probleme bei der Beantwortung von Fragen in der Schule“ ein signifikanter Unterschied zwischen den Kohorten (Kohorte I: 2,89; Kohorte II = 2,11;  $p < .001$ )<sup>61</sup>; demnach identifizieren sich die Schüler der Kohorte II nun weniger mit dieser Aussage.

Die Einschätzung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (Frage 26) zeigt insgesamt keine Unterschiede zwischen den Kohorten. Lediglich das Item „Wenn ich mit einem Problem konfrontiert werde, habe ich meist Ideen wie ich damit fertig werde“ lässt Unterschiede zwischen den Kohorten erkennen (Kohorte I: 2,96; Kohorte II: 2,51;  $p < .01$ ).<sup>62</sup> Der Aussage wird bei Kohorte II damit weniger zugestimmt.

Auch im Bereich der Stärken und Schwächen im Verhalten (SDQ) sind keine erwähnenswerten Unterschiede zwischen den Untersuchungskohorten zu finden.

---

<sup>59</sup> Prozentangaben für ‚stimmt genau‘ und ‚stimmt ziemlich‘

<sup>60</sup> Skalenmittelwert, Interpretation: 1 = 0-10 Bücher; 2 = 11-25 Bücher; 3 = 26-100 Bücher; 4 = 101-200 Bücher; 5 = mehr als 200 Bücher

<sup>61</sup> Skalenmittelwerte, Interpretation: 1 = beschreibt mich überhaupt nicht; 2 = beschreibt mich schlecht; 3 = beschreibt mich gut; 4 = beschreibt mich ganz genau

<sup>62</sup> Skalenmittelwerte, Interpretation: 1 = stimmt nicht; 2 = stimmt kaum; 3 = stimmt eher; 4 = stimmt genau

Die Tendenz geht leicht in Richtung eines höheren Problemwertes, lässt sich aber nicht signifikant nachweisen (Gesamtproblemwert: Kohorte I: 9,30; Kohorte II: 10,00).<sup>63</sup> Auch in den vier Bereichen der Skala Hyperaktivität, Emotionale Probleme, Verhaltensprobleme sowie Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen lassen sich keine deutlichen Unterschiede im Vergleich der Kohorten finden.

Abschließend wurde die Häufigkeit psychosomatischer Beschwerden im Vergleich zwischen beiden Kohorten untersucht. Auch hier konnten insgesamt und innerhalb der einzelnen Items keine bedeutenden Unterschiede gefunden werden. Der Gesamtindex hinsichtlich psychosomatischer Beschwerden zeigt für Kohorte I und Kohorte II ein nahezu gleichbleibendes Ergebnis (Kohorte I: 4,27; Kohorte II: 4,24).

## 5.2 *Darstellung der Leistungsdaten in Kohorte II*<sup>64</sup>

Wie auch im Zwischenarbeitsstand für Kohorte I erfolgt im Rahmen der Einordnung der erreichten Noten die Arbeit mit sog. Erwartungswerten (siehe Kapitel 2.3.4). Die folgenden Abbildungen zeigen die Leistungsmittelwerte der Schuljahresendnoten der Klassenstufe 5 in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie die erreichten Noten in den Orientierungsarbeiten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Neben den erreichten Noten (schwarzer Balken) zeigen die Abbildungen zudem Erwartungswerte (graue Balken). Diese kennzeichnen, inwieweit an der Nachbarschaftsschule bessere bzw. weniger gute Ergebnisse erzielt wurden als an den Schulen der Vergleichsstichprobe, dessen Schülerschaft im Hinblick auf die Merkmale Geschlecht, sozialer Wohlstand und kulturelles Kapital vergleichbar ist.

Im Falle der Einordnung der erreichten Schuljahresendnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik werden wie bereits in Kohorte I neben geschätzten Erwartungswerten auf der Grundlage der vom Auftraggeber benannten Vergleichsschulen<sup>65</sup> zusätzlich die Daten der sächsischen HBSC-Stichprobe als Vergleichsbasis einbezogen (siehe hierzu Kapitel 2.3.4). Da es sich bei der Nachbarschaftsschule konzeptionell um eine Mittelschule ohne Angebot eines gymnasialen Anforderungsniveaus handelt, werden wie bereits in Kohorte I im Folgenden Erwartungswerte für die Schulart Mittelschule herangezogen.

Wie Abbildung 10 zeigt, fällt die mittlere Deutschzensur mit 2,52 im Vergleich zu den erreichten Noten an den Vergleichsmittelschulen leicht besser aus. Im Vergleich zu dem Befund aus Kohorte I stellt dies eine Verbesserung dar: hier fiel die mittlere Deutschnote mit 2,69 schlechter aus, als der geschätzte Erwartungswert an den Vergleichsmittelschulen.

Im Falle der Schuljahresendnote im Fach Mathematik zeigt Abbildung 11, dass die Schülerinnen und Schüler der Nachbarschaftsschule mit einer mittleren Note von 2,75 ein besseres Ergebnis erzielen, als die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschulen. Besonders deutlich ist hierbei die Differenz zu den Mittelschulen der

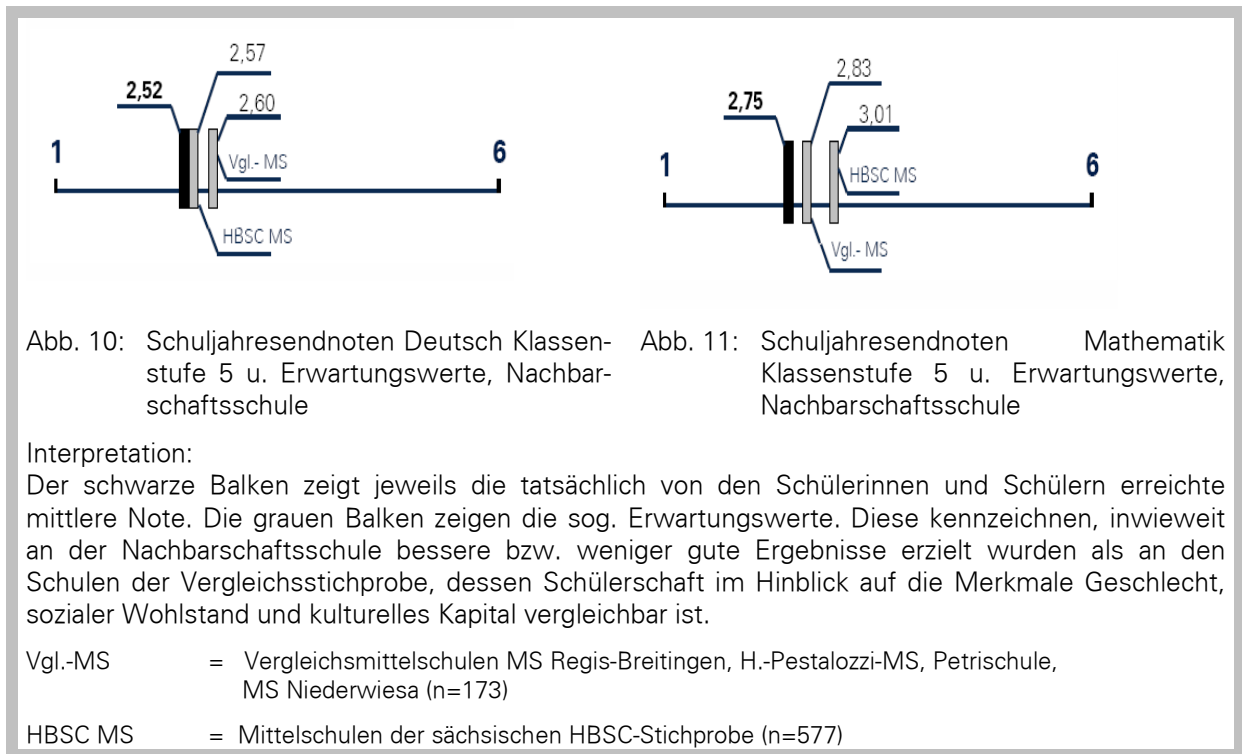
---

<sup>63</sup> Siehe hierzu Tab. 28.

<sup>64</sup> Für das Verständnis ist wichtig, dass an der Nachbarschaftsschule Schülerleistungen erst ab Klassenstufe 7 in Form von Ziffernoten bewertet werden und damit die im folgenden Abschnitt angestellten Ziffernotenvergleiche relativiert werden müssen.

<sup>65</sup> Die Bezeichnung Vgl.-MS umfasst bei den Abbildungen im Folgenden die Schulen: Mittelschule Regis-Breitungen, Petrischule – Mittelschule der Stadt Leipzig, H.-Pestalozzi-Mittelschule sowie die Mittelschule Niederrwiesa.

sächsischen HBSC-Stichprobe, deren Schülerschaft anhand o. g. Merkmale vergleichbar ist.



Zudem wurden in der Klassenstufe 6 von den Schülerinnen und Schülern Orientierungsarbeiten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch angefertigt. Diese wurden an der Nachbarschaftsschule im Anforderungsniveau der Mittelschule angefertigt.

Die folgenden Abbildungen zeigen die tatsächlich in den Orientierungsarbeiten erreichten Noten (schwarzer Balken) sowie dementsprechende Erwartungswerte (graue Balken). Da anders als im Falle der Schuljahresendnoten keine Daten zu den Ergebnissen der Orientierungsarbeiten in der sächsischen HBSC-Vergleichsstichprobe vorliegen, können zu einer Einschätzung der tatsächlich erreichten Noten lediglich die Werte der Vergleichsmittelschulen herangezogen werden.<sup>66</sup>

Abbildung 12 zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler der Nachbarschaftsschule im Rahmen der Orientierungsarbeit im Fach Deutsch mit einer mittleren Note von 2,58 eine deutlich bessere Leistung erzielen als die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschulen (3,09), deren Schülerschaft im Hinblick auf die Merkmale Geschlecht, FAS-Index und kulturelles Kapital vergleichbar ist.

Hinsichtlich der Orientierungsarbeit im Fach Mathematik (Abb. 13) wiederholt sich dieser Befund. Mit einer mittleren Note von 3,14 erreichen die Schülerinnen und

<sup>66</sup> Zum Vergleich der erreichten Note im Anforderungsniveau der Mittelschule wird entsprechend ein Erwartungswert herangezogen, basierend auf den Vergleichsmittelschulen Regis-Breitungen, Petrischule – Mittelschule der Stadt Leipzig, H.-Pestalozzi-Mittelschule sowie der Mittelschule Niederwiesa. Hinsichtlich des Anforderungsniveaus des Gymnasiums wird ein Erwartungswert auf Grundlage der beiden Gymnasien „Am Breiten Teich“, Borna und des W.-v.-Siemens-Gymnasiums in Großenhain geschätzt.

Schüler der Nachbarschaftsschule Leipzig eine bessere Leistung als die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschulen (3,42).

Auch die erreichte mittlere Note der Orientierungsarbeiten im Fach Englisch fällt mit 2,83 deutlich besser aus als an den Vergleichsmittelschulen (3,33).

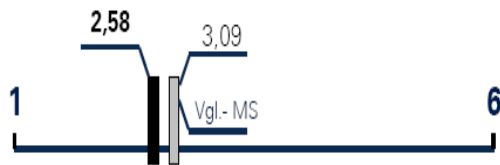


Abb. 12: Orientierungsarbeit Deutsch u. Erwartungswert, Nachbarschaftsschule

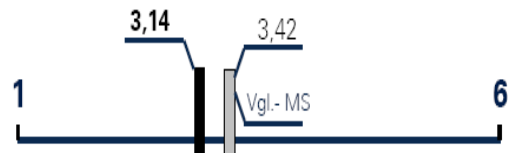


Abb. 13: Orientierungsarbeit Mathematik u. Erwartungswert, Nachbarschaftsschule

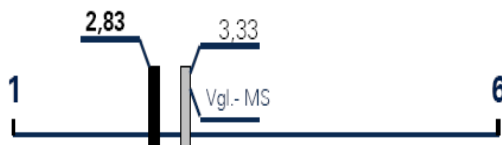


Abb. 14: Orientierungsarbeit Englisch u. Erwartungswert, Nachbarschaftsschule

Interpretation:

Der schwarze Balken zeigt jeweils die tatsächlich von den Schülerinnen und Schülern erreichte mittlere Note. Die grauen Balken zeigen die sog. Erwartungswerte. Diese kennzeichnen, inwieweit an der Nachbarschaftsschule bessere bzw. weniger gute Ergebnisse erzielt wurden als an den Schulen der Vergleichsstichprobe, dessen Schülerschaft im Hinblick auf die Merkmale Geschlecht, sozialer Wohlstand und kulturelles Kapital vergleichbar ist.

Für die Orientierungsarbeiten liegen hierbei lediglich Referenzwerte für die Vergleichsmittelschulen vor.

Vgl.-MS = Vergleichsmittelschulen MS Regis-Breitungen, H.-Pestalozzi-MS, Petrischule, MS Niederwiesa (n=173)

### 5.3 Aktueller Stand des Schulversuchs

Wie an der Paul-Guenther-Mittelschule Geithain wurde auch an der Nachbarschaftsschule Leipzig parallel zu den Kognitiven Fähigkeitstests in Kohorte II am 08. Mai 2009 ein Gespräch mit der Schulleiterin Frau Schulze zum aktuellen Stand des Schulversuchs geführt.

Inhaltliche Schwerpunkte des Gesprächs waren die im laufenden Schuljahr 2008/2009 in Klassenstufe 7 (und damit in Kohorte I, welche im Schuljahr 2007/2008 erstmalig untersucht wurde) einsetzende Unterrichtung in altershomogenen Jahrgangsklassen („Stufe II“) und die damit einhergehende Bewertung mit Noten sowie der Stand der Umsetzung der inneren bildungsgangbezogenen Differenzierung nach Hauptschul- und Realschulgruppen.

Hinsichtlich der Einführung der Bewertung mittels Noten zeigte sich die Schulleiterin aufgrund der nicht vergebenen Noten fünf und sechs auf den Zeugnissen insgesamt zufrieden. Die Bewertung deckt sich weitgehend mit der bis dahin notenfremen Be-

wertung in Form von Lernentwicklungsberichten. Demgegenüber weicht die Selbsteinschätzung der Schüler teilweise etwas von den tatsächlich erteilten Noten ab.

Insgesamt könnten nach Meinung der Schulleitung zum jetzigen Zeitpunkt in Klassenstufe 7 zirka die Hälfte der Schülerinnen und Schüler das Abitur anstreben. Die abschlussbezogene äußere Differenzierung wird jedoch aufgrund des Schulkonzepts und dem Ethos des gemeinsamen Lernens und der sozialen Zusammenarbeit nicht angestrebt bzw. perspektivisch eingesetzt, vielmehr soll der Weg zum Abitur über das berufliche Gymnasium laufen. Eine diesbezügliche Kooperation ist mit der in unmittelbarer Nähe ansässigen Karl-Heine-Schule – Berufliches Schulzentrum der Stadt Leipzig vorgesehen.

Problematisch bzw. kritisch wird seitens der Schulleitung gesehen, dass einzelne Eltern diesen Weg nicht befürworten und damit die Schule auch viele Schüler verliert, weil sie an der Nachbarschaftsschule nicht direkt den Weg zum Abitur beschreiten können (Problematisierung dieser „neuen leistungsbezogenen Elternschaft“ bereits im Zwischenarbeitsstand Kohorte I). Die Schulleiterin betont hier das notwendige Vertrauen auch in die Schule, dass die Schüler nichts verpassen.

Hinsichtlich der inneren bildungsgangbezogenen Differenzierung beanspruchen diese momentan jeweils zwei Schüler in Klassenstufe 7 sowie in Klassenstufe 8. Hierfür werden in allen Unterrichtsfächern gesonderte Aufgabenkomplexe sowie Arbeiten eingesetzt, so dass diese auch nach einer Hauptschulorientierung bewertet werden können.

Bezug nehmend auf den im Rahmen der Betrachtung der Kohorte I seitens der Forschungsgruppe gegebenen Entwicklungshinweis der Rekrutierung externer Grundschulabgänger sowie von Schülerinnen und Schülern mit gymnasialer Bildungsempfehlung sind insbesondere in einer der beiden Parallelklassen in Klassenstufe 5 viele neue Schüler eingetreten. Laut Frau Schulze haben sich diese Schülerinnen und Schüler gut in die bestehende Klassengemeinschaft integriert, so dass die Klassen insgesamt von den Neuzugängen bzw. Abgängern externer Grundschulen profitiert. Unter den Grundschulabgängern befinden sich auch einige Schüler mit einer gymnasialen Bildungsempfehlung, wobei es sich hierbei auch um lernschwächere Schüler handelt bzw. die Eltern befürchten, dass ihr Kind am Gymnasium überfordert werden könnte.

Einen Ausblick stellt zudem der geplante Einsatz monoedukativer Unterrichtung und damit geschlechtsspezifischer Differenzierung in den Fächern Physik und Chemie ab der Klassenstufe 8 dar.

Die folgenden Kapitel sechs, sieben und acht beinhalten die Schulportfolios der drei erstmalig untersuchten Schulversuchsschulen:

- Chemnitzer Schulmodell
- Kurfürst-Moritz-Mittelschule Moritzburg/ OT Boxdorf
- Parkmittelschule Zittau

Die einzelnen Schulportfolios gliedern sich dabei jeweils in die Unterpunkte:

- (1) Selbstdarstellung der Schule
- (2) Darstellung der Leistungsdaten
- (3) Interpretationsansätze und Entwicklungshinweise

Die Grundlage der Ausführungen zur Selbstdarstellung der Schule bilden die von Seiten der Schulversuchsschulen zur Verfügung gestellten Schuldokumente sowie die gewonnenen Informationen aus dem Expertengespräch. Unter Berücksichtigung des Entstehungshintergrundes erfolgt die Charakterisierung der Schule unter den beiden Analyseebenen Schulstruktur und Schulkultur.

## 6 Schulportfolio des Chemnitzer Schulmodells (CSM)

### 6.1 *Selbstdarstellung der Schule*

#### *Entstehungshintergrund*

Hervorgegangen aus der Bürgerbewegung des Herbstes 1989 und einer damit entstandenen pädagogischen Arbeitsgruppe bzw. Bürgerinitiative, bestehend aus Lehrern verschiedener Chemnitzer Polytechnischer Oberschulen, entstand die Idee und der Wunsch eine neue Schule zu begründen bzw. eine veränderte Schulkultur zu gestalten. Das Leitbild dafür sollte sich an bereits erprobten schulischen Modellen orientieren, wie beispielsweise an der Laborschule Bielefeld und dessen Gründer Hartmut von Hentig.

Bereits im März des Folgejahres wurde eine entsprechende Konzeption beim Stadtschulrat vorgelegt, es folgte die Genehmigung als Modell und die Aufnahme des Unterrichts am 01. September 1990. Die Unterstützung seitens des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus erhielt das Chemnitzer Schulmodell 1994 und nach regelmäßiger Prüfung 1998 die unbefristete Genehmigung.

#### *Schulstruktur*

Das Chemnitzer Schulmodell im Stadtteil Gablenz ist eine der ersten öffentlichen, staatlich finanzierten Reformschulen Ostdeutschlands. Unter der Schulleitung von Herrn Jens Berger und dessen Stellvertreterin Frau Ludewig arbeitet das Chemnitzer Schulmodell als Schule mit Ganztagsangebot. Schulträger ist die Stadtverwaltung Chemnitz und damit wird die Schule kommunal in Fragen der Finanzierung, der Verwaltung, der baulichen Entwicklung und des Sachmittelbezuges unterstützt. Als integrierte Schulart wird im Rahmen einer Lernkultur der individuellen Förderung auch die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen angestrebt.

Die Lehrer werden nach Absprache mit der Schulleitung durch das staatliche Schulamt Chemnitz zugeordnet und müssen die Konzeption anerkennen. Das CSM

unterrichtet in den Klassenstufen 1-10. Die Schüler können am Ende ihrer Schulzeit den Hauptschulabschluss oder den qualifizierten Hauptschulabschluss bzw. den Realschulabschluss erhalten. Geeigneten Schülern wird der Übergang nach § 32 Abs. 2 SOGY vorrangig zum Dr.-Wilhelm-André-Gymnasium ermöglicht, mit dem man eng zusammenarbeitet und die Leistungsanforderungen der eigenen unterrichtlichen Erweiterungskurse dem Niveau des Gymnasiums abgleicht. Diese Erweiterungskurse werden ab Klassenstufe 7 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch angeboten.

Das Chemnitzer Schulmodell hat den Status einer allgemeinbildenden Grund- und Mittelschule und gehört seit dem Schuljahr 2007/2008 zu den Schulversuchen "Schulen mit besonderem pädagogischen Profil/ Gemeinschaftsschulen". Die Anmeldung für die Schule wurde über die örtliche Presse bekannt gegeben, die Eltern wurden über das pädagogische Konzept informiert und geben mit der Anmeldung zur Klassenstufe 1 ihre Zustimmung zum Konzept. Dies bedeutet (und ist auch von der Schulleitung konzeptionell vorgesehen), dass fast alle Kinder nach der Primarstufe auch weiterhin das Chemnitzer Schulmodell besuchen. Die Genehmigung des Schulversuchs ist bis zum 31.07.2018 befristet.

Der Unterricht orientiert sich inhaltlich an den verbindlichen Lehrplänen der Grund- und Mittelschule. Allerdings werden in der unterrichtlichen Umsetzung die Inhalte der Lehrpläne von den Lehrern anders geordnet und z. T. verändert gewichtet, ohne von den vorgegebenen Zielstellungen abzuweichen.

Eine wichtige Unterstützung erfährt das Chemnitzer Schulmodell durch seinen Förderverein. Dieser arbeitet eng mit Lehrern und Schulleitung zusammen, seine Hauptaufgabe liegt darin, die Schule dauerhaft zu stärken und bei deren spezifischer Schul- und Lernkultur zu unterstützen. Eine wichtige Aufgabe des Fördervereins besteht insbesondere darin, die reformpädagogischen Methoden des CSM einer breiten Öffentlichkeit zugänglich und nachvollziehbar zu machen. Der Förderverein plant zudem für Väter und Mütter ein Netzwerk sozialer Kontakte zu bilden, um bei pädagogischen Fragen ihnen Hilfe und Unterstützung geben zu können. Finanziell unterstützt der Förderverein innerhalb der Schule z. B. die Ausstattung von Bastel- und Computerzimmer, der Fahrradwerkstatt, der Bibliothek sowie die Arbeit der Cafeteria und die verschiedenen Sportangebote.

Die Freizeitangebote des Fördervereins sind stadtoffen und weitestgehend kostenfrei, so dass diese auch von finanziell schlechter gestellten Kindern und Jugendlichen genutzt können.

Den Schuleinzugsbereich bildet nach Aussage der Schulleitung die gesamte Stadt Chemnitz.

Der Stadtteil Gablenz (Fläche: 3,60 km<sup>2</sup>, Stadt Chemnitz: 220,85 km<sup>2</sup>; Einwohner 2000: 16.591, vgl. Stadt Chemnitz: 242.885) befindet sich in zentraler Lage nahe dem Stadtzentrum und grenzt an den Sonnenberg, das Yorckgebiet, Adelsberg, Bernsdorf und das Lutherviertel.<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> Quelle der Struktur- und Sozialdaten: [http://www.chemnitztour.de/chemnitz\\_stadtteile/gablenz.html](http://www.chemnitztour.de/chemnitz_stadtteile/gablenz.html) – 26.06.2009.

Die Zahl der Arbeitslosen liegt im Stadtteil bei 865 Personen, dies entspricht einem Anteil Arbeitsloser an den Erwerbsfähigen von 9,7%.<sup>68</sup>

### *Schulkultur*

Erklärtes pädagogisches Ziel des Chemnitzer Schulmodells ist es, dass alle Schüler mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen ein optimales Leistungsniveau erreichen. Im Zuge dessen werden vorrangig reformpädagogische, offene Unterrichtsformen eingesetzt (z. B. Freiarbeit, Monats- und Wochenplanarbeit). Darüber hinaus sollen die Schüler motiviert werden, selbstständig und aktiv zu handeln. Vorgesetztes und Vorgedachtes soll zurückgedrängt werden, um die Eigenaktivität zu fördern. Die Schule dient als Lebens- und Erfahrungsraum. Dieses zeigt sich u. a. in Riten, wie der Wochenfeier, in Projektarbeiten, aber auch im alltäglichen Umgang miteinander. Der Unterricht ist schülerzentriert und geprägt von fächerverbindenden und fachübergreifenden Arbeiten.

Die pädagogischen Grundsätze werden von der Lehrerkonferenz als höchstem pädagogischem Gremium festgelegt. Diese Grundsätze werden halbjährig in einer Klausurtagung, an der alle Lehrer teilnehmen, diskutiert und festgehalten. Ein wichtiger Grundsatz ist, dass die Schule die ausgeprägte Verschiedenartigkeit ihrer Schüler als Potenzial, nicht als Problem sieht. So werden beispielsweise Fehler nicht als Schwäche ausgelegt, sondern als Basis für die zukünftige Arbeit zwischen Schüler und Lehrer angesehen. Auch Schülerautonomie sowie „Erfahrung machen“ stehen im Mittelpunkt der schulischen Arbeit. Die Klassenzimmer sind dementsprechend als Werkstatt eingerichtet und bieten Zugang zu unterschiedlichen Lern- und Arbeitsmaterialien.

Die Lernkultur am Chemnitzer Schulmodell wird auch durch die Pflicht geprägt, dass leistungsstärkere Schüler den -schwächeren Hilfestellungen beim Lernen geben, die leistungsschwächeren Schüler sind dazu angehalten, diese Hilfe auch aktiv aufzusuchen. Dazu dient auch das sogenannte „Chefprinzip“: Jedes Kind ist Chef eines Angebotes im Rahmen der Werkstattarbeit. Seine Aufgabe besteht darin, Hilfestellung zu geben und Arbeitsergebnisse zu kontrollieren. Die Schüler haben dabei auch enorme Verantwortung und sind sich dieser bewusst, der Lehrer hat hierbei eher eine beratende Funktion.

Auch die wöchentlichen Feedbackrunden sind ein wichtiger Teil der Lernkultur. Die Schüler können hier artikulieren, was sie stört, wo sie Schwierigkeiten haben, aber auch, was sie gut finden. Die Verbesserungsvorschläge werden von den Lehrern ernst genommen und gemeinsam mit den Schülern umgesetzt.

In der Anfangszeit arbeitete man auch am CSM mit äußerlich differenzierenden Leistungs- und Grundkursen, jedoch wurde durch eine Evaluation festgestellt, dass diese Form eine Tendenz zur „Anpassung nach unten“ habe, die Schüler also teilweise den Ansporn zur Verbesserung verlören. Heute werden die Differenzierungsmaßnahmen konsequenter an den Bedürfnissen der Schüler ausgerichtet. So wurde ein wahlobligatorisches, zusätzlich zum regulären Unterricht eingerichtetes Kurssystem (Dienstagskurse) umgesetzt, der Schwerpunkt liegt allerdings in einer innerlich differenzierenden Unterrichtsgestaltung. Zur Förderung leistungs-

---

<sup>68</sup> Quelle: telefonische Auskunft der Stadtverwaltung Chemnitz – Abteilung Statistik, Stand der Zahlen: 31.12.2008 – 28.07.2009.



stärkerer Schüler gibt es darüber hinaus im Rahmen der Ganztagsangebote die Möglichkeit des „Cambridge Englisch“.

Zurzeit hat das CSM in der betrachteten Jahrgangsstufe ein einzüiges Klassensystem, seit dem Schuljahr 2006/ 2007 wird die Schule jedoch beginnend mit Klassenstufe 1 zweizügig geführt. Die Klassen haben maximal 25 Schüler. Die wichtigste Bezugsperson ist der Klassenleiter, er betreut die Klasse kontinuierlich. Die Woche beginnt für alle im Morgenkreis des Klassenverbandes, dieser wird bei den Jüngeren anders gestaltet als bei den Älteren und endet mit der Wochenfeier, an der alle teilnehmen. Die Wochenfeiern dienen auch dazu, Projekte und Arbeiten zu präsentieren. Ein wichtiger Punkt ist die individuelle Ausgestaltung der Klassenzimmer durch Schüler, Eltern und Klassenleiter, somit wächst auch die Bindung zum Klassenzimmer. Neben den Klassenzimmern dient das gesamte Schulhaus als Lernort und wird während der Arbeitsphase von den Schülern auch als solcher genutzt.

Der Tagesablauf ist durch den Blockunterricht zu jeweils 90 Minuten geprägt.<sup>69</sup> Innerhalb des Blockunterrichts erfolgen fließende Pausenzeiten, die - unter Berücksichtigung des physischen und psychischen Leistungsvermögens der Schüler - in der pädagogischen Verantwortlichkeit des Lehrers liegen. Die Pausenzeiten nehmen dabei in den oberen Jahrgängen ab. Eine Schulklingel gibt es nicht.

Der Unterricht erfolgt dementsprechend nicht lektionsweise, sondern in Zeitblöcken, die Lernangebote werden thematisch gebunden. Die Schüler entscheiden selbständig, wann sie welches Lernangebot nutzen, dadurch arbeiten sie nicht an der gleichen Aufgabe und sind zur Selbstständigkeit gefordert. Durch regelmäßige Absprachen und kontinuierliche Beobachtungen wird der Förderbedarf festgestellt und Förderschwerpunkte festgehalten. Für Kinder mit Lernschwierigkeiten werden spezifische fördernde Lernumgebungen geboten.

Ab der Klassenstufe 8 wird in den Fächern Geschichte, Geographie, Physik und Biologie Epochenunterricht eingesetzt, ab der Klassenstufe 9 kommt das Fach Chemie hinzu. Ziel ist es, den Unterricht in thematisch gebundener Form zu realisieren. Hierdurch wird der Fächerkanon der Schüler in der Woche um drei bis fünf Fächer reduziert, ohne jedoch die Fächerinhalte zu reduzieren. Die intensive Beschäftigung mit Lerninhalten im Epochenunterricht bietet darüber hinaus die Möglichkeit zum fächerübergreifenden Bezug.

Mit denselben Grundsätzen wird der naturwissenschaftliche Unterricht am CSM in den Klassenstufen 5-7 vermittelt. Dort werden die Fächer Geographie, Biologie und Physik miteinander verbunden. Ziel ist es, zusammengehörige Aspekte einer Naturerscheinung nicht getrennt voneinander und ohne Bezug zueinander zu betrachten. Die Teilaspekte werden in drei Monaten von einem Lehrer in gebundener Form unterrichtet. An sogenannten Naturkundetagen können auch Exkursionen oder umfangreichere Projekte organisiert werden.

Bis einschließlich der Klassenstufe 7 werden am Chemnitzer Schulmodell keine Noten vergeben.<sup>70</sup> Das Ergebnis selbst soll vorrangig die Rückmeldung an die

---

<sup>69</sup> 1. Block: 8.00 - 9.30 Uhr, 2. Block: 10.00 - 11.30 Uhr, 3. Block: 12.30 – 14.00 Uhr, 4. Block: 14.15 – 15.45 Uhr

<sup>70</sup> Im zweiten Schulhalbjahr der Klassenstufe 7 werden die Ergebnisse bereits beispielhaft in Noten umgerechnet.

Schüler sein. Die Bewertung erfolgt über Lernentwicklungsberichte (LEB), welche auch die entschuldigten und unentschuldigten Fehltage dokumentieren. Die Lernentwicklungsberichte geben Auskunft über die individuelle Lernsituation, den Entwicklungsstand und die Entwicklungsmöglichkeiten, aber auch über die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und die soziale Stellung in der Gruppe. Jeder Fachlehrer formuliert seine Facheinschätzung aus, die er während des Schuljahres beobachtet und immer wieder festgehalten hat. Ab der Klassenstufe 4 erhalten die Schüler konkrete Informationen zu den Fächern. In den Klassenstufen 5 bis 7 orientiert sich die fachbezogene Leistungsbewertung an den jeweiligen Lernbereichen des vergangenen Halb- bzw. Schuljahres. Ab der Klassenstufe 8 erhalten die Schüler die Zeugnisformblätter des Freistaates Sachsen und einen persönlichen Brief des Lehrers. Außerdem erfolgt mindestens ein Entwicklungsgespräch mit den Erziehungsberechtigten im Schuljahr.

Seit dem Schuljahr 2007/ 2008 gehört das Chemnitzer Schulmodell mit 26 Schülern in der Klassenstufe 5 zu den Schulversuchen „Schulen mit besonderem pädagogischen Profil/ Gemeinschaftsschulen“ des Freistaats Sachsen.

## 6.2 *Darstellung der Leistungsdaten*

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel erwähnt, werden am Chemnitzer Schulmodell Noten erst ab der Klassenstufe 8 vergeben. Ähnlich wie an der Nachbarschaftsschule Leipzig (Noten ab der Klassenstufe 7) wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung die verbalen Urteile von der Schulleitung in Noten umgewandelt. Wie bei den anderen Schulen wurden zur Beurteilung der Leistungsdaten Erwartungswerte geschätzt (siehe Kapitel 2.3.4).

Diese kennzeichnen, inwieweit am Chemnitzer Schulmodell bessere bzw. weniger gute Ergebnisse erzielt wurden als an den Schulen der Vergleichsstichprobe, dessen Schülerschaft im Hinblick auf die Merkmale Geschlecht, sozialer Wohlstand und kulturelles Kapital vergleichbar ist.

Die nachfolgenden Abbildungen zeigen die von den Schülerinnen und Schülern im Durchschnitt am Chemnitzer Schulmodell erreichten Schuljahresendnoten (schwarze Balken) der Fächer Deutsch und Mathematik in Klassenstufe 5 sowie den Leistungsmittelwert der Orientierungsarbeiten in Deutsch, Mathematik und Englisch. Zur Einordnung der erreichten Noten zeigen die Abbildungen entsprechende Erwartungswerte (graue Balken).

Im Falle der Einordnung der erreichten Schuljahresendnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik werden neben geschätzten Erwartungswerten auf der Grundlage der vom Auftraggeber benannten Vergleichsschulen<sup>71</sup> zusätzlich die Daten der sächsischen HBSC-Stichprobe als Vergleichsbasis einbezogen (siehe hierzu Kapitel 2.3.4). Da es sich bei dem Chemnitzer Schulmodell konzeptionell um eine Mittelschule ohne Angebot eines gymnasialen Anforderungsniveaus handelt, werden im Folgenden Erwartungswerte für die Schulart Mittelschule herangezogen.

Abbildung 15 zeigt, dass die mittlere Deutschzensur von 2,58 im Vergleich zu den entsprechenden Erwartungswerten leicht schlechter ausfällt. Somit wurde ein

---

<sup>71</sup> Die Bezeichnung Vgl.-MS umfasst bei den Abbildungen im Folgenden die Schulen: Mittelschule Regis-Breitungen, Petrischule – Mittelschule der Stadt Leipzig, H.-Pestalozzi-Mittelschule sowie die Mittelschule Niederrwiesa.

weniger gutes Ergebnis erzielt als an den Vergleichsmittelschulen, deren Schülerschaft hinsichtlich der Merkmale Geschlecht, kulturelles Kapital und sozialer Wohlstand vergleichbar ist.

Im Falle der Schuljahresendnote im Fach Mathematik zeigt Abbildung 16, dass die Schülerinnen und Schüler des Chemnitzer Schulmodells mit einer mittleren Note von 2,54 ein besseres Ergebnis erzielen, als die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschulen (2,78). Besonders deutlich ist hierbei die Differenz zu den Mittelschulen der sächsischen HBSC-Stichprobe, deren Schülerschaft anhand o. g. Merkmale vergleichbar ist (2,94).

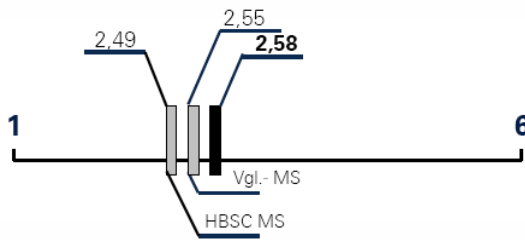


Abb. 15: Schuljahresendnoten Deutsch Klassenstufe 5 u. Erwartungswerte, CSM

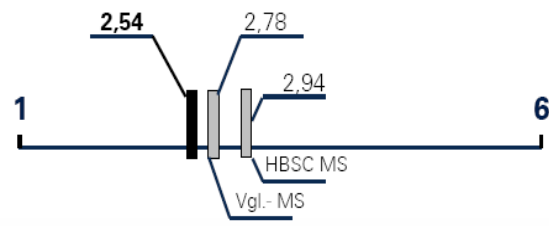


Abb. 16: Schuljahresendnoten Mathematik Klassenstufe 5 u. Erwartungswerte, CSM

Interpretation:

Der schwarze Balken zeigt jeweils die tatsächlich von den Schülerinnen und Schülern erreichte mittlere Note. Die grauen Balken zeigen die sog. Erwartungswerte. Diese kennzeichnen, inwieweit am Chemnitzer Schulmodell bessere bzw. weniger gute Ergebnisse erzielt wurden als an den Schulen der Vergleichsstichprobe, dessen Schülerschaft im Hinblick auf die Merkmale Geschlecht, sozialer Wohlstand und kulturelles Kapital vergleichbar ist.

Vgl.-MS = Vergleichsmittelschulen MS Regis-Breitungen, H.-Pestalozzi-MS, Petrischule, MS Niederwiesa (n=173)

HBSC MS = Mittelschulen der sächsischen HBSC-Stichprobe (n=577)

Zudem wurden in der Klassenstufe 6 von den Schülerinnen und Schülern Orientierungsarbeiten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch geschrieben. Diese wurden am Chemnitzer Schulmodell im Anforderungsniveau der Mittelschule angefertigt.

Die folgenden Abbildungen zeigen die tatsächlich in den Orientierungsarbeiten erreichten Noten (schwarzer Balken) sowie dementsprechende Erwartungswerte (graue Balken). Da anders als im Falle der Schuljahresendnoten keine Daten zu den Ergebnissen der Orientierungsarbeiten in der sächsischen HBSC-Vergleichsstichprobe vorliegen, können zu einer Einschätzung der tatsächlich erreichten Noten lediglich die Werte der Vergleichsmittelschulen herangezogen werden.<sup>72</sup>

Abbildung 17 zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler des Chemnitzer Schulmodells im Rahmen der Orientierungsarbeit im Fach Deutsch mit einer mittleren Note von 3,25 eine weniger gute Leistung erzielen als die Schülerinnen und Schüler der Ver-

<sup>72</sup> Zum Vergleich der erreichten Note im Anforderungsniveau der Mittelschule wird entsprechend ein Erwartungswert herangezogen, basierend auf den Vergleichsmittelschulen Regis-Breitungen, Petrischule – Mittelschule der Stadt Leipzig, H.-Pestalozzi-Mittelschule sowie der Mittelschule Niederwiesa.

gleichmittelschulen (3,00), deren Schülerschaft im Hinblick auf die o. g. Merkmale vergleichbar ist.

Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich im Falle der Orientierungsarbeit im Fach Mathematik (Abb. 18). Mit einer mittleren Note von 3,31 erreichen die Schülerinnen und Schüler des Chemnitzer Schulmodells eine leicht schlechtere Leistung als die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschulen (3,27).

Die erreichte mittlere Note der Orientierungsarbeiten im Fach Englisch fällt mit 3,03 demgegenüber besser aus als an den Vergleichsmittelschulen (3,21).

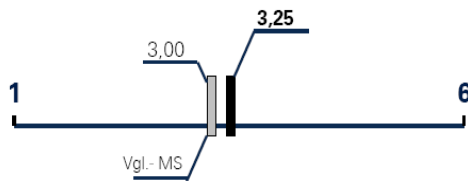


Abb. 17: Orientierungsarbeit Deutsch u. Erwartungswert, CSM

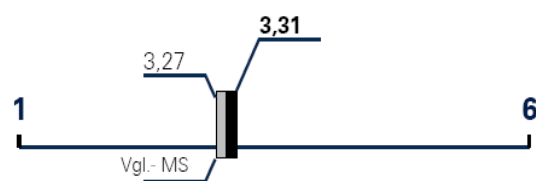


Abb. 18: Orientierungsarbeit Mathematik u. Erwartungswert, CSM

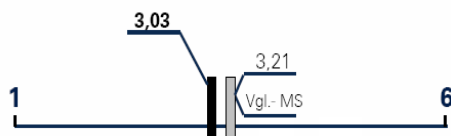


Abb. 19: Orientierungsarbeit Englisch u. Erwartungswert, CSM

Interpretation:

Der schwarze Balken zeigt jeweils die tatsächlich von den Schülerinnen und Schülern erreichte mittlere Note. Die grauen Balken zeigen die sog. Erwartungswerte. Diese kennzeichnen, inwieweit am Chemnitzer Schulmodell bessere bzw. weniger gute Ergebnisse erzielt wurden als an den Schulen der Vergleichsstichprobe, dessen Schülerschaft im Hinblick auf die Merkmale Geschlecht, sozialer Wohlstand und kulturelles Kapital vergleichbar ist.

Für die Orientierungsarbeiten liegen hierbei lediglich Referenzwerte für die Vergleichsmittelschulen vor.

Vgl.-MS = Vergleichsmittelschulen MS Regis-Breitungen, H.-Pestalozzi-MS, Petrischule, MS Niederwiesa (n=173)

### 6.3 *Interpretationsansätze und Entwicklungshinweise*

Das Chemnitzer Schulmodell ist eine im hohen Maße profilierte, vielfach ausgezeichnete und seit vielen Jahren erfolgreich arbeitende Schule mit einer gewachsenen und intensiv gelebten Schulkultur. Insofern fällt es – auch angesichts der nicht zu Stande gekommenen Expertengespräche – der Forschungsgruppe schwer, weitere Entwicklungshinweise als den folgenden zu geben.

Mitunter vollzieht sich – so die selbstkritische Einschätzung der unterrichtenden Lehrer und Rückmeldungen aus dem Dr.- Wilhelm- André- Gymnasium – die Realisierung der Lehrplananforderungen, vor allem in naturwissenschaftlichen Fächern, zu einseitig zu Gunsten der Lernmotivation und der eigenverantwortlichen Arbeitsweise, jedoch zu Lasten mancher fachlicher Inhalte. Diesbezüglich sollten getroffene Entscheidungen hinterfragt bzw. konzeptionelle Veränderungen vorgenommen werden – ggf. in einer vertiefenden Zusammenarbeit mit Fachverantwortlichen des Dr.- Wilhelm- André- Gymnasiums.

Weitere Herausforderungen werden die Ausweitung auf eine zweizügige Schule (bereits in den Klassenstufen 1 und 2) und der damit verbundene Ausbau des Schulgebäudes bzw. Schulgeländes darstellen. Einerseits sollte Bewährtes – trotz der veränderten Bedingungen – fortgeführt werden, andererseits bietet diese Situation auch Chancen zu konzeptionellen Schärfungen und schulorganisatorischen Veränderungen.

## 7 Schulportfolio der Kurfürst-Moritz-Mittelschule Moritzburg/ OT Boxdorf

### 7.1 *Selbstdarstellung der Schule*

#### *Entstehungshintergrund*

Die Kurfürst-Moritz-Mittelschule im Landkreis Meißen ist eine staatliche, öffentliche Mittelschule und seit dem Schuljahr 2007/2008 Schulversuchsschule „Schule mit besonderem pädagogischen Profil/ Gemeinschaftsschule“. Die Motivation für die Bewerbung als Schulversuch lag aus Sicht der Lehrerschaft und der Schulleitung vorrangig in der Herausforderung bzw. Chance, neue Wege zu gehen. So beschäftigte sich die Schule nach eigenen Angaben schon sehr lange mit schulprogrammativischer Arbeit – der Schulversuch wurde entsprechend als Möglichkeit begriffen, Neues in einem institutionalisierten Rahmen zu erproben und sich pädagogisch freier weiterzuentwickeln.

Der Schulversuch ist vorerst bis zum 31.07.2013 genehmigt. Vorrangiges Ziel ist eine gemeinsame Lernzeit bis zur Klassenstufe 9, unabhängig von der erteilten Bildungsempfehlung.

#### *Schulstruktur*

Die Kurfürst-Moritz-Mittelschule im Ortsteil Boxdorf unter der Schulleitung von Herrn Töpfer ist die einzige weiterführende Schule der Gemeinde Moritzburg, womit die Schule bereits an der Kapazitätsgrenze angelangt ist. Der Schulausbau ist geplant und beantragt. Die Klassenstufen 5-10 laufen derzeit zweizügig mit insgesamt 253 Schülerinnen und Schülern, im untersuchten Schuljahr 2008/2009 lernen in der Klassenstufe 6 55 Schülerinnen und Schüler. An der Kurfürst-Moritz-Mittelschule kann der Hauptschulabschluss oder der qualifizierende Hauptschulabschluss bzw. der Realschulabschluss erworben werden.

Der binnendifferenzierte Arbeitsansatz im Unterricht ab der Klassenstufe 5 ist auf die Leistungsheterogenität und die individuelle Förderung der Schüler ausgerichtet. Diese innere abschlussbezogene Binnendifferenzierung im Unterricht wird u. a. mittels Bildung von Arbeitsgruppen innerhalb der Klassen realisiert. Eine äußere abschlussbezogene Differenzierung nach Mittelschule und gymnasialen Anforderungsniveau erfolgt ab Klassenstufe 7 in den Fächern Englisch und Mathematik, ab Klassenstufe 8 zusätzlich in Deutsch und ab Klassenstufe 9 in Physik und Chemie. In Klassenstufe 9 wird zudem eine äußere abschlussbezogene Differenzierung zusätzlich nach Hauptschulbildungsgang und Realschulbildungsgang in Deutsch, Englisch und Mathematik umgesetzt.

Das finanzielle Budget, das der Schule vom kommunalen Träger und externen Kooperationspartnern zur Verfügung gestellt wird, wird unter Mitarbeit der Fachgruppen und unter Berücksichtigung der schulischen Ziele verwendet. Die Zustimmung der Verwendung erfolgt durch die Schulkonferenz. Durch Beteiligung am Schulversuch "Schulen mit besonderem pädagogischen Profil / Gemeinschaftsschulen" sollen die Lern- und Fördermöglichkeiten verbessert werden und der angestrebte Bildungsabschluss gesichert werden.

Von Montag bis Freitag gibt es an der Kurfürst-Moritz-Mittelschule eine Morgen- und Nachmittagbetreuung bis 16 Uhr (Freitag bis 14 Uhr). Von Montag bis Donnerstag wird innerhalb dessen zwischen 13 und 15 Uhr eine Lernzeit (individuelle Lernaufträge)/ Hausaufgabenbetreuung) angeboten. Sie steht allen Schülerinnen und Schülern offen, insbesondere Schüler der Klassenstufe 5 und 6 sollen diese jedoch nutzen. In dieser Zeit stehen Computer, die Bibliothek sowie verschiedene Lernmaterialien zur Verfügung, zudem stehen täglich mehrere Lehrer als Ansprechpartner zur Verfügung. Die Lernzeit endet für jeden Schüler flexibel zwischen 14 und 15 Uhr, in dieser Zeit können auch die verschiedenen alternativen Angebote genutzt werden. Eine zusätzliche Förderung wird durch allgemeine Angebote montags und dienstags ermöglicht.

Der Förderverein der Schule ist sowohl Projektträger, als auch Ansprechpartner hinsichtlich finanzieller Unterstützung. Mitglieder sind sowohl Lehrer als auch Eltern. Unterstützung erfährt die Schule insbesondere bei der Anschaffung von Fächerschränken sowie im Rahmen der Durchführung musischer Projekte.

In Moritzburg leben 8.165 Einwohner (vgl. Landkreis Meißen: 259.343 Einwohner). Die Zahl der Erwerbslosen liegt im Jahresdurchschnitt 2007 bei 264 (vgl. Landkreis Meißen: 18.263).<sup>73</sup>

### *Schulkultur*

Die Kurfürst-Moritz-Mittelschule zeichnet sich durch ihre musische und technische Profilierung aus, welche sich in Ganztagsangeboten, in den Neigungskursen, im Freizeitangebot, in Einzelprojekten, aber auch im fächerverbindenden Unterricht widerspiegelt. So gibt es neben der „Rock Challenge“ das Ganztagsangebot „musizierende Klasse“<sup>74</sup>, einmal im Jahr wird zudem ein Musical einstudiert. Für die Schüler, die nach der Schule das Gymnasium besuchen wollen ist der Vertiefungskurs „Kunst und Kultur“ obligatorisch.

Die technische Profilierung spiegelt sich durch die Fächer ‚Technik/ Computer‘ oder ‚Natur/ Computer‘ in den Klassenstufe 5 und 6 wider. Zusätzlich zum Unterricht im Fach Informatik gibt es ein informationstechnisches Wahlpflichtangebot. Anliegen ist es, Schülern Möglichkeiten zu geben, intensiver selbstständig am Computer zu arbeiten. Zudem sind der Umgang mit modernen Medien und die Nutzung des Intranets wichtig. Hierfür wird eine zentrale und transparente Medienecke bereitgestellt, welche im Rahmen des Comenius-Projekts weiter ausgebaut wird. Beim E-Learning arbeiten Schüler der Kurfürst-Moritz-Mittelschule mit Schülern einer englischen und französischen Kooperationsschule gemeinsam an verschiedenen künstlerischen Projekten.

---

<sup>73</sup> <http://www.statistik.sachsen.de/Index/21gemstat/unterseite21.htm>– 28.04.2009, Stand vom 31.12.2007. Auf Gemeindeebene werden keine Quoten, sondern nur absolute Zahlen ausgewiesen.

<sup>74</sup> Die „musizierende Klasse“ wird bereits in der Grundschule Reichenberg eingeführt. Zentral ist dabei die Methode „Gruppendynamisches Musizieren“. Neben der Vermittlung der musikalischen Grundkompetenz und dem Notenlesen soll vor allem auch das musikalische Erfolgserlebnis gefördert werden sowie das Sozialverhalten durch die Gruppengemeinschaft. Dabei werden Aufmerksamkeit, Rücksicht, Sorgfalt und Verantwortung geübt und somit ein wichtiger Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung geleistet.

Ein zentrales Anliegen der Schule ist darüber hinaus die Gesundheitsprävention. Dazu gehört das bereits erwähnte Projekt „Rock Challenge“ sowie Bewegung im Unterricht. Der Sport spielt neben beiden Profilen eine besondere Rolle, so werden im Ganztagsangebot für die Klassenstufen 5 und 6 die Angebote Tanz und Ballsportart verpflichtend angeboten. In der Klassenstufe 7 gibt es ein Sport- und Winterlager. Auch Schwimmen und Bogenschießen sowie Sportwettkämpfe spielen im Schulleben eine wichtige Rolle.

Der Unterricht wird in Blockunterricht zu jeweils 90 Minuten gehalten. Dies soll einem ausgewogenen Rhythmus von Anspannung und Konzentration im Unterricht und Erholungsphasen zu Gute kommen. Im Zuge dessen wurde auch das Klingelzeichen abgeschafft. Die Unterrichtsgestaltung ist häufig durch Formen selbstorganisierten Lernens der Schüler geprägt, der Lehrer soll Gestalter der Lernumgebung und Helfer auf dem Lernweg sein. Dies erfolgt vor allem durch kooperative Lernformen (Partner- und Gruppenarbeit), dabei soll auch die Achtung und Wertschätzung des anderen gefördert werden. Das selbstorganisierte Lernen wird durch die Einrichtung und Ausstattung der Schulräume begünstigt, indem die Schüler am Auf- und Abbau von Unterrichts- bzw. Anschauungsmaterialien beteiligt sind. Eine individuelle Förderung im Lern- und Entwicklungsprozesses der Schüler soll durch die Lehrer gewährleistet werden. Vom Schüler wird im Gegenzug ergebnisorientiertes und kooperatives Lernen verlangt, sowie entgegenkommendes und korrektes Verhalten.

Bei der unterrichtlichen Binnendifferenzierung werden drei Schwerpunkte gesetzt:

- Team-Teaching (enge Zusammenarbeit der Lehrer bis in den Unterricht hinein)
- selbstorganisiertes Lernen (aktive Unterrichtsgestaltung von Seiten der Schüler, Gruppenarbeit, Ergebnispräsentationen, Lernen durch Lehren)
- E-Learning (Ergänzung der Unterrichtsangebote durch elektronische Angebote,<sup>75</sup> Lernsoftware, Nutzung von Klett-Online sowie einer eigenen E-Learning-Umgebung).

Mithilfe eines Portfolios werden die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler dokumentiert, das erreichte Niveau nach dem Bildungsgang wird deutlich. Die Bewertung der Schülerleistungen soll dabei prozess- und ergebnisorientiert erfolgen, fachinhaltliche, methodisch-strategische, sozial-kommunikative sowie affektive Lernziele spielen eine Rolle.

Über einen Onlinefragebogen können die Schülerinnen und Schüler regelmäßig die Unterrichtsqualität beurteilen. Durch diese interaktive Ermittlung der Qualitätsentwicklung ist eine regelmäßige Evaluation der schulischen Prozesse möglich. Neben den jährlichen Personalgesprächen mit der Schulleitung, bei dem die individuellen Ziele besprochen werden können, ist auch eine Arbeitsgruppe mit schulinterner Fortbildung betraut. Diese bietet zum Beispiel Veranstaltungen zur Unterrichtsmethodik an.

Eine regionale überschulische Zusammenarbeit erfolgt mit den Grundschulen Moritzburg, Reichenberg, der Freinet-Grundschule Friedewald sowie mit dem Gymnasium Luisenstift Radebeul, in welchem geeignete Schüler nach der

---

<sup>75</sup> So verfügt u. a. die Mehrzahl der Unterrichtsräume über ein Smartboard: die ursprüngliche Schultafel ist hier mit einem Rechner verbunden, der Unterricht kann interaktiv gesteuert werden.



Klassenstufe 9 weiter unterrichtet werden sollen.<sup>76</sup> Die Schule pflegt des Weiteren eine enge Partnerschaft mit der renommierten „Wildern School“ in Southampton/England sowie mit Schulen in Frankreich<sup>77</sup>, Ungarn und Finnland<sup>78</sup>. Eine langjährige Zusammenarbeit gibt es mit dem Landesgestüt, so wird Reiten u. a. als Wahlpflichtfach angeboten.

## 7.2 *Darstellung der Leistungsdaten*

Die nachfolgenden Abbildungen zeigen die von den Schülerinnen und Schülern im Durchschnitt an der Kurfürst-Moritz-Mittelschule erreichten Schuljahresendnoten (schwarze Balken) der Fächer Deutsch und Mathematik in Klassenstufe 5 sowie den Leistungsmittelwert der Orientierungsarbeiten in Deutsch, Mathematik und Englisch. Zur Einordnung der erreichten Noten zeigen die Abbildungen entsprechende Erwartungswerte (graue Balken).

Diese kennzeichnen, inwieweit an der Kurfürst-Moritz-Mittelschule bessere bzw. weniger gute Ergebnisse erzielt wurden als an den Schulen der Vergleichsstichprobe, dessen Schülerschaft im Hinblick auf die Merkmale Geschlecht, sozialer Wohlstand und kulturelles Kapital vergleichbar ist.

Im Falle der Schuljahresendnoten fallen die an der Kurfürst-Moritz-Mittelschule von den Schülerinnen und Schülern erreichten Leistungen tendenziell besser aus als die geschätzten Erwartungswerte. Wie Abbildung 20 zeigt, fällt die mittlere Schuljahresendnote im Fach Deutsch unter Berücksichtigung der Schülerzusammensetzung mit 2,28 besser aus als die Leistungen an den Vergleichsmittelschulen (2,69 bzw. 2,79).

Dieser Befund bestätigt sich im Rahmen der Betrachtung der durchschnittlichen Schuljahresendnote im Fach Mathematik (Abbildung 21). Auch fällt die mittlere Mathematiknote mit 2,77 besser aus als die zur Einordnung der Leistung geschätzten Erwartungswerte (2,97 bzw. 3,04).

---

<sup>76</sup> Zum Schulhabjahr der Klassenstufe 9 wird dementsprechend Schülern des gymnasialen Anforderungsniveaus eine Bildungsempfehlung erteilt, die entweder die Fortsetzung am Gymnasium Luisenstift oder im Realschulbildungsgang der Kurfürst-Moritz-Mittelschule empfiehlt.

<sup>77</sup> Zwischen der Kurfürst-Moritz-Mittelschule und der französischen Schule besteht eine Comeniuspartnerschaft, die Schulpartnerschaft selbst steht noch am Anfang.

<sup>78</sup> Schwerpunkt der Partnerschaft liegt hier v. a. im Interesse für die finnische Schulentwicklung.

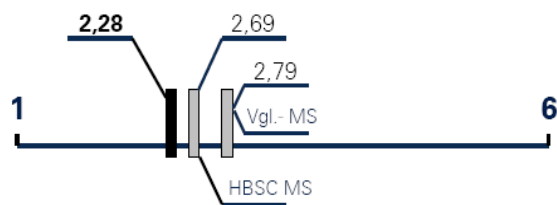


Abb. 20: Schuljahresendnoten Deutsch Klassenstufe 5 u. Erwartungswerte, Kurfürst-Moritz-MS

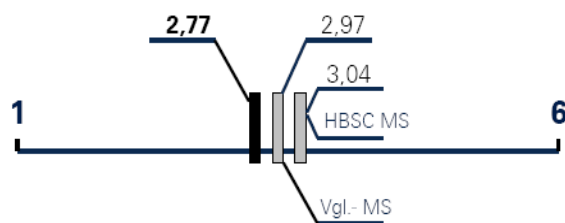


Abb. 21: Schuljahresendnoten Mathematik Klassenstufe 5 u. Erwartungswerte, Kurfürst-Moritz-MS

Interpretation:

Der schwarze Balken zeigt jeweils die tatsächlich von den Schülerinnen und Schülern erreichte mittlere Note. Die grauen Balken zeigen die sog. Erwartungswerte. Diese kennzeichnen, inwieweit an der Kurfürst-Moritz-Mittelschule bessere bzw. weniger gute Ergebnisse erzielt wurden als an den Schulen der Vergleichsstichprobe, dessen Schülerschaft im Hinblick auf die Merkmale Geschlecht, sozialer Wohlstand und kulturelles Kapital vergleichbar ist.

Vgl.-MS = Vergleichsmittelschulen MS Regis-Breitingen, H.-Pestalozzi-MS, Petrischule, MS Niederwiesa (n=173)

HBSC MS = Mittelschulen der sächsischen HBSC-Stichprobe (n=577)

Die nachfolgenden Abbildungen zeigen schließlich die Ergebnisse der in Klassenstufe 6 von den Schülerinnen und Schülern der Kurfürst-Moritz-Mittelschule angefertigten Orientierungsarbeiten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Diese wurden sämtlich im Anforderungsniveau der Mittelschule angefertigt, obwohl acht Schüler eine Bildungsempfehlung für das Gymnasium besitzen.<sup>79</sup>

Die folgenden Abbildungen zeigen die tatsächlich in den Orientierungsarbeiten erreichten Noten (schwarzer Balken) sowie dementsprechende Erwartungswerte (graue Balken). Da anders als im Falle der Schuljahresendnoten keine Daten zu den Ergebnissen der Orientierungsarbeiten in der sächsischen HBSC-Vergleichsstichprobe vorliegen, können zu einer Einschätzung der tatsächlich erreichten Noten lediglich die Werte der Vergleichsmittelschulen herangezogen werden.<sup>80</sup>

Abbildung 22 zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler der Kurfürst-Moritz-Mittelschule im Rahmen der Orientierungsarbeit im Fach Deutsch mit einer mittleren Note von 3,17 eine bessere Leistung erzielen als die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschulen (3,33), deren Schülerschaft im Hinblick auf die o. g. Merkmale vergleichbar ist.

Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich im Falle der Orientierungsarbeiten in den Fächern Mathematik (Abb. 23) und Englisch (Abb. 24). Mit einer mittleren Note von 3,19 (Mathematik) bzw. 2,94 (Englisch) erreichen die Schülerinnen und Schüler der

<sup>80</sup> Zum Vergleich der erreichten Note im Anforderungsniveau der Mittelschule wird entsprechend ein Erwartungswert herangezogen, basierend auf den Vergleichsmittelschulen Regis-Breitingen, Petrischule – Mittelschule der Stadt Leipzig, H.-Pestalozzi-Mittelschule sowie der Mittelschule Niederwiesa.

Kurfürst-Moritz-Mittelschule - wie die entsprechenden Erwartungswerte zeigen – unter Berücksichtigung der Schülerzusammensetzung eine bessere Leistung als die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschulen.

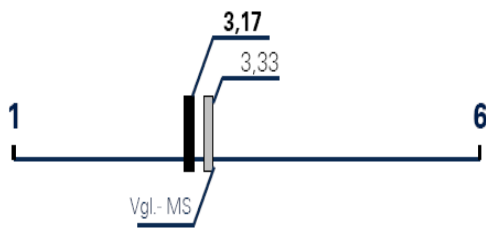


Abb. 22: Orientierungsarbeit Deutsch u. Erwartungswerte, Kurfürst-Moritz-MS

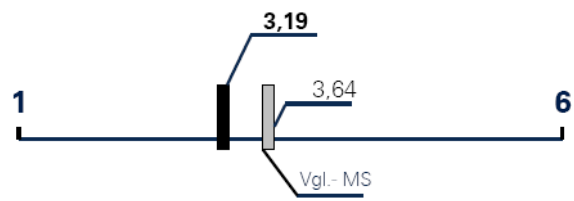


Abb. 23: Orientierungsarbeit Mathematik u. Erwartungswerte, Kurfürst-Moritz-MS

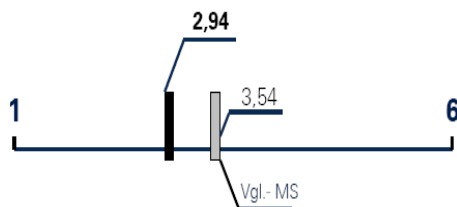


Abb. 24: Orientierungsarbeit Englisch u. Erwartungswerte, Kurfürst-Moritz-MS

Interpretation:

Der schwarze Balken zeigt jeweils die tatsächlich von den Schülerinnen und Schülern erreichte mittlere Note. Die grauen Balken zeigen die sog. Erwartungswerte. Diese kennzeichnen, inwieweit an der Kurfürst-Moritz-Mittelschule bessere bzw. weniger gute Ergebnisse erzielt wurden als an den Schulen der Vergleichsstichprobe, dessen Schülerschaft im Hinblick auf die Merkmale Geschlecht, sozialer Wohlstand und kulturelles Kapital vergleichbar ist.

Für die Orientierungsarbeiten liegen hierbei lediglich Referenzwerte für die Vergleichsmittelschulen vor.

Vgl.-MS = Vergleichsmittelschulen MS Regis-Breitingen, H.-Pestalozzi-MS, Petrischule, MS Niederwiesa (n=173)

### 7.3 Interpretationsansätze und Entwicklungshinweise

Wie auch von für den Schulversuch Verantwortlichen sieht die Forschungsgruppe der TU Dresden viele Entwicklungslinien der Schule noch am Anfang und ausbaufähig. Dies betrifft vor allem:

- das gemeinsame schulinterne Verständnis von Gemeinschaftsschule
- den Grad der Öffnung des Schulunterrichts
- die Fokussierung auf eine individuelle Förderung aller Schüler
- die Konsequenz der Durchführung eingeleiteter Maßnahmen

In den Gesprächen mit Verantwortlichen der Schule zeigten sich einige Unklarheiten im Hinblick auf den Ansatz des längeren gemeinsamen Lernens und dessen Ausge-

staltung. Ziel kann es – wie gelegentlich von einigen Gesprächspartnern geäußert wurde - nicht sein, nun auch noch „Gymnasiasten“ zu integrieren und auf einen Wechsel an ein Gymnasium vorzubereiten. Vielmehr sollte durch Formen gemeinschaftlichen Lernens und der individuellen Förderung angestrebt werden, das Leistungsniveau aller Schüler auszuschöpfen und diese zu den für sie bestmöglichen Schulabschlüssen zu führen.

Kritisch wird in diesem Zusammenhang die Zusammenarbeit und der offensichtlich begrenzte Austausch im Kollegium gesehen. Hierbei gibt es noch – trotz des großen Einsatzes zahlreicher Kollegen - zu verschiedene Verständnisformen zum Schulversuch und ein erkennbar fehlendes Engagement in Teilen des Kollegiums. Es sollte daher intensiver daran gearbeitet werden, wie man noch weitere Kollegen motivieren kann, „eingefahrene Wege“ zu verlassen und sich den Neuerungen entsprechend der pädagogischen Konzeption des Schulversuches zu öffnen. Schwerpunkt der Entwicklungsarbeit sollte zunächst die Unterrichtsgestaltung selbst sein. Diese sollte sich stärker öffnen und mehr Wert auf Schülertätigkeit statt Lehrertätigkeit legen.

Ein weiterer Entwicklungshinweis seitens der Forschungsgruppe betrifft die Konsequenz der Durchführung bereits eingeleiteter Maßnahmen wie z. B. die erwähnte Rückmeldung an den Lehrer mittels des Online-Fragebogens. So können die Lehrer frei über die Häufigkeit des Feedbacks entscheiden, v. a. aber hat die Rückmeldung keinerlei Konsequenzen. Zu überlegen wäre an dieser Stelle, inwiefern Ergebnisse nicht transparenter kommuniziert werden könnten. Auch die Schülerinnen und Schüler haben noch keinen Einblick in die abgegebenen Bewertungen. Auch die eingeführte Farbcodierung, welche den Leistungsstand des Schülers anzeigt, sollte mit verbindlichen Maßnahmen zur individuellen Förderung verbunden werden.

## 8 Schulportfolio der Parkmittelschule Zittau

### 8.1 Selbstdarstellung der Schule

#### *Entstehungshintergrund*

Gebaut im Jahre 1894 wurde das Schulgebäude der Parkmittelschule Zittau von 2001 bis 2004 umfassend rekonstruiert. Seit dem Schuljahr 2007/2008 und befristet bis zum 31. Juli 2013 läuft der Schulversuch „Schulen mit besonderem pädagogischen Profil/ Gemeinschaftsschulen“. Die Motivation zur Beteiligung am Schulversuch ist laut der Schulleitung eher traditionell, so wurde trotz ausreichender Anmeldezahlen das Konzept der Mittelschule von der Schulleitung und den Kollegen als unbefriedigend wahrgenommen. Inzwischen verzeichnet die Schulleitung noch mehr Anmeldungen als zuvor, so dass auch Schüler aufgrund der begrenzten räumlichen Kapazitäten abgewiesen werden müssen.

#### *Schulstruktur*

Unter der kommissarischen Schulleitung von Herrn Dietzschkau und der stellvertretenden Schulleiterin Frau Krebs beherbergt die Parkschule im Schuljahr 2008/2009 zirka 400 Schüler in den Klassenstufen 5 bis 10. Im untersuchten Schuljahr 2008/2009 lernen in der Klassenstufe 6 75 Schülerinnen und Schüler in drei Klassen.<sup>81</sup> Als Abschlüsse bietet die Parkmittelschule Zittau den Realschulabschluss, den Hauptschulabschluss sowie den qualifizierenden Hauptschulabschluss an. Schulträger ist die Stadt Zittau.

Den Schuleinzugsbereich bilden neben der Stadt Zittau (26 Schülerinnen bzw. Schüler) die folgenden Gemeinden bzw. Ortsteile der Stadt Zittau: Olbersdorf (13), Hörnitz (18), Mittelherwigsdorf (11), Jonsdorf (4), Schlegel, Dittelsdorf sowie Drausendorf (jeweils ein Schüler bzw. Schülerin).

Hinsichtlich der Gründe der Schulwahl betonen die im Rahmen der Expertengespräche befragten Lehrer vor allem das schulische Konzept sowie das Umfeld der Schule. So verzeichnet die Schule auch Anmeldungen aus entfernten Orten (beispielsweise Hainewalde), trotz eines wesentlich weiteren Schulweges steht hier das Schulkonzept hinter der Schulwahl. Das Offenhalten des Bildungsweges und insbesondere das Anstreben des Abiturs wird laut der Lehrerschaft eher nachrangig gesehen – momentan ist es zirka ein Drittel der Schülerinnen und Schüler, welche sich diesen Abschluss zum Ziel setzen.

Leistungsgemischte Klassen sollen laut Schulkonzept so lange wie möglich aufrecht erhalten werden, ab der Klassenstufe 8 werden abschlussbezogene Klassen gebildet, welche die Schülerinnen und Schüler zum Haupt- und Realschulabschluss führen sollen. Das Angebot eines gymnasialen Anforderungsniveaus hängt von der Anzahl der Schüler ab, die das Abitur anstreben. Eine zweite Fremdsprache (vier Stunden) ist für alle Schülerinnen und Schüler ab der Klassenstufe 6 verbindlich, kann jedoch nach dieser Klassenstufe wieder abgewählt werden.<sup>82</sup>

---

<sup>81</sup> Hiervon besitzen 64 Schülerinnen und Schüler eine Bildungsempfehlung für die Mittelschule, 11 Schülerinnen und Schüler eine Bildungsempfehlung für das Gymnasium.

<sup>82</sup> Zur Auswahl stehen momentan Französisch und Russisch. Perspektivisch soll zudem Tschechisch angeboten werden.

Ab der Klassenstufe 7 wird der Lehrplan auf Grundlage des gymnasialen Lehrplans sowie der Lehrpläne von Haupt- und Mittelschule neu strukturiert und umgearbeitet. Unter Berufung einer Fachkommission soll dementsprechend ein Lehrplan erarbeitet werden, welcher die Gemeinsamkeiten aller Bildungsgänge der Klassenstufen 7 und 8 sowie 9 und 10 vereint. Im Zuge dessen werden in den Klassenstufen 7 und 8 Elementar- und Erweiterungskurse in den Kernfächern eingerichtet, wobei der Erweiterungskurs (ab Klassenstufe 7 in Mathematik und Englisch, ab Klassenstufe 8 zusätzlich in Deutsch, Physik und Chemie) auf den Anforderungen des Gymnasiums basiert. Elementarkurse werden ab Klassenstufe 7 in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik sowie ab Klassenstufe 8 zusätzlich in Chemie eingerichtet. Diese orientieren sich an zwei Niveaus (Hauptschulbildungsgang und Realschulbildungsgang) und werden binnendifferenziert unterrichtet. Dabei werden die für das jeweilige Anforderungsniveau geltenden Lehrpläne angewandt. Hierbei muss sichergestellt werden, dass sowohl die Fähigkeiten zum Erreichen des Realschulabschlusses als auch die Kompetenz zum Hauptschulabschluss erlangt wird. Laut Schulkonzept sollte in diesen Klassenstufen auch die Festlegung auf das Leistungsniveau erfolgen. Dies jedoch nicht endgültig, sondern variabel am gegenwärtigen Leistungsvermögen des Schülers orientiert.

Neben der äußeren abschlussbezogenen Differenzierung werden die Schülerinnen und Schüler mit Maßnahmen innerer Differenzierung individuell gefördert.

Im Rahmen einer Ganztagsbetreuung werden vielfältige Möglichkeiten zur sinnvollen Freizeitgestaltung oder zum Weiterlernen angeboten. Diese reichen dabei von der Hausaufgabenbetreuung, die täglich für Schüler der 5. und 6. Klassen direkt nach der Mittagspause stattfindet, über einen Förderunterricht in den Kernfächern bis zu den verschiedensten Arbeitsgemeinschaften und Sportangeboten.

Der Förderverein der Parkschule ist bemüht um finanzielle, materielle und persönliche Unterstützung. Unter anderem veranstaltet die Schule im Rahmen dessen auch ein jährliches Schulzeltlager am Biehainer Waldsee. Lehrende und Lernende können sich hier auf eine andere Art und Weise kennen lernen, zudem steht die Förderung bzw. Entwicklung von Toleranz, Sozialkompetenz und Teamfähigkeit im Mittelpunkt der Unternehmung.

In Zittau leben 29.361 Einwohner (vgl. Landkreis Görlitz: 288.735 Einwohner). Die Zahl der Erwerbslosen liegt im Jahresdurchschnitt 2007 bei 3.106 (vgl. Landkreis Görlitz: 27.419).<sup>83</sup>

### *Schulkultur*

An der Parkmittelschule lernen die Schülerinnen und Schüler gemeinsam von Klassenstufe 5 bis 8. Neben der Möglichkeit der späteren Entscheidung für den einzuschlagenden Bildungsweg sollen die Schülerinnen und Schüler v. a. lernen, mit Unterschieden umzugehen sowie Stärken und Schwächen anderer anzuerkennen.

Ab der Klassenstufe 6 setzt in den Kernfächern Mathematik, Deutsch und Englisch eine Unterteilung der Schülerinnen und Schüler in leistungshomogene Differen-

---

<sup>83</sup> <http://www.statistik.sachsen.de/Index/21gemstat/unterseite21.htm> – 30.04.2009, Stand vom 31.12.2007. Auf Gemeindeebene werden keine Quoten, sondern nur absolute Zahlen ausgewiesen.

zierungsgruppen ein. Einmal wöchentlich wird hier in Einheiten zu je 45 Minuten Stoff gefestigt und wiederholt, neuer Stoff wird nicht vermittelt. Über die drei Klassen der Klassenstufe 6 wurden zwei Realschulgruppen, eine Hauptschulgruppe sowie eine gymnasiale Gruppe gebildet, womit die Differenzierungsgruppen geringer besetzt sind und eine gute Forderung und Förderung der Schülerinnen und Schüler gewährleisten. Die Festlegung, zu welcher Differenzierungsgruppe ein Schüler zugeordnet wird erfolgt dabei über die Ergebnisse der Orientierungsarbeiten sowie Erfahrungswerten und ist zwischen den Fachgruppen sehr unterschiedlich. Von den Schülern selbst wird die Einteilung nach Meinung der Lehrerschaft nicht als Zuteilung zu bestimmten Niveaus als solches verstanden, Vorteile liegen in jedem Fall in den immer verschiedenen Konstellationen der Zusammensetzung der Lehrerschaft in diesen Differenzierungsgruppen.

Neben der äußeren abschlussbezogenen Differenzierung werden die Schülerinnen und Schüler mit Maßnahmen innerer Differenzierung individuell gefördert. Hierzu erfolgt u. a. der Einsatz von Lernmethoden um selbstgesteuertes Lernen und damit die Methodenkompetenz zu fördern. Der Lehrer tritt hierbei so weit wie möglich aus der Führungsposition zurück und greift vielmehr als Vermittler bei Bedarf in den Lernprozess ein. Allerdings wird hinsichtlich dieser Schülerorientierung verstärkter Lernbedarf seitens der Lehrerschaft artikuliert.

Ein weiterer Schwerpunkt der Schule bildet die Unterrichtung von Kindern mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche. Hierbei werden auch die guten Kontakte zur Lessingschule genutzt, die ebenfalls spezielle LRS-Lehrer beschäftigt. Die an der Parkmittelschule Zittau verantwortliche Lehrerin berichtete, dass auf Grund des guten Feedbacks, auch unter den Eltern, inzwischen immer mehr dementsprechend betroffene Kinder an der Schule ihren Bildungsweg einschlagen.

Projekte ermöglichen den Schülern ein interessenbezogenes Lernen. Im Rahmen dessen sollen Themen fächerübergreifend und fächerverbindend vertieft behandelt werden und nach Möglichkeit im Rahmen der Ganztagschule weitergeführt werden. Die Tageseinteilung selbst erfolgt in die Kernarbeitszeit, den Förderunterricht sowie das Ganztagesangebot. Dieses endet, auch aufgrund der Tatsache, dass zwei Drittel der Schüler Fahrschüler sind, um 15 Uhr. Im Rahmen der Ganztagschule erfährt die Schule auch Unterstützung von externem Personal.

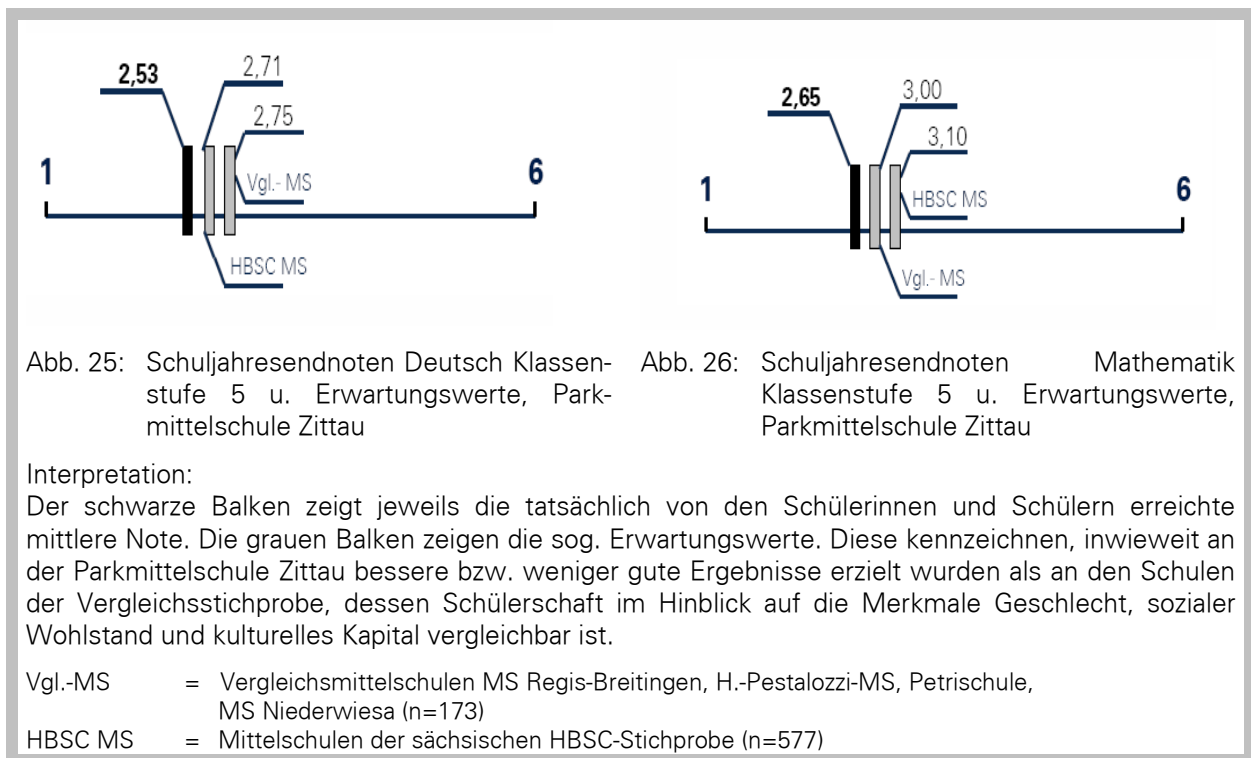
Kooperationen bestehen mit verschiedenen Firmen der Umgebung, eine engere Zusammenarbeit existiert mit dem Gerhart Hauptmann Theater Zittau sowie dem Sächsischen Ausbildungs- und Erprobungskanal (SAEK). Berufsorientierte Projektwochen in den Klassenstufen 7 und 8 geben Einblicke in Betriebe und ins spätere Berufsleben. Schulpartnerschaften bestehen mit Luban (Polen) und Liberec (Tschechien).

## 8.2 *Darstellung der Leistungsdaten*

Die nachfolgenden Abbildungen zeigen die von den Schülerinnen und Schülern im Durchschnitt an der Parkschule erreichten Schuljahresendnoten (schwarze Balken) der Fächer Deutsch und Mathematik in Klassenstufe 5 sowie den Leistungsmittelwert der Orientierungsarbeiten in Deutsch, Mathematik und Englisch. Zur Einordnung der erreichten Noten zeigen die Abbildungen entsprechende Erwartungswerte (graue Balken).

Diese kennzeichnen jeweils, inwieweit an der Parkschule bessere bzw. weniger gute Ergebnisse erzielt wurden als an den Schulen der Vergleichsstichprobe, dessen Schülerschaft im Hinblick auf die Merkmale Geschlecht, sozialer Wohlstand und kulturelles Kapital vergleichbar ist.

Wie die Abbildungen 25 und 26 zeigen, fallen die mittleren Schuljahresendnoten der Klassenstufe 5 sowohl im Fach Deutsch (2,53) als auch im Fach Mathematik (2,65) besser aus als die zur Einordnung der Noten geschätzten Erwartungswerte der beiden Referenzstichproben.



Die nachfolgenden Abbildungen zeigen schließlich die von den Schülerinnen und Schülern erzielten Ergebnisse in den Orientierungsarbeiten in Klassenstufe 6. Diese wurden sämtlich im Anforderungsniveau der Mittelschule angefertigt, obwohl neun Schüler die Bildungsempfehlung für das Gymnasium besitzen.

Ausgewiesen wird dabei jeweils die tatsächlich in den Orientierungsarbeiten erreichte Note (schwarzer Balken) sowie dementsprechende Erwartungswerte (graue Balken). Da anders als im Falle der Schuljahresendnoten keine Daten zu den Ergebnissen der Orientierungsarbeiten in der sächsischen HBSC-Vergleichsstichprobe vorliegen, werden zu einer Einschätzung der tatsächlich erreichten Noten lediglich die Werte der Vergleichsmittelschulen herangezogen.<sup>84</sup>

Abbildung 27 zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler der Parkmittelschule Zittau im Rahmen der Orientierungsarbeit im Fach Deutsch mit einer mittleren Note von 3,70 eine schlechtere Leistung erzielen als die Schülerinnen und Schüler der Vergleichs-

<sup>84</sup> Zum Vergleich der erreichten Note im Anforderungsniveau der Mittelschule wird entsprechend ein Erwartungswert herangezogen, basierend auf den Vergleichsmittelschulen Regis-Breitungen, Petrischule – Mittelschule der Stadt Leipzig, H.-Pestalozzi-Mittelschule sowie der Mittelschule Niederwiesa.



mittelschulen (3,30), deren Schülerschaft im Hinblick auf die o. g. Merkmale vergleichbar ist.

Ein anderes Ergebnis zeigt sich im Falle der Orientierungsarbeiten in den Fächern Mathematik (Abb. 28) und Englisch (Abb. 29). Mit einer mittleren Note von 3,66 (Mathematik) bzw. 3,50 (Englisch) erreichen die Schülerinnen und Schüler der Parkmittelschule - wie die entsprechenden Erwartungswerte zeigen - eine tendenziell bessere Leistung als die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschulen, deren Schülerschaft im Hinblick auf die Merkmale Geschlecht, sozialer Wohlstand und kulturelles Kapital vergleichbar ist.

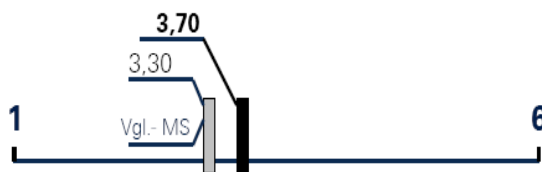


Abb. 27: Orientierungsarbeit Deutsch u. Erwartungswerte, Parkmittelschule Zittau

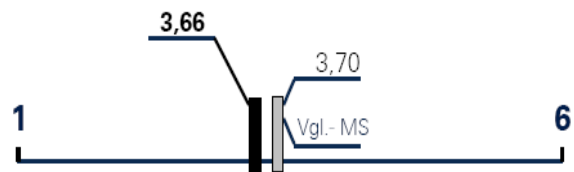


Abb. 28: Orientierungsarbeit Mathematik u. Erwartungswerte, Parkmittelschule Zittau

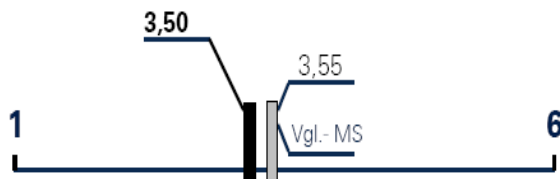


Abb. 29: Orientierungsarbeit Englisch u. Erwartungswerte, Parkmittelschule Zittau

Interpretation:

Der schwarze Balken zeigt jeweils die tatsächlich von den Schülerinnen und Schülern erreichte mittlere Note. Die grauen Balken zeigen die sog. Erwartungswerte. Diese kennzeichnen, inwieweit an der Parkmittelschule Zittau bessere bzw. weniger gute Ergebnisse erzielt wurden als an den Schulen der Vergleichsstichprobe, dessen Schülerschaft im Hinblick auf die Merkmale Geschlecht, sozialer Wohlstand und kulturelles Kapital vergleichbar ist.

Für die Orientierungsarbeiten liegen hierbei lediglich Referenzwerte für die Vergleichsmittelschulen vor.

Vgl.-MS = Vergleichsmittelschulen MS Regis-Breitungen, H.-Pestalozzi-MS, Petrischule, MS Niederwiesa (n=173)

### 8.3 *Interpretationsansätze und Entwicklungshinweise*

Im Hinblick auf das didaktische Prinzip der Schülerorientierung und einer intensiveren individuellen Förderung der Schüler wird von der Forschungsgruppe insbesondere eine Stärkung des selbstgesteuerten (eventuell auch fächerverbindenden) Lernens empfohlen. Ziel sollte es – v. a. in den höheren Klassenstufen – sein, für Schüler mehr Entscheidungs- und Handlungsspielräume beim Lernen zuzulassen. Momentan kommen nach Angaben der Gesprächspartner entsprechende offene Lernformen zu unregelmäßig zum Einsatz, sodass die damit verbundenen Effekte einer Kompetenzstärkung der Lerner sich nicht nachhaltig erweisen. Hierbei wäre zu überdenken, inwiefern den Schülern beispielsweise im Rahmen von Projekt- und anderen Gruppenarbeiten, von Wochenplänen oder aber auch in themenspezifischen Arbeitsgemeinschaften mehr Selbstbestimmung und Verantwortung für das eigene Lernen übertragen werden könnte. Bedenken hierbei werden seitens der Lehrerschaft im erhöhten Vorbereitungs- und Koordinierungsbedarf gesehen. Eventuell könnte hier ein gezielter Erfahrungsaustausch mit Schulversuchsschulen sinnvoll sein, welche den Schülern bereits ein hohes Maß an Selbststeuerung überlassen und entsprechende Arbeitsformen bereits etablieren und festigen konnten.

Probleme, auch von Seiten der Lehrerschaft und der Schulleitung, werden bei der inneren Differenzierung verschiedener Leistungsgruppen gesehen. Dies gelingt laut einer Klassenlehrerin in Klassenstufe 6 in der einen Stunde „mal ganz gut, in der nächsten weniger gut“. Hervorgehoben wird hierbei der Arbeitsaufwand, den die doppelte Vor- und Nachbereitung (z. B. hinsichtlich der Gestaltung von Arbeitsblättern, der Formulierung der Arbeitsaufträge und der durchzuführenden Korrekturen) impliziert. Die zeitliche Überforderung der Lehrerschaft stellt damit den Grundtenor der Selbstkritik dar. Zudem stellt die Vergleichbarkeit und die Bewertung dreier Leistungsgruppen eine Schwierigkeit dar. Auf die Arbeit mit klasseninternen Leistungsgruppen und deren Bewertung – insbesondere auch unter dem Aspekt des zeitlichen Arbeitsaufwandes der Lehrer – sollte daher der Focus der schulinternen und individuellen Fortbildung gelegt werden. Zudem könnte geprüft werden, ob und wie Lehrertandems oder Lehrerteams schulorganisatorisch mehr zeitlicher Raum für die konzeptionelle Zusammenarbeit eingeräumt werden könnte.

Ein weiteres Problem wird noch in der Erarbeitung und Umsetzung des Lehrplanes der künftigen Klassenstufe 7 gesehen. Besonders im Hinblick auf die Verbindung von gymnasialen und mittelschulbezogenen Leistungsanforderungen sieht die Lehrerschaft die größte Herausforderung.

## 9 Zusammenfassung

Während in der ersten Dokumentation „Zwischenarbeitstand“ der wissenschaftlichen Begleitung der Schulversuche „Schulen mit besonderem pädagogischen Profil/ Gemeinschaftsschulen“ vom 30.06.2008<sup>85</sup> Schülerinnen und Schüler der sechsten Klassenstufe im Schuljahr 2007/2008 (Kohorte I) im Zentrum standen, werden in dieser zweiten Dokumentation zusätzlich Schülerinnen und Schüler der sechsten Klassenstufe im Schuljahr 2008/2009 (Kohorte II) mit ihren Ausgangsdaten, Befragungs- und Leistungsergebnissen betrachtet.<sup>86</sup> Zudem wurden drei weitere Schulversuchs- und zwei Vergleichsschulen in die Untersuchung aufgenommen, die vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus benannt worden waren.<sup>87</sup>

Wie in Kohorte I wurden als Untersuchungsinstrumente eine schriftliche Schülerbefragung zur Einschätzung einzelner Aspekte der Schul- und Lernkultur sowie der sozialen Herkunft, ein Kognitiver Fähigkeitstest (KFT) zur Ermittlung individueller Lernausgangslagen sowie Dokumentenanalysen und Expertengespräche eingesetzt. Darüber hinaus wurden Leistungsdaten in Form der Schuljahresendnoten der Klassenstufe 5 (Deutsch, Mathematik) sowie die Noten der in Klassenstufe 6 angefertigten Orientierungsarbeiten (Deutsch, Mathematik, Englisch) ausgewertet. Zur Einschätzung der Noten erfolgte wiederum die Arbeit mit sog. Erwartungswerten.<sup>88</sup> Bei den Schuljahresendnoten der Klassenstufe 5 wurden zusätzlich die entsprechenden Werte der sächsischen HBSC-Stichprobe 2006<sup>89</sup> berücksichtigt.

Als Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse der schriftlichen Schülerbefragung kann für alle Schulversuchsschulen Folgendes festgestellt werden: bezüglich der erfragten Gründe der Schulwahl zeigen sich zum einen Differenzen hinsichtlich der regionalen bzw. örtlichen Umstände (Paul-Guenther-Mittelschule Geithain, Parkmittelschule Zittau), zum anderen hinsichtlich der Schulkultur (Nachbarschaftsschule Leipzig, Chemnitzer Schulmodell, Kurfürst-Moritz-Mittelschule Moritzburg). Unter Zusammenfassung der Schulversuchsschulen besteht an diesen eine aus Sicht der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Vergleichsschulen hohe Unterrichtsqualität (Abbildung 3, Seite 32) sowie ein gegenüber den Vergleichsschulen hohes Ausmaß an individueller Förderung (Tabelle 7, Seite 27). An den Schulversuchsschulen

---

<sup>85</sup> veröffentlicht unter [www.sachsen-macht-schule.de/schule/2405.htm](http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/2405.htm)

<sup>86</sup> Dies gilt für einen zweiten Untersuchungsjahrgang an der Paul-Guenther-Mittelschule Geithain und der Nachbarschaftsschule Leipzig sowie an den vier dazugehörigen Vergleichsschulen: Mittelschule Regis-Breitungen, H.-Pestalozzi-Mittelschule Leipzig, Petrischule – Mittelschule der Stadt Leipzig sowie dem Gymnasium „Am Breiten Teich“ Borna.

<sup>87</sup> Hierbei handelt es sich um das Chemnitzer Schulmodell, die Parkmittelschule Zittau, die Kurfürst-Moritz-Mittelschule Moritzburg/OT Boxdorf sowie um die beiden Vergleichsschulen Mittelschule Niederwiesa und das W.-v.-Siemens-Gymnasium Großenhain.

<sup>88</sup> Diese kennzeichnen, inwieweit an den einzelnen Schulversuchsschulen bessere bzw. weniger gute Ergebnisse als an den Vergleichsschulen erzielt wurden, deren Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf Geschlecht, sozialem Wohlstand und kulturellem Kapital vergleichbar sind. Als Einschätzungsgrundlage wurden hierfür die entsprechenden Noten der Vergleichsschulen (Mittelschulen und Gymnasien) herangezogen.

<sup>89</sup> Die HBSC-Studie als Teil des international vergleichenden Forschungsvorhabens "Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)" wird alle vier Jahre unter der Schirmherrschaft der Weltgesundheitsorganisation (WHO) durchgeführt. Für weitere Informationen siehe <http://www.hbsc-germany.de> – 30.04.09.

besteht zudem eine höhere Zustimmungsrate im Hinblick auf die Lehrerunterstützung (Seite 36).

Wie in Kapitel 1 und 2 berichtet, liegen im Falle der Paul-Guenther-Mittelschule Geithain und der Nachbarschaftsschule Leipzig Daten aus zwei Untersuchungskohorten vor.

Aus dem Kohortenvergleich seien für die Paul-Guenther-Mittelschule folgende Aspekte erwähnt: während sich die von den Schülerinnen und Schülern eingeschätzte Unterrichtsqualität gegenüber Kohorte I leicht reduziert (Abbildung 3, Seite 32), wird über höhere Beteiligungsmöglichkeiten im Unterrichtsgeschehen berichtet (S. 34). Hinsichtlich der Leistungsdaten in Kohorte II fallen sowohl die Schuljahresendnoten der Klassenstufe 5 in den Fächern Deutsch und Mathematik als auch die Orientierungsarbeiten (Ausnahme Mathematik) besser aus als die zur Einordnung geschätzten Erwartungswerte. Hinsichtlich der Orientierungsarbeiten ist hervorzuheben, dass sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einer Anfertigung im gymnasialen Anforderungsniveau verdoppelt hat.

An der Nachbarschaftsschule Leipzig berichten die Schülerinnen und Schüler über eine noch höhere Schulfreude als in Kohorte I (S. 64). Die Schülerinnen und Schüler bescheinigen der Schule zudem eine weiterhin hohe Unterrichtsqualität (Abbildung 3, Seite 32). Hinsichtlich der Leistungsdaten fallen sowohl die Schuljahresendnoten der Klassenstufe 5 als auch die Orientierungsarbeiten besser aus als die geschätzten Erwartungswerte.

Da für die erstmalig untersuchten Schulversuchsschulen der zweiten Kohorte eine kohortenvergleichende Betrachtung der Daten der Schülerbefragung noch nicht möglich ist, erfolgt an dieser Stelle eine Fokussierung auf die erbrachten Leistungsdaten. Zuvor ist zu bemerken, dass an diesen Schulen kein Schüler eine Orientierungsarbeit auf gymnasialem Anforderungsniveau angefertigt hat.

Am Chemnitzer Schulmodell fallen die mittleren Schuljahresendnoten im Fach Deutsch weniger gut als die geschätzten Erwartungswerte aus, im Fach Mathematik hingegen besser. Ebenfalls leicht schlechter fallen die Leistungen der Orientierungsarbeiten in den Fächern Deutsch und Mathematik aus, besser als die geschätzten Erwartungswerte demgegenüber im Fach Englisch (siehe Kapitel 6.2).

An der Kurfürst-Moritz-Mittelschule Moritzburg erreichen die Schülerinnen und Schüler sowohl hinsichtlich der Schuljahresendnoten als auch der Orientierungsarbeiten in den einzelnen Fächern bessere Ergebnisse als die ermittelten Erwartungswerte (siehe Kapitel 7.2).

Auch die Schülerinnen und Schüler der Parkmittelschule Zittau erreichen im Falle der Schuljahresendnoten der Klassenstufe 5 bessere Leistungen als die geschätzten Erwartungswerte. Das Ergebnis der Orientierungsarbeit fällt im Fach Deutsch weniger gut aus, in den Fächern Mathematik und Englisch jedoch besser als die ermittelten Erwartungswerte (siehe Kapitel 8.2).

Ausgehend von den gegenwärtigen Untersuchungsergebnissen hat die Forschungsgruppe Schulevaluation nach Rücksprache mit allen Schulversuchsschulen kritische Entwicklungshinweise formuliert (siehe Kapitel 6.3, 7.3, 8.3), welche auch im Rahmen der weiteren wissenschaftlichen Begleitung Gegenstand der Betrachtungen sein werden.

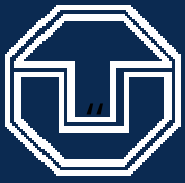
## Verzeichnis der verwendeten Literatur

- Baumert, Jürgen/ Trautwein, Ulrich/ Artelt, Cordula (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Baumert, Jürgen/ Artelt, Cordula/ Klieme, Eckhard/ Neubrand, Michael/ Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred (Deutsches PISA-Konsortium) (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, 259-330
- Beauducel, André & Kersting, Martin (2002): Fluid and crystallized intelligence and the Berlin Model of Intelligence Structure (BIS). In: *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 97-112
- Boyce, William & Dallago, Lorenza (2004): 'Socioeconomic inequalities'. In: Currie, Candace/ Roberts, Chris/ Morgan, Antony/ Smith, Rebecca/ Settertobulte, Wolfgang/ Samdal, Oddrun/ Rasmussen, Vivian Barnekow (Hrsg.): *Young People's Health in Context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2001/ 2002 Survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 4* (World Health Organization)
- Boyce, William/ Torsheim, Torbjorn/ Currie, Candace & Zambon, Alessio (2006): The family affluence scale as a measure of national wealth: validation of an adolescent self-report measure, *Social Indicators Research* 78, 473–487
- Cattell, Raymond B. (1963): Theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment. *Journal of Educational Psychology* 54, 1–22
- Clausen, Marten (2002): *Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität.* Münster u.a.
- Fend, Helmut (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.* Wiesbaden
- Goodman, Robert (1997): The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586
- Harter, S. (1988): *Subscales for the self-perception profile for adolescents.* University of Denver
- Heller, Kurt A. & Perleth, Christoph (2000): *KFT 4-12 + R. Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen. Revision.* Göttingen
- Kunter, Mareike/ Schümer, Gundel/ Artelt, Cordula/ Baumert, Jürgen/ Klieme, Eckhard/ Neubrand, Michael/ Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred (2002): *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente.* Berlin
- Kunter, Mareike (2005): *Multiple Ziele im Mathematikunterricht. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie No. 51.* Münster
- McArdle, John et al. (2000): Modelling the dynamic hypotheses of Gf – Gc theory using longitudinal life-span data. In: *Learning and Individual Differences*, 12, 53-79
- Schwarzer, R. (1994): Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. *Diagnostica*, 40 (2), 105-123

- Tillmann, Klaus-Jürgen & Meier, Ulrich (2003): Familienstrukturen, Bildungslaufbahnen und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (2003) (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen
- Trautwein, Ulrich & Baeriswyl, Franz (2007): Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind. Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21 (2), 119-133
- Watermann, Rainer/ Maaz, Kai & Brunner, Martin (2005): Die Schülerschaft an der Laborschule: Empirische Befunde zum soziokulturellen Hintergrund und zu den Eingangsvoraussetzungen des PISA-Jahrgangs. In: Watermann, Rainer/ Thurn, Susanne/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Stanat, Petra (2005 ) (Hrsg.): Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Pädagogisch-didaktische Konzepte und empirische Evaluation reformpädagogischer Praxis. Weinheim & München

## Anhang

- Verteilung der Bildungsempfehlungen im Vergleich Kohorte I und Kohorte II
- Übersicht Projektföhrung
- Leitfaden der Expertengespräche



**TECHNISCHE  
UNIVERSITÄT  
DRESDEN**

Fakultät Erziehungswissenschaften Forschungsgruppe Schulevaluation

**WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG  
DER SCHULVERSUCHE "SCHULEN MIT  
BESONDEREM PÄDAGOGISCHEN PROFIL/  
GEMEINSCHAFTSSCHULEN"**

**FORTFÜHRUNG DES ZWISCHEN-  
ARBEITSSTANDES – NACHTRAG ZU  
KOHORTE II / UNTERSUCHUNGSWELLE  
2008/2009 – ERGEBNISSE DES  
KOGNITIVEN FÄHIGKEITSTESTS (KFT)**

**N. SCHMECHTIG  
A. ADOLPH  
W. MELZER**

DRESDEN, 30.09.2009



# Inhalt

1	Durchführung und theoretischer Hintergrund.....	5
2	Ergebnisse an den Schulversuchsschulen.....	6
2.1	Paul-Guenther-Mittelschule, Geithain .....	6
2.2	Nachbarschaftsschule Leipzig .....	10
2.3	Chemnitzer Schulmodell.....	13
2.4	Parkmittelschule Zittau .....	16
2.5	Kurfürst-Moritz-Mittelschule Moritzburg/ OT Boxdorf .....	20
3	Leistungen an den Schulversuchsschulen im Vergleich .....	23
4	Resümee .....	24
	Verzeichnis der verwendeten Literatur .....	25
Anhang	.....	26

# Abbildungen und Tabellen

Abb. 1:	Geschlechtsspezifische KFT-Leistungen, Jahrgangsstufe 6, Mittelwert +/-1 Standardabweichung (T-Werte), Paul-Guenther-Mittelschule, Kohorte II.....	7
Abb. 2:	Vergleich der KFT-Leistungen von Schülerinnen und Schülern der Paul-Guenther-Mittelschule mit gymnasialer Bildungsempfehlung und Schülerinnen und Schüler der beiden Vergleichsgymnasien in Borna und Großenhain .....	9
Abb. 3:	Geschlechtsspezifische KFT-Leistungen, Jahrgangsstufe 6, Mittelwert +/-1 Standardabweichung (T-Werte), Nachbarschaftsschule Leipzig, Kohorte II.....	11
Abb. 4:	Vergleich der KFT-Leistungen von Schülerinnen und Schülern der Nachbarschaftsschule Leipzig mit jenen der Vergleichsmittelschulen, Kohorte II .....	12
Abb. 5:	Geschlechtsspezifische KFT-Leistungen, Jahrgangsstufe 6, Mittelwert +/-1 Standardabweichung (T-Werte), Chemnitzer Schulmodell, Kohorte II .....	14
Abb. 6:	Vergleich der KFT-Leistungen von Schülerinnen und Schülern des Chemnitzer Schulmodells mit jenen der Vergleichsmittelschulen, Kohorte II .....	14
Abb. 7:	Vergleich der KFT-Leistungen von Schülerinnen und Schülern der Parkmittelschule Zittau mit gymnasialer Bildungsempfehlung und Schülerinnen und Schülern der beiden Vergleichsgymnasien in Borna und Großenhain .....	17
Abb. 8:	Vergleich der KFT-Leistungen von Schülerinnen und Schülern der Parkmittelschule Zittau mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule und Schülerinnen und Schülern der Vergleichsmittelschulen .....	18
Abb. 9:	Geschlechtsspezifische KFT-Leistungen, Jahrgangsstufe 6, Mittelwert +/-1 Standardabweichung (T-Werte), Parkmittelschule Zittau, Kohorte II .....	18
Abb. 10:	Geschlechtsspezifische KFT-Leistungen, Jahrgangsstufe 6, Mittelwert +/-1 Standardabweichung (T-Werte), Kurfürst-Moritz-Mittelschule Moritzburg, Kohorte II .....	21
Abb. 11:	Vergleich der KFT-Leistungen von Schülerinnen und Schülern der Kurfürst-Moritz-Schule mit gymnasialer Bildungsempfehlung und Schülerinnen und Schülern der beiden Vergleichsgymnasien Borna und Großenhain.....	22
Abb. 12:	Vergleich der KFT-Leistungen an den betrachteten Schulversuchsschulen .....	23
Abb. 13:	Boxplots für die KFT-Gesamtleistung, getrennt nach Schulen .....	24
Tab. 1:	Erhebungswelle 2008/2009, KFT, untersuchte Schulen Kohorte I und II.....	5
Tab. 2:	Angabe der Rohwerte in den drei Subtests sowie der Gesamtleistung, des T-Wertes und der IQ-Werte, Paul-Guenther-Mittelschule, Kohorte II .....	6
Tab. 3:	Anzahl richtig gelöster Aufgaben in den einzelnen Subtests (Rohwerte), Vergleich Kohorte I und II, Mittelwerte, Paul-Guenther-Mittelschule, Anmerkung: * = $p < .05$ .....	6
Tab. 4:	IQ-Klassifikation, Paul-Guenther-Mittelschule, Kohorte II.....	7
Tab. 5:	KFT-Leistungen in den einzelnen FAS-Klassen, T-Werte, Paul-Guenther-Mittelschule, Kohorte II, Anmerkung: ** = $p < .01$ .....	8
Tab. 6:	KFT-Leistung nach erteilter Bildungsempfehlung, Mittelwerte und Standardabweichung, Paul-Guenther-Mittelschule, Kohorte II, Anmerkung: *** = $p < .001$ .....	8
Tab. 7:	Angabe der Rohwerte in den drei Subtests sowie der Gesamtleistung, des T-Wertes und der Gesamtleistung und der IQ-Werte, Nachbarschaftsschule, Kohorte II .....	10
Tab. 8:	Anzahl richtig gelöster Aufgaben der einzelnen Subtest, Vergleich Kohorte I und II, Mittelwerte, Nachbarschaftsschule, Anmerkung: * = $p < .05$ .....	10
Tab. 9:	IQ-Klassifikation, Nachbarschaftsschule, Kohorte II .....	11
Tab. 10:	KFT-Leistungen in den einzelnen FAS-Klassen, T-Werte, Nachbarschaftsschule, Kohorte II, Anmerkung: * = $p < .05$ , ** = $p < .01$ .....	12
Tab. 11:	Angabe der Rohwerte in den drei Subtests sowie der Gesamtleistung, des T-Wertes und der Gesamtleistung und der IQ-Werte, Chemnitzer Schulmodell, Kohorte II .....	13
Tab. 12:	IQ-Klassifikation, Chemnitzer Schulmodell, Kohorte II .....	13
Tab. 13:	KFT-Leistungen in den einzelnen FAS-Klassen, T-Werte, Chemnitzer Schulmodell, Kohorte II.....	15
Tab. 14:	Angabe der Rohwerte in den drei Subtests sowie der Gesamtleistung, des T-Wertes und der Gesamtleistung und der IQ-Werte, Parkmittelschule Zittau, Kohorte I.....	16
Tab. 15:	IQ-Klassifikation, Parkmittelschule Zittau, Kohorte II .....	16

Tab. 16:	KFT-Leistung nach erteilter Bildungsempfehlung, Mittelwerte und Standardabweichung, Parkmittelschule, Kohorte II, Anmerkung: * = $p < .05$ , ** = $p < .01$ , *** = $p < .001$ .....	17
Tab. 17:	KFT-Leistungen in den einzelnen FAS-Klassen, T-Werte, Parkmittelschule Zittau, Kohorte II.....	19
Tab. 18:	Angabe der Rohwerte in den drei Subtests sowie der Gesamtleistung, des T-Wertes und der IQ-Werte, Kurfürst-Moritz-Mittelschule, Kohorte I .....	20
Tab. 19:	IQ-Klassifikation, Kurfürst-Moritz-Mittelschule, Kohorte I.....	20
Tab. 20:	KFT-Leistung nach erteilter Bildungsempfehlung, Mittelwerte und Standardabweichung, Kurfürst-Moritz-Mittelschule Moritzburg, Kohorte I .....	21
Tab. 21:	KFT-Leistungen in den einzelnen FAS-Klassen, T-Werte, Kurfürst-Moritz-Mittelschule, Anmerkung: * = $p < .05$ , ** = $p < .01$ .....	22
Tab. 22:	Vergleich der Testleistungen in beiden Untersuchungskohorten an den Vergleichsmittelschulen und dem Vergleichsgymnasium .....	26

# 1 Durchführung und theoretischer Hintergrund

Wie bereits in der Untersuchungswelle 2007/2008 (Kohorte I) wurde der Kognitive Fähigkeitstest (KFT) auch in Kohorte II gegen Ende des Schuljahres 2008/2009 in der Bearbeitungsvariante Kurzform durchgeführt.

Der Test wurde hiermit an folgenden Schulversuchsschulen und Vergleichsschulen (Mittelschulen und Gymnasien) durchgeführt.

<b>Kohorte II</b>	<b>Datum</b>	<b>n</b>	<b>Mädchen</b>	<b>Jungen</b>
Paul-Guenther-Mittelschule	15.05.2009	62	36	26
Nachbarschaftsschule Leipzig	08.05.2009	39	21	18
MS Regis-Breitingen	12.03.2009	21	10	11
H.-Pestalozzi-Mittelschule	10.09.2009	36	13	23
Petrischule – Mittelschule Leipzig	08.05.2009	31	8	23
Gymnasium "Am Breiten Teich" Borna	12.03.2009	82	38	44
Chemnitzer Schulmodell	16.03.2009	23	16	6
Parkschule Zittau	05.03.2009	68	43	25
Kurfürst-Moritz-Mittelschule	06.03.2009	51	28	33
Mittelschule Niederwiesa	16.03.2009	46	27	19
W.-v. Siemens-Gymnasium Großenhain	23.06.2009	90	48	42

Tab. 1: Erhebungswelle 2008/2009, KFT, untersuchte Schulen Kohorte I und II

Der Testaufbau untergliedert sich in drei Teile, wobei zwei Subtests die verbalen Fähigkeiten (V1 und V3), zwei Subtests die quantitativen Fähigkeiten (Q1 und Q2) sowie zwei Subtests die nonverbalen/figuralen Fähigkeiten (N1 und N2) erfassen.<sup>1</sup>

Ausgegangen wird von der Annahme, dass die nonverbalen Testskalen (N1 und N2) weniger soziokulturell beeinflusste Fähigkeitsdimensionen und damit die fluide Intelligenz (angeborene Begabung, weitgehend unabhängig von kulturellen Lernerfahrungen) im Sinne Cattells (Cattell 1963) erfassen. Die verbalen und quantitativen Testskalen erfassen hingegen eher die kristalline und damit die erfahrungs- und bildungsabhängige Intelligenz nach Cattell. Dementsprechend wird angenommen, dass diese beiden Subtests stärker die familiären und schulischen Bildungseinflüsse abbilden, der nonverbale/figurale Subtest hingegen eher anlagebedingte Begabungstendenzen widerspiegelt (vgl. Heller & Perleth, 2000, S. 132).

Eine Vorhersage der potentiell zu erreichenden Noten aufgrund des kognitiven Potentials zeigt sich dabei als weniger vorhersagekräftig als die Praxis der Errechnung von Erwartungswerten aufgrund des Geschlechts, des sozialen Hintergrundes sowie des kulturellen Kapitals (zur Errechnung des Erwartungswerts siehe Dokumentation – Fortführung des Zwischenarbeitsstandes – Ergebnisse der Untersuchungen in Kohorte II/ Untersuchungswelle 2008, Kapitel 2.3.4)

<sup>1</sup> Zu den einzelnen Subtests und Aufgabetypen siehe „Fortführung des Zwischenarbeitsstandes – Nachtrag zu Kohorte I- Ergebnisse des Kognitiven Fähigkeitstests (KFT)“, S. 5

## 2 Ergebnisse an den Schulversuchsschulen

### 2.1 Paul-Guenther-Mittelschule, Geithain

Folgende Tabelle zeigt im Überblick die in Kohorte II erzielten Leistungen an der Paul-Guenther-Mittelschule Geithain.

<b>Skalen</b>	<b>n</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>
verbaler Subtest Gesamtleistung <sup>2</sup>	62	10	40	24,73	7,25
quantitativer Subtest Gesamtleistung <sup>3</sup>	62	9	40	25,34	6,82
nonverbaler Subtest Gesamtleistung <sup>4</sup>	61	7	48	31,85	12,23
KFT Gesamtleistung <sup>5</sup>	61	27	117	82,03	23,13
KFT Gesamtleistung (T-Werte)	61	22	65	48,44	9,38
KFT Gesamtleistung (IQ -Werte)	61	58	122	97,66 <sup>6</sup>	14,07

Tab. 2: Angabe der Rohwerte in den drei Subtests sowie der Gesamtleistung, des T-Wertes und der IQ-Werte, Paul-Guenther-Mittelschule, Kohorte II

Wie Tabelle 3 zeigt, unterscheiden sich die erzielten Leistungen im Kognitiven Fähigkeitstest zwischen den beiden untersuchten Jahrgangskohorten nur unwesentlich. Einzig im Bereich nonverbaler/figuraler Fähigkeiten fällt die mittlere Leistung in Kohorte II gegenüber Kohorte I besser aus ( $p < .05$ ).

	Kohorte I, n=62	Kohorte II, n=62	Sign.
Rohwert verbale Fähigkeiten (M)	23,59	24,73	ns
Rohwert quantitative Fähigkeiten (M)	25,24	25,34	ns
Rohwert nonverbale Fähigkeiten (M)	35,57	31,85	*

Tab. 3: Anzahl richtig gelöster Aufgaben in den einzelnen Subtests (Rohwerte), Vergleich Kohorte I und II, Mittelwerte, Paul-Guenther-Mittelschule, Anmerkung: \* =  $p < .05$

Zur genaueren Betrachtung wurden in einem weiteren Auswertungsschritt die Schülerinnen und Schüler der Paul-Guenther-Mittelschule hinsichtlich ihrer Leistungen im KFT gruppiert. Die Grenzwerte orientieren sich dabei an der üblichen Klassifikation von Intelligenzleistungen.

<sup>2</sup> Der Subtest zur Messung der verbalen Fähigkeiten umfasst 54 Aufgaben.

<sup>3</sup> Der Subtest zur Messung der quantitativen Fähigkeiten umfasst 54 Aufgaben.

<sup>4</sup> Der Subtest zur Messung der nonverbalen Fähigkeiten umfasst 60 Aufgaben.

<sup>5</sup> Insgesamt mussten 168 Aufgaben in drei Fähigkeitsbereichen gelöst werden.

<sup>6</sup> 95% Konfidenzintervall des Mittelwertes: Untergrenze: 94,06; Obergrenze: 101,27

<b>Kognitiver Leistungsbereich</b>	<b>IQ-Werte</b>	<b>n</b>
weit unterdurchschnittlich	IQ $\leq$ 70	3
unterdurchschnittlich	IQ $>$ 70 $\leq$ 90	11
durchschnittlicher Bereich	IQ $>$ 90 $\leq$ 110	34
überdurchschnittlich	IQ $>$ 110 $\leq$ 130	13
weit überdurchschnittlich	IQ $>$ 130	0

Tab. 4: IQ-Klassifikation, Paul-Guenther-Mittelschule, Kohorte II

Wie Tabelle 4 zeigt, befindet sich über die Hälfte der untersuchten Schülerinnen und Schüler im durchschnittlichen kognitiven Leistungsbereich mit einem Intelligenzquotienten zwischen 90 und 110. Insgesamt 14 Schülerinnen und Schüler weisen anhand der Transformation der Testleistung in die Intelligenzleistung unterdurchschnittliche Werte auf, 13 Schülerinnen und Schüler liegen mit einem Intelligenzquotienten zwischen 110 und 130 im überdurchschnittlichen Leistungsbereich.

Nachdem die Testleistungen auf der Ebene der gesamten Jahrgangsstufe 6 betrachtet wurden, sollen im Folgenden die Ergebnisse differenziert nach Geschlecht und sozialem Hintergrund der Schüler näher betrachtet werden.

Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sich im verbalen und nonverbalen/figuralen Subtest zugunsten der Mädchen: diese erzielen hier eine leicht bessere, statistisch jedoch nicht signifikante, Leistung. Im Bereich der quantitativen Fähigkeiten ist die erzielte Leistung zwischen Mädchen und Jungen annähernd gleich.

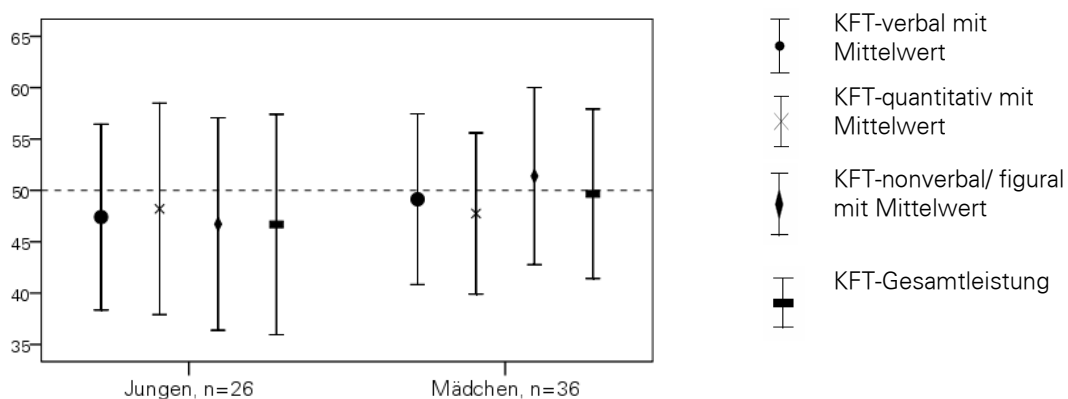


Abb. 1: Geschlechtsspezifische KFT-Leistungen, Jahrgangsstufe 6, Mittelwert  $\pm$  1 Standardabweichung (T-Werte), Paul-Guenther-Mittelschule, Kohorte II, Anmerkung: die Symbole bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent der jeweiligen Schülerschaft liegen (eine Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Mittelwertes)

Zudem erfolgt die Betrachtung der Testleistung differenziert nach sozialem Hintergrund der untersuchten Schülerinnen und Schüler. Im Subtest zur Messung der nonverbalen/figuralen Fähigkeiten erzielen Schülerinnen und Schüler mit einem vergleichsweise niedrigem sozialem Wohlstand signifikant bessere Leistungen als Schülerinnen und Schüler mit einem vergleichsweise hohem sozialen Wohlstand ( $p < .01$ ).

	FAS 1 – hoch (n=15)	FAS 2- mittel (n=20)	FAS 3- niedrig (n=13)	Sign.
T-Wert verbale Fähigkeiten (M)	45,13	50,50	51,29	ns
T-Wert quantitative Fähigkeiten (M)	45,00	50,65	47,57	ns
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (M)	44,40**	50,65	52,62**	**

Tab. 5: KFT-Leistungen in den einzelnen FAS-Klassen, T-Werte, Paul-Guenther-Mittelschule, Kohorte II, Anmerkung: \*\* =  $p < .01$

Wie auch bereits im Rahmen der Untersuchung der kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler der Untersuchungskohorte I werden im Folgenden die Testleistungen differenziert nach der am Ende der Klassenstufe 4 erteilten Bildungsempfehlung betrachtet. Hierbei unterscheiden sich die Testleistungen sowohl hinsichtlich der Gesamtleistung als auch der einzelnen Subtests zwischen Schülerinnen und Schülern mit einer gymnasialen Bildungsempfehlung und einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule signifikant voneinander.

	BE Gymn., n=23	BE MS, n=35	Sign.
T-Wert verbale Fähigkeiten (M)	54,04 (SD=5,88)	45,31 (SD=8,48)	***
T-Wert quantitative Fähigkeiten (M)	53,43 (SD=7,68)	44,71 (SD=7,74)	***
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (M)	55,13 (SD=7,62)	46,35 (SD=9,11)	***
T-Wert Gesamtleistung (M)	54,91 (SD=5,99)	44,85 (SD=9,15)	***

Tab. 6: KFT-Leistung nach erteilter Bildungsempfehlung, Mittelwerte und Standardabweichung, Paul-Guenther-Mittelschule, Kohorte II, Anmerkung: \*\*\* =  $p < .001$

Vergleicht man zudem die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit gymnasialer Bildungsempfehlung an der Paul-Guenther-Mittelschule mit den erzielten Leistungen am Vergleichsgymnasium „Am Breiten Teich“ Borna fallen diese außer im verbalen Subtest leicht besser aus als an der Paul-Guenther-Mittelschule. Im Vergleich zum W.-von Siemens-Gymnasium Großenhain fällt die Leistungsdifferenz höher aus. Hier erzielen die Schülerinnen und Schüler in allen Subtests eine recht deutlich bessere Leistung als an der Paul-Guenther-Mittelschule. Außer im Subtest zur Messung der nonverbalen/figuralen Fähigkeiten erreichen die Mittelwertunterschiede statistische Signifikanz ( $p < .05$ ).

Interessant ist das hohe Maß der Überschneidung der Leistungsspektren, d.h. der Verteilung der Werte für die kognitiven Grundfähigkeiten. Dies deutet, unter Berücksichtigung des kognitiven Leistungsvermögens, das Potential für das Erreichen eines bestimmten Schulabschlusses, in diesem Falle den des Abiturs der Schülerinnen und Schüler der Paul-Guenther-Mittelschule mit einer gymnasialen Bildungsempfehlung, an (siehe Abbildung 2).

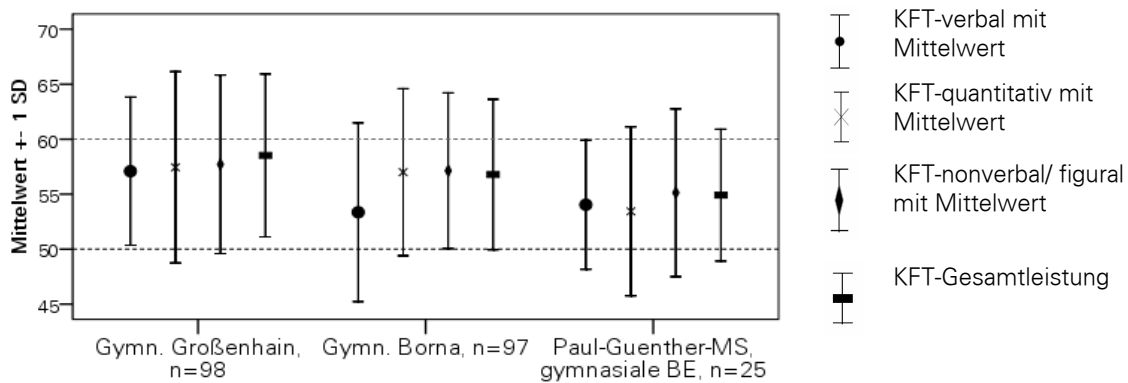


Abb. 2: Vergleich der KFT-Leistungen von Schülerinnen und Schülern der Paul-Guenther-Mittelschule mit gymnasialer Bildungsempfehlung und Schülerinnen und Schüler der beiden Vergleichsgymnasien in Borna und Großenhain, Anmerkung: die Symbole bilden dabei den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent der jeweiligen Schülerschaft liegen (eine Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Mittelwertes)

Betrachtet man abschließend den Zusammenhang zwischen den erreichten Noten in den Orientierungsarbeiten (Deutsch, Mathematik und Englisch) und dem kognitiven Fähigkeitsniveau (KFT-Gesamtleistung) zeigen sich insgesamt eher schwache Korrelationen (Deutsch:  $r = -.254$ ; Mathematik:  $r = -.155$ ; Englisch:  $r = -.305^*$ ).



## 2.2 Nachbarschaftsschule Leipzig

Folgende Tabelle zeigt im Überblick die in Kohorte II erzielten Leistungen an der Nachbarschaftsschule Leipzig.

<b>Skalen</b>	<b>n</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>
Verbaler Subtest Gesamtleistung <sup>7</sup>	39	15	43	28,97	6,47
Quantitativer Subtest Gesamtleistung <sup>8</sup>	39	8	37	28,10	6,43
Nonverbaler Subtest Gesamtleistung <sup>9</sup>	39	21	50	40,95	7,65
KFT Gesamtleistung <sup>10</sup>	39	56	128	98,03	17,06
KFT Gesamtleistung (T-Werte)	39	40	72	55,44	7,94
KFT Gesamtleistung (IQ -Werte)	39	85	133	108,15 <sup>11</sup>	11,91

Tab. 7: Angabe der Rohwerte in den drei Subtests sowie der Gesamtleistung, des T-Wertes und der Gesamtleistung und der IQ-Werte, Nachbarschaftsschule, Kohorte II

Tabelle 8 zeigt, dass sich die Testleistungen in den beiden Untersuchungskohorten nur geringfügig unterscheiden. Ein statistisch signifikanter Unterschied besteht hinsichtlich der Leistungen im Subtest zur Messung der verbalen Fähigkeiten ( $p < .05$ ).

	Kohorte I, n=36	Kohorte II, n=39	Sign.
Rohwert verbale Fähigkeiten (M)	25,75	28,97	*
Rohwert quantitative Fähigkeiten (M)	26,03	28,10	ns
Rohwert nonverbale Fähigkeiten (M)	37,06	40,95	ns

Tab. 8: Anzahl richtig gelöster Aufgaben der einzelnen Subtest, Vergleich Kohorte I und II, Mittelwerte, Nachbarschaftsschule, Anmerkung: \* =  $p < .05$

Zur genaueren Betrachtung wurden in einem weiteren Auswertungsschritt die Schülerinnen und Schüler der Nachbarschaftsschule hinsichtlich ihrer Leistungen im KFT gruppiert. Die Grenzwerte orientieren sich dabei an der üblichen Klassifikation von Intelligenzleistungen.

<sup>7</sup> Der Subtest zur Messung der verbalen Fähigkeiten umfasst 54 Aufgaben.

<sup>8</sup> Der Subtest zur Messung der quantitativen Fähigkeiten umfasst 54 Aufgaben.

<sup>9</sup> Der Subtest zur Messung der nonverbalen Fähigkeiten umfasst 60 Aufgaben.

<sup>10</sup> Insgesamt mussten 168 Aufgaben in drei Fähigkeitsbereichen gelöst werden.

<sup>11</sup> 95% Konfidenzintervall des Mittelwertes: Untergrenze: 104,29; Obergrenze: 112,01

<b>Kognitiver Leistungsbereich</b>	<b>IQ-Werte</b>	<b>n</b>
weit unterdurchschnittlich	IQ $\leq$ 70	0
unterdurchschnittlich	IQ $>$ 70 $\leq$ 90	2
durchschnittlicher Bereich	IQ $>$ 90 $\leq$ 110	19
überdurchschnittlich	IQ $>$ 110 $\leq$ 130	16
weit überdurchschnittlich	IQ $>$ 130	2

Tab. 9: IQ-Klassifikation, Nachbarschaftsschule, Kohorte II

Wie Tabelle 9 zeigt, befinden sich zirka die Hälfte der untersuchten Schülerinnen und Schüler im durchschnittlichen kognitiven Leistungsbereich mit einem Intelligenzquotienten zwischen 90 und 110. Zwei Schülerinnen bzw. Schüler weisen anhand der Transformation der Testleistung in die Intelligenzleistung unterdurchschnittliche Werte auf, 16 Schülerinnen und Schüler liegen mit einem Intelligenzquotienten zwischen 110 und 130 im überdurchschnittlichen Leistungsbereich, zwei Schülerinnen bzw. Schüler sogar im überdurchschnittlichen Leistungsbereich (IQ  $>$  130).

Nachdem die Testleistungen auf der Ebene der gesamten Jahrgangsstufe 6 betrachtet wurden, sollen im Folgenden die Ergebnisse differenziert nach Geschlecht und sozialem Hintergrund der Schülerinnen und Schüler näher betrachtet werden.

Zunächst zeigt die nachfolgende Abbildung, dass Jungen außer im Subtest zur Messung der nonverbalen/figuralen Fähigkeiten recht deutlich besser abschneiden als die Mädchen. Im Bereich der quantitativen Fähigkeiten ist der Unterschied signifikant ( $p < .05$ ). Dieser Befund weicht dabei von den Ergebnissen in Untersuchungskohorte I ab: hier erreichten die Mädchen bessere Testleistungen als die Jungen (vgl. Fortführung des Zwischenarbeitsstandes – Nachtrag zu Kohorte I – Ergebnisse des Kognitiven Fähigkeitstests, S. 9).

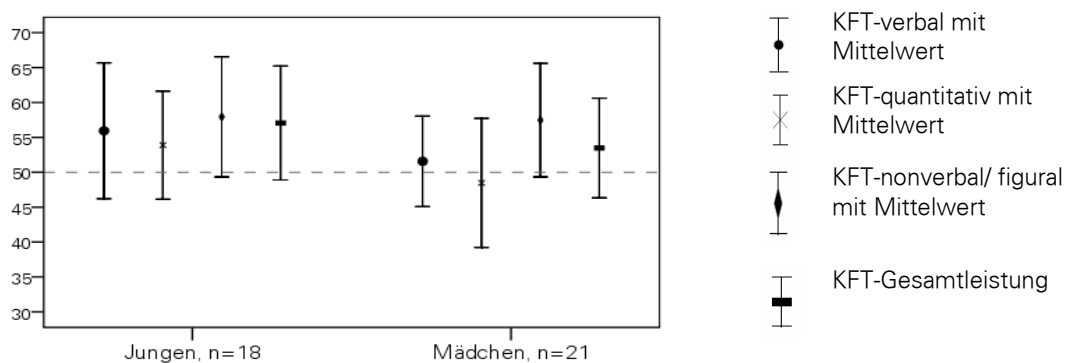


Abb. 3: Geschlechtsspezifische KFT-Leistungen, Jahrgangsstufe 6, Mittelwert  $\pm$  1 Standardabweichung (T-Werte), Nachbarschaftsschule Leipzig, Kohorte II; Anmerkung: die Symbole bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent der jeweiligen Schülerschaft liegen (eine Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Mittelwertes)

Unter Berücksichtigung des sozialen Hintergrundes fällt mit höherem sozialen Wohlstand die Testleistung in den einzelnen Subtests besser aus.

	FAS 1 – hoch (n=11)	FAS 2- mittel (n=22)	FAS 3- niedrig (n=2)
T-Wert verbale Fähigkeiten (M)	58,45**	50,45**	54,50
T-Wert quantitative Fähigkeiten (M)	56,00*	49,18*	45,00*
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (M)	59,30	57,50	49,00

Tab. 10: KFT-Leistungen in den einzelnen FAS-Klassen, T-Werte, Nachbarschaftsschule, Kohorte II, Anmerkung: \* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$

Im Folgenden wird ein Vergleich der Testleistung der Schülerinnen und Schüler der Nachbarschaftsschule mit den Leistungen an den Vergleichsmittelschulen<sup>12</sup> der Kohorte II vorgenommen. Abbildung 4 zeigt, dass hierbei die erreichten Testleistungen an der Nachbarschaftsschule besser ausfallen als an den Vergleichsmittelschulen. Die Mittelwertdifferenzen sind hierbei signifikant ( $p < .001$ ).

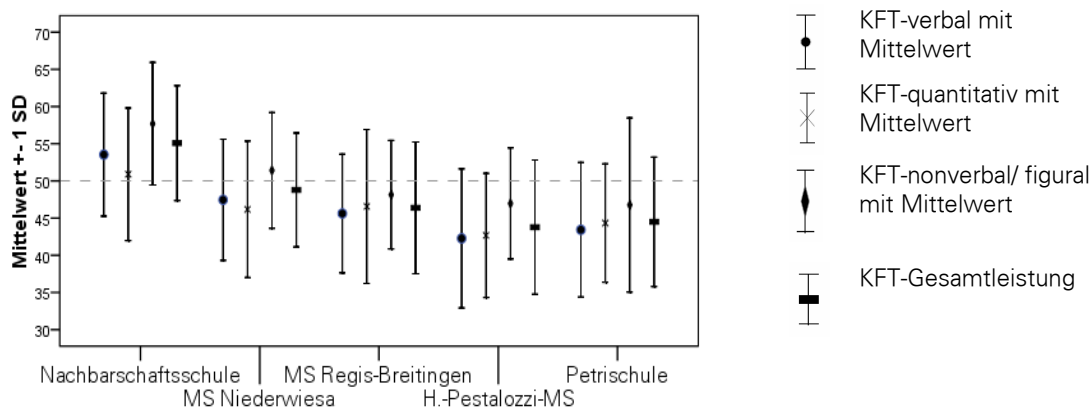


Abb. 4: Vergleich der KFT-Leistungen von Schülerinnen und Schülern der Nachbarschaftsschule Leipzig mit jenen der Vergleichsmittelschulen, Kohorte II; Anmerkung: die Symbole bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent der jeweiligen Schülerschaft liegen (eine Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Mittelwertes)

Betrachtet man abschließend den Zusammenhang zwischen den erreichten Noten in den Orientierungsarbeiten (Deutsch, Mathematik und Englisch) und dem kognitiven Fähigkeitsniveau (KFT-Gesamtleistung) zeigen sich ebenfalls insgesamt sehr schwache Korrelationen (Deutsch:  $r = -.147$ ; Mathematik:  $r = -.158$ ; Englisch:  $r = -.204$ ).

<sup>12</sup> Da es sich bei der Nachbarschaftsschule Leipzig konzeptuell um eine Mittelschule handelt, werden die Kognitiven Fähigkeiten an dieser Stelle den ermittelten Leistungen der Vergleichsmittelschulen gegenübergestellt.

### 2.3 Chemnitzer Schulmodell

Nachfolgende Tabelle zeigt im Überblick die in Kohorte II erzielten Leistungen am Chemnitzer Schulmodell. Hervorzuheben ist der hohe mittlere Intelligenzquotient von rund 109, welcher bereits an der Grenze zum überdurchschnittlichen Bereich liegt (siehe Tab. 12).

<b>Skalen</b>	<b>n</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>
verbaler Subtest Gesamtleistung <sup>13</sup>	23	16	40	28,83	7,11
quantitativer Subtest Gesamtleistung <sup>14</sup>	23	21	40	28,83	4,65
nonverbaler Subtest Gesamtleistung <sup>15</sup>	23	24	48	42,04	5,65
KFT Gesamtleistung <sup>16</sup>	23	67	123	99,70	13,95
KFT Gesamtleistung (T-Werte)	23	43	69	55,83	6,52
KFT Gesamtleistung (IQ -Werte)	23	90	128	108,74 <sup>17</sup>	9,78

Tab. 11: Angabe der Rohwerte in den drei Subtests sowie der Gesamtleistung, des T-Wertes und der Gesamtleistung und der IQ-Werte, Chemnitzer Schulmodell, Kohorte II

Zur genaueren Betrachtung wurden in einem weiteren Auswertungsschritt die Schülerinnen und Schüler des Chemnitzer Schulmodells hinsichtlich ihrer Leistungen im KFT gruppiert. Die Grenzwerte orientieren sich dabei ebenfalls an der üblichen Klassifikation von Intelligenzleistungen.

<b>Kognitiver Leistungsbereich</b>	<b>IQ-Werte</b>	<b>n</b>
weit unterdurchschnittlich	$IQ \leq 70$	0
unterdurchschnittlich	$IQ > 70 \leq 90$	1
durchschnittlicher Bereich	$IQ > 90 \leq 110$	11
überdurchschnittlich	$IQ > 110 \leq 130$	11
weit überdurchschnittlich	$IQ > 130$	0

Tab. 12: IQ-Klassifikation, Chemnitzer Schulmodell, Kohorte II

Wie Tabelle 12 zeigt, befindet sich rund die Hälfte der untersuchten Schülerinnen und Schüler im durchschnittlichen kognitiven Leistungsbereich mit einem Intelligenzquotienten zwischen  $> 90$  und  $110$ . Insgesamt 11 Schülerinnen und Schüler weisen anhand der Transformation der Testleistung in die Intelligenzleistung überdurchschnittliche Werte auf, lediglich ein Schüler liegt mit einem Intelligenzquotienten zwischen  $70$  und  $90$  (bzw. genau  $90$ ) knapp im unterdurchschnittlichen Leistungsbereich.

<sup>13</sup> Der Subtest zur Messung der verbalen Fähigkeiten umfasst 54 Aufgaben.

<sup>14</sup> Der Subtest zur Messung der quantitativen Fähigkeiten umfasst 54 Aufgaben.

<sup>15</sup> Der Subtest zur Messung der nonverbalen Fähigkeiten umfasst 60 Aufgaben.

<sup>16</sup> Insgesamt mussten 168 Aufgaben in drei Fähigkeitsbereichen gelöst werden.

<sup>17</sup> 95% Konfidenzintervall des Mittelwertes: Untergrenze: 104,51; Obergrenze: 112,97

Zudem werden nachfolgend die Ergebnisse differenziert nach Geschlecht und sozialem Hintergrund der Schüler näher betrachtet.

Außer im Subtest zur Messung der nonverbalen Fähigkeiten weisen die Jungen sowohl im verbalen Subtest ( $p < .01$ ) als auch im quantitativen Subtest sowie in der Gesamtestleistung ( $p < .05$ ) höhere und damit bessere Testwerte als die Mädchen auf.

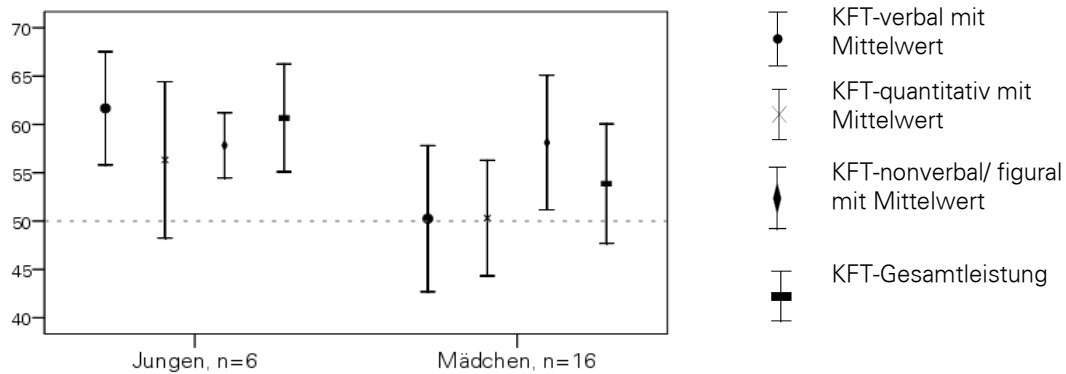


Abb. 5: Geschlechtsspezifische KFT-Leistungen, Jahrgangsstufe 6, Mittelwert  $\pm 1$  Standardabweichung (T-Werte), Chemnitzer Schulmodell, Kohorte II; Anmerkung: die Symbole bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent der jeweiligen Schülerschaft liegen (eine Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Mittelwertes)

Eine Differenzierung der Testleistung nach Bildungsempfehlung unterbleibt an dieser Stelle ebenso wie im Falle der Nachbarschaftsschule Leipzig, da am Chemnitzer Schulmodell keine Bildungsempfehlungen berücksichtigt werden bzw. ein Großteil der untersuchten Schülerinnen und Schüler das Chemnitzer Schulmodell bereits seit Klassenstufe 1 besucht.

Gegenüber der Schülerschaft der Vergleichsmittelschulen erreichen die Schülerinnen und Schüler des Chemnitzer Schulmodells deutlich bessere Testleistungen (insbesondere im Bereich der nonverbalen/figuralen Fähigkeiten).

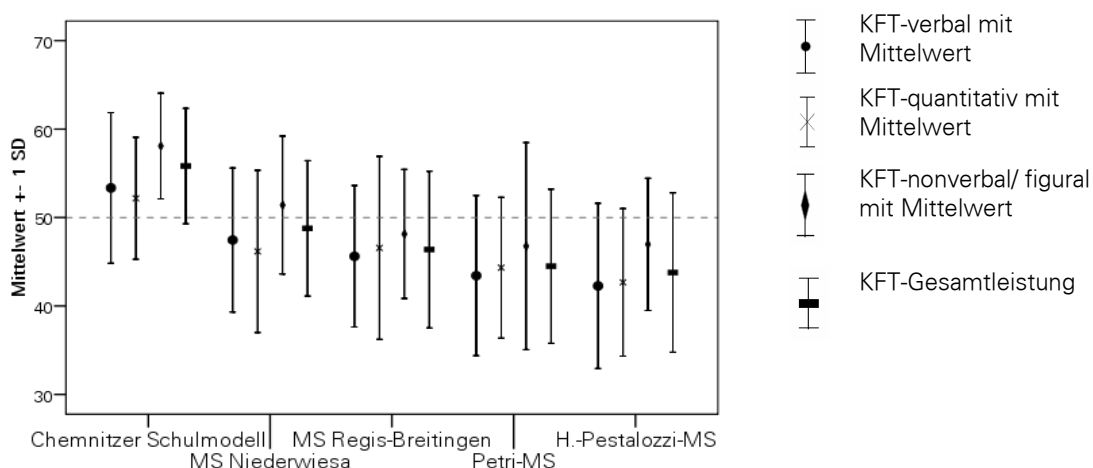


Abb. 6: Vergleich der KFT-Leistungen von Schülerinnen und Schülern des Chemnitzer Schulmodells mit jenen der Vergleichsmittelschulen, Kohorte II; Anmerkung: die Symbole bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent der jeweiligen Schülerschaft liegen (eine Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Mittelwertes)

Hinsichtlich der Leistungen in den einzelnen Klassen sozialen Wohlstands zeigt Tabelle 13 ein recht differenziertes Bild. Grundsätzlich erreichen Schülerinnen und Schüler aus einem Elternhaus mit vergleichsweise geringem sozialen Wohlstand eher schlechtere Testleistungen als dies bei Kindern aus Elternhäusern mit vergleichsweise hohem sozialen Wohlstand der Fall ist. Einzig im Bereich der verbalen Fähigkeiten erreichen Kinder mit einem niedrigen bzw. mittleren FAS-Index eine bessere Leistung als Schülerinnen und Schüler mit einem vergleichsweise hohen FAS-Index.

	FAS 1 – hoch (n=14)	FAS 2- mittel (n=6)	FAS 3- niedrig (n=1)
T-Wert verbale Fähigkeiten (M)	51,64	56,00	59,00
T-Wert quantitative Fähigkeiten (M)	50,86	53,67*	45,00*
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (M)	56,86	61,33	53,00

Tab. 13: KFT-Leistungen in den einzelnen FAS-Klassen, T-Werte, Chemnitzer Schulmodell, Kohorte II

Betrachtet man die Gesamtleistung des Kognitiven Fähigkeitstests (KFT-Gesamtleistung) mit den erreichten Noten in den Orientierungsarbeiten korrelieren diese wie auch im Falle der Nachbarschaftsschule und der Paul-Guenther-Mittelschule sehr schwach miteinander (Deutsch:  $r = -.295$ ; Mathematik:  $r = -.140$ ; Englisch:  $r = -.170$ )

## 2.4 Parkmittelschule Zittau

Nachfolgende Tabelle zeigt im Überblick die in Kohorte II erzielten Leistungen an der Parkmittelschule.

<b>Skalen</b>	<b>n</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>
verbaler Subtest Gesamtleistung <sup>18</sup>	68	1	34	21,04	6,59
quantitativer Subtest Gesamtleistung <sup>19</sup>	68	14	40	25,37	6,35
nonverbaler Subtest Gesamtleistung <sup>20</sup>	68	7	47	33,35	10,26
KFT Gesamtleistung <sup>21</sup>	68	23	114	79,76	19,28
KFT Gesamtleistung (T-Werte)	68	20	61	47,74	7,33
KFT Gesamtleistung (IQ -Werte)	68	55	116	96,60 <sup>22</sup>	10,99

Tab. 14: Angabe der Rohwerte in den drei Subtests sowie der Gesamtleistung, des T-Wertes und der Gesamtleistung und der IQ-Werte, Parkmittelschule Zittau, Kohorte I

Zur genaueren Betrachtung wurden in einem weiteren Auswertungsschritt ebenfalls die Schülerinnen und Schüler der Parkmittelschule hinsichtlich ihrer Leistungen im KFT gruppiert. Die Grenzwerte orientieren sich dabei an der üblichen Klassifikation von Intelligenzleistungen.

<b>Kognitiver Leistungsbereich</b>	<b>IQ-Werte</b>	<b>n</b>
weit unterdurchschnittlich	$IQ \leq 70$	1
unterdurchschnittlich	$IQ > 70 \leq 90$	15
durchschnittlicher Bereich	$IQ > 90 \leq 110$	44
überdurchschnittlich	$IQ > 110 \leq 130$	8
weit überdurchschnittlich	$IQ > 130$	0

Tab. 15: IQ-Klassifikation, Parkmittelschule Zittau, Kohorte II

44 Schülerinnen bzw. Schüler liegen demnach mit einem IQ zwischen 90 und 110 im durchschnittlichen Bereich, acht Schüler liegen im überdurchschnittlichen Bereich. Verhältnismäßig hoch ist der Anteil von Schülerinnen bzw. Schülern welche sich im unterdurchschnittlichen Leistungsbereich verorten.

Betrachtet man die Leistungen im Kognitiven Fähigkeitstest differenziert nach erteilter Bildungsempfehlung zeigt sich, dass in allen Subtests Schülerinnen und Schüler mit einer gymnasialen Bildungsempfehlung bessere Leistungen erzielen als Schülerinnen und Schüler mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule (Tabelle

<sup>18</sup> Der Subtest zur Messung der verbalen Fähigkeiten umfasst 54 Aufgaben.

<sup>19</sup> Der Subtest zur Messung der quantitativen Fähigkeiten umfasst 54 Aufgaben.

<sup>20</sup> Der Subtest zur Messung der nonverbalen Fähigkeiten umfasst 60 Aufgaben.

<sup>21</sup> Insgesamt mussten 168 Aufgaben in drei Fähigkeitsbereichen gelöst werden.

<sup>22</sup> 95% Konfidenzintervall des Mittelwertes: Untergrenze: 93,94; Obergrenze: 99,26

16). Im Folgenden werden zudem die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit gymnasialer Empfehlung den Leistungen der Schülerinnen und Schüler der beiden Vergleichsgymnasien gegenübergestellt (Abbildung 7).

	BE Gymn., n=11	BE MS, n=57	Sign.
T-Wert verbale Fähigkeiten (M)	50,45 (SD=4,95)	43,30 (SD=7,40)	**
T-Wert quantitative Fähigkeiten (M)	54,09 (SD=9,60)	47,12 (SD=7,50)	*
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (M)	54,82 (SD=4,45)	49,46 (SD=7,34)	**
T-Wert Gesamtleistung (M)	53,82 (SD=4,40)	46,56 (SD=7,22)	***

Tab. 16: KFT-Leistung nach erteilter Bildungsempfehlung, Mittelwerte und Standardabweichung, Parkmittelschule, Kohorte II, Anmerkung: \* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$

Hierbei erzielen die entsprechenden Schülerinnen und Schüler der Parkmittelschule sowohl im Vergleich zur Schülerschaft des Gymnasiums Borna als auch der Schülerschaft des Gymnasiums Großenhain schlechtere Leistungen. Im Falle der verbalen Fähigkeiten ist der Unterschied zum Gymnasium Großenhain signifikant ( $p < .01$ ).

Die relativ hohen Überschneidungsbereiche im Falle der quantitativen Fähigkeiten weisen dennoch auf ein vergleichsweise hohes Leistungspotential der Schülerinnen und Schüler der Parkmittelschule Zittau hin.

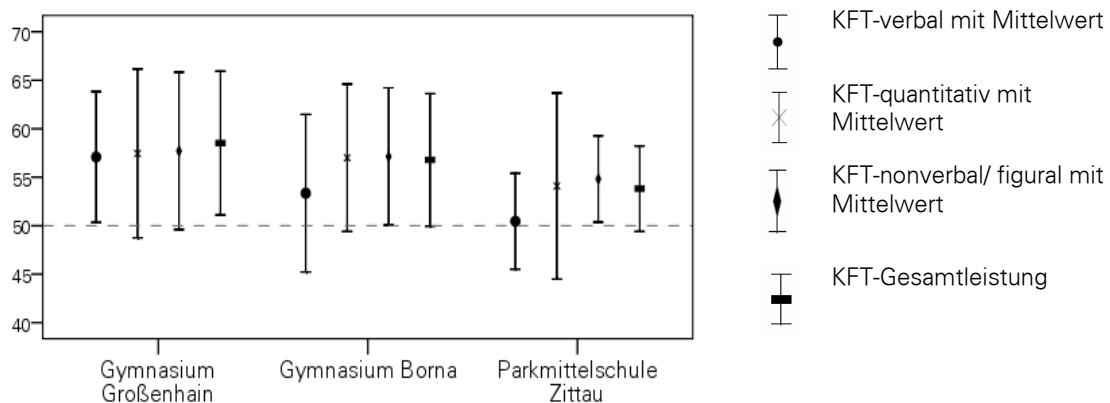


Abb. 7: Vergleich der KFT-Leistungen von Schülerinnen und Schülern der Parkmittelschule Zittau mit gymnasialer Bildungsempfehlung und Schülerinnen und Schülern der beiden Vergleichsgymnasien in Borna und Großenhain; Anmerkung: die Symbole bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent der jeweiligen Schülerschaft liegen (eine Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Mittelwertes)

Wie Abbildung 8 zeigt, erreichen Schülerinnen und Schüler mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule ebenfalls gegenüber den Vergleichsmittelschulen vergleichsweise niedrige Testleistungen.



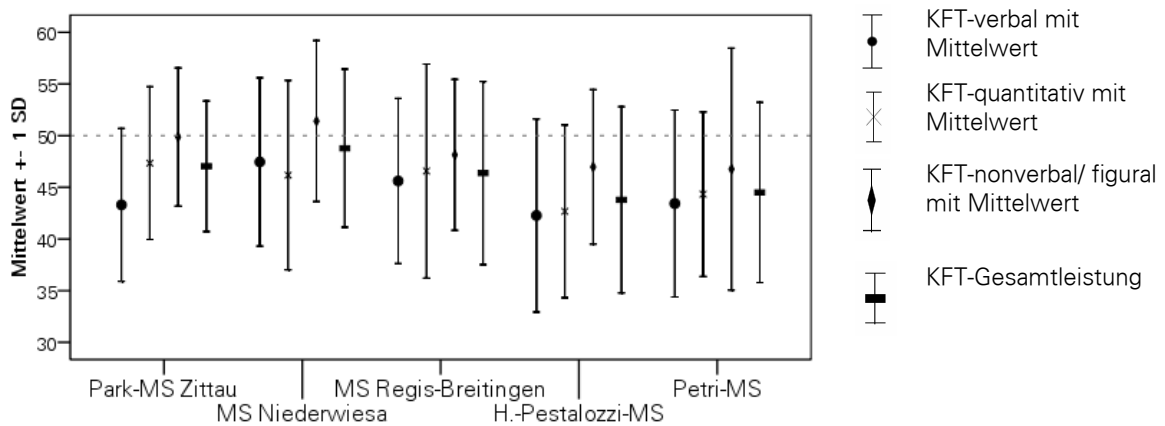


Abb. 8: Vergleich der KFT-Leistungen von Schülerinnen und Schülern der Parkmittelschule Zittau mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule und Schülerinnen und Schülern der Vergleichsmittelschulen; Anmerkung: die Symbole bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent der jeweiligen Schülerschaft liegen (eine Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Mittelwertes)

Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bestehen hinsichtlich aller Subtests zugunsten der Jungen, diese erreichen hierbei bessere Leistungen als die Mädchen. Im Subtest zur Messung der quantitativen Fähigkeiten ist der Unterschied signifikant ( $p < .01$ ).

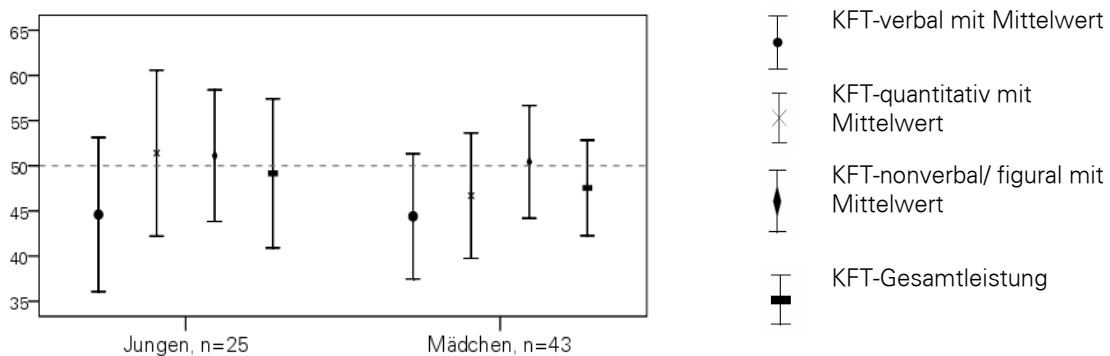


Abb. 9: Geschlechtsspezifische KFT-Leistungen, Jahrgangsstufe 6, Mittelwert  $\pm 1$  Standardabweichung (T-Werte), Parkmittelschule Zittau, Kohorte II; Anmerkung: die Symbole bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent der jeweiligen Schülerschaft liegen (eine Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Mittelwertes)

Zudem erfolgt die Betrachtung der Testleistung in den einzelnen Klassen sozialen Wohlstands. Hierbei bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei FAS-Klassen.

	FAS 1 – hoch (n=11)	FAS 2- mittel (n=33)	FAS 3- niedrig (n=17)
T-Wert verbale Fähigkeiten (M)	46,36	44,30	42,65
T-Wert quantitative Fähigkeiten (M)	47,55	48,41	48,59
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (M)	48,64	49,97	50,71

Tab. 17: KFT-Leistungen in den einzelnen FAS-Klassen, T-Werte, Parkmittelschule Zittau, Kohorte II

Gegenüber den weiteren untersuchten Schulversuchsschulen weisen die Schülerinnen und Schüler der Parkmittelschule das geringste kognitive Fähigkeitspotential auf (siehe hierzu auch Abbildung 12).

## 2.5 Kurfürst-Moritz-Mittelschule Moritzburg/ OT Boxdorf

Nachfolgende Tabelle zeigt im Überblick die in Kohorte II erzielten Leistungen an der Kurfürst-Moritz-Mittelschule.

<b>Skalen</b>	<b>n</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>
verbaler Subtest Gesamtleistung <sup>23</sup>	51	10	37	24,86	6,77
quantitativer Subtest Gesamtleistung <sup>24</sup>	51	13	36	25,25	5,27
nonverbaler Subtest Gesamtleistung <sup>25</sup>	51	9	48	36,04	9,75
KFT Gesamtleistung <sup>26</sup>	51	39	121	86,16	17,78
KFT Gesamtleistung (T-Werte)	51	33	68	50,16	6,90
KFT Gesamtleistung (IQ -Werte)	51	74	127	100,24 <sup>27</sup>	10,35

Tab. 18: Angabe der Rohwerte in den drei Subtests sowie der Gesamtleistung, des T-Wertes und der IQ-Werte, Kurfürst-Moritz-Mittelschule, Kohorte I

Nach Transformation der KFT-Leistung in entsprechende IQ-Werte und der Gruppierung in Leistungsbereiche zeigt Tabelle 19, dass sich hinsichtlich des kognitiven Leistungsbereichs über zwei Drittel der Schülerschaft der Kurfürst-Moritz-Mittelschule im durchschnittlichen Bereich verortet. 7 Schülerinnen bzw. Schüler befinden sich im unterdurchschnittlichen Bereich, immerhin 10 Schülerinnen bzw. Schüler liegen mit ihren Leistungen im überdurchschnittlichen Leistungsbereich.

<b>Kognitiver Leistungsbereich</b>	<b>IQ-Werte</b>	<b>n</b>
weit unterdurchschnittlich	IQ ≤ 70	0
unterdurchschnittlich	IQ > 70 ≤ 90	7
durchschnittlicher Bereich	IQ > 90 ≤ 110	34
überdurchschnittlich	IQ > 110 ≤ 130	10
weit überdurchschnittlich	IQ > 130	0

Tab. 19: IQ-Klassifikation, Kurfürst-Moritz-Mittelschule, Kohorte I

Im Geschlechtervergleich weisen Jungen außer im nonverbalen Subtest leicht bessere Leistungen als die Mädchen auf, der Unterschied ist jedoch nicht signifikant.

<sup>23</sup> Der Subtest zur Messung der verbalen Fähigkeiten umfasst 54 Aufgaben.

<sup>24</sup> Der Subtest zur Messung der quantitativen Fähigkeiten umfasst 54 Aufgaben.

<sup>25</sup> Der Subtest zur Messung der nonverbalen Fähigkeiten umfasst 60 Aufgaben.

<sup>26</sup> Insgesamt mussten 168 Aufgaben in drei Fähigkeitsbereichen gelöst werden.

<sup>27</sup> 95% Konfidenzintervall des Mittelwertes: Untergrenze: 97,33; Obergrenze: 103,15

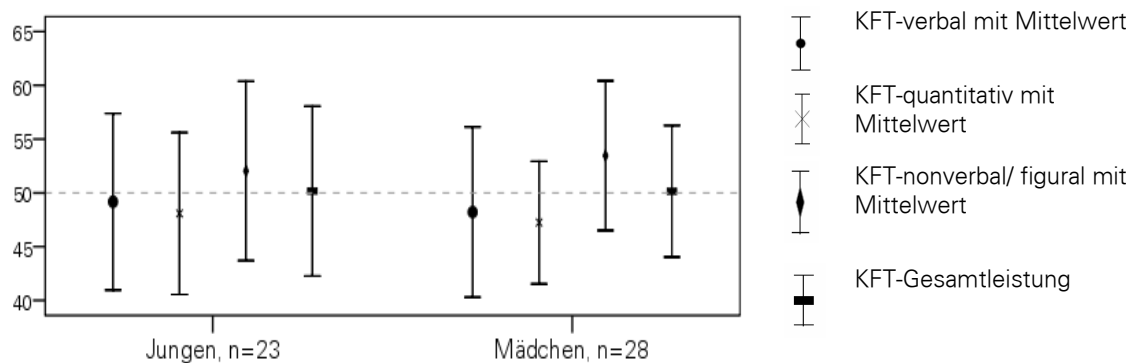


Abb. 10: Geschlechtsspezifische KFT-Leistungen, Jahrgangsstufe 6, Mittelwert  $\pm$ 1 Standardabweichung (T-Werte), Kurfürst-Moritz-Mittelschule Moritzburg, Kohorte II; Anmerkung: die Symbole bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent der jeweiligen Schülerschaft liegen (eine Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Mittelwertes)

Hinsichtlich der differenzierten Betrachtung nach erteilter Bildungsempfehlung zeigt Tabelle 20, dass Schülerinnen und Schüler mit gymnasialer Bildungsempfehlung durchschnittlich bessere Leistungen als Schülerinnen und Schüler mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule erzielen, anders als im Fall der Paul-Guenther-Mittelschule Geithain sowie der Parkmittelschule Zittau (jeweils differenzierte Betrachtung nach erteilter Bildungsempfehlung möglich) ist der Unterschied statistisch jedoch zwischen beiden Gruppen nicht signifikant.

	BE Gymn., n=8	BE MS, n=42	Sign.
T-Wert verbale Fähigkeiten (M)	51,38 (SD=5,40)	48,05 (SD=8,40)	ns
T-Wert quantitative Fähigkeiten (M)	50,50 (SD=7,41)	47,10 (SD=6,38)	ns
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (M)	54,38 (SD=8,86)	52,74 (SD=7,35)	ns
T-Wert Gesamtleistung (M)	52,25 (SD=7,34)	49,83 (SD=6,90)	ns

Tab. 20: KFT-Leistung nach erteilter Bildungsempfehlung, Mittelwerte und Standardabweichung, Kurfürst-Moritz-Mittelschule Moritzburg, Kohorte I

Zur genaueren Verortung gegenüber den beiden Vergleichsgymnasien gibt Abbildung 11 Aufschluss. Gezeigt werden kann, dass die mittlere Leistung gegenüber den Vergleichsgymnasien zwar geringer ausfällt, die hohen Überschneidungsbereiche (insbesondere im Bereich der nonverbalen/figuralen Fähigkeiten) jedoch ein vergleichsweise hohes Leistungspotential verdeutlichen. Inwiefern es gelingt diese Begabungsreserven auszuschöpfen kann der Erwerb des jeweiligen Bildungsabschlusses zeigen.

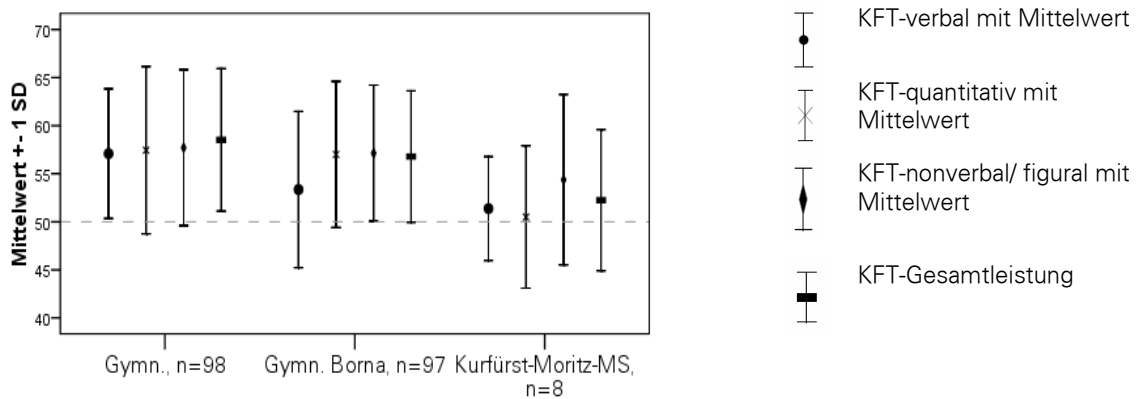


Abb. 11: Vergleich der KFT-Leistungen von Schülerinnen und Schülern der Kurfürst-Moritz-Schule mit gymnasialer Bildungsempfehlung und Schülerinnen und Schülern der beiden Vergleichsgymnasien Borna und Großenhain; Anmerkung: die Symbole bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent der jeweiligen Schülerschaft liegen (eine Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Mittelwertes)

Hinsichtlich der Testleistung in den einzelnen Klassen sozialen Wohlstands überrascht, dass Kinder aus Elternhäusern mit einem vergleichsweise geringem sozialen Wohlstand bessere Testleistungen erzielen als Schülerinnen und Schüler aus Elternhäusern mit einem hohen bzw. mittlerem sozialen Wohlstand.

	FAS 1 – hoch (n=7)	FAS 2- mittel (n=36)	FAS 3- niedrig (n=5)
T-Wert verbale Fähigkeiten (M)	45,43*	48,19*	57,00*
T-Wert quantitative Fähigkeiten (M)	48,71	45,94**	55,20**
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (M)	52,57	51,36*	59,40*

Tab. 21: KFT-Leistungen in den einzelnen FAS-Klassen, T-Werte, Kurfürst-Moritz-Mittelschule, Anmerkung: \* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$

### 3 Leistungen an den Schulversuchsschulen im Vergleich

Nachfolgende Abbildung zeigt abschließend die Testleistungen aller im Schuljahr 2008/2009 untersuchten Schulversuchsschulen im Überblick.

Unberücksichtigt bleibt bei dieser Abbildung die Verteilung der Bildungsempfehlungen, da sowohl am Chemnitzer Schulmodell als auch an der Nachbarschaftsschule diesbezüglich keine Informationen vorliegen.

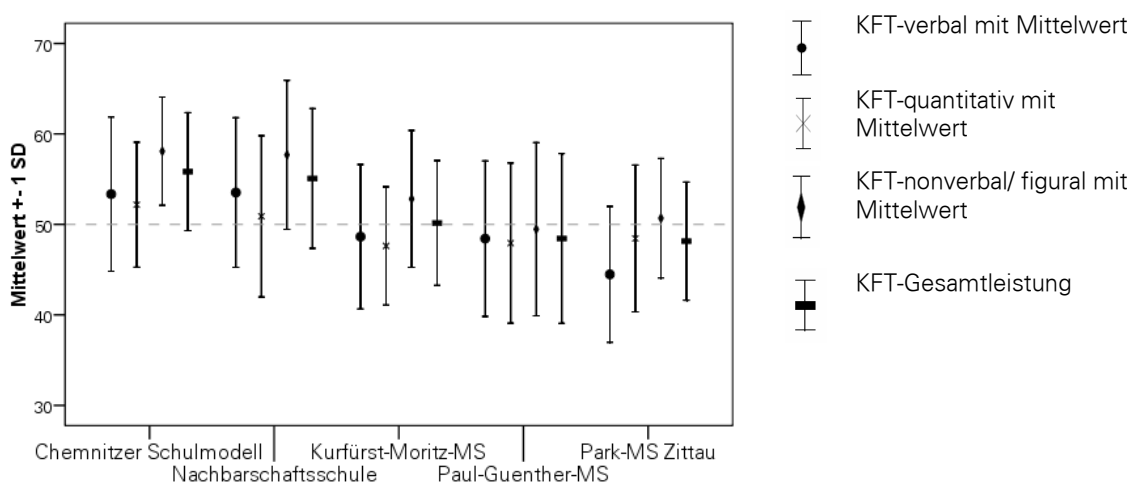


Abb. 12: Vergleich der KFT-Leistungen an den betrachteten Schulversuchsschulen; Anmerkung: die Symbole bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent der jeweiligen Schülerschaft liegen (eine Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Mittelwertes)

Insgesamt erreichen innerhalb der betrachteten Schulversuchsschulen die Schülerinnen und Schüler des Chemnitzer Schulmodells und der Nachbarschaftsschule Leipzig die vergleichsweise höchsten Testleistungen.

## 4 Resümee

Wie gezeigt werden konnte, unterscheiden sich insgesamt die Schülerschaften der verschiedenen Schulformen hinsichtlich ihrer kognitiven Fähigkeiten zum Teil erheblich voneinander. Insgesamt beschreiben die Mittelwertdifferenzen die kognitiven Unterschiede hinsichtlich der verschiedenen betrachteten Schulformen. Gezeigt werden kann, dass unter Zusammenfassung in die beiden Schulformen Gymnasien und Mittelschule sowie deren Gegenüberstellung zu den Schulversuchsschulen die Gymnasien erwartungsgemäß die intellektuell stärkste Schülerschaft bindet, gefolgt von den Schulversuchsschulen und den Vergleichsmittelschulen.

Gleichzeitig müssen jedoch die starken Überlappungen der Verteilungen berücksichtigt werden. Abbildung 13 zeigt - und hier insbesondere im Falle des Chemnitzer Schulmodells und der Nachbarschaftsschule Leipzig - hohe Überschneidungsbereiche in den Verteilungen der Testleistungen mit denen der Schülerinnen und Schüler der beiden Vergleichsgymnasien. Interessant ist es daher im Längsschnitt zu verfolgen, inwiefern es insbesondere diesen beiden Schulen gelingt, ihre Schülerschaft entsprechend ihrem kognitiven Potential zu fördern, dies unter besonderer Berücksichtigung des Schulabschlusses.

Im Falle der Kurfürst-Moritz-Mittelschule und der Paul-Guenther-Mittelschule ist daneben verglichen mit den anderen Schulversuchsschulen eine starke Streuung im unteren Leistungsbereich zu beobachten.

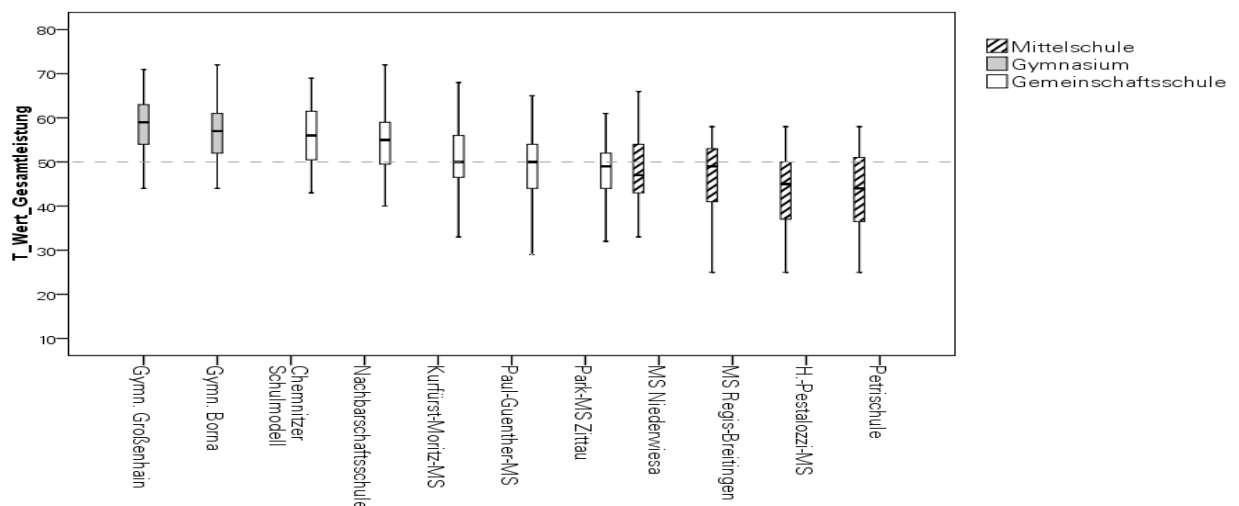


Abb. 13: Boxplots für die KFT-Gesamtleistung, getrennt nach Schulen

Vergleicht man die erzielten Testleistungen in beiden Untersuchungskohorten zeigen sich sowohl an den Vergleichsmittelschulen (Mittelschule Regis-Breitungen, Petri-mittelschule Leipzig, H.-Pestalozzi-Mittelschule Leipzig) als auch am Vergleichsgymnasium in Borna keine Unterschiede (siehe hierzu Tabelle 22 im Anhang).

## **Verzeichnis der verwendeten Literatur**

Cattell, Raymond B. (1963): Theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment. *Journal of Educational Psychology* 54, 1-22

Heller, Kurt A. & Perleth, Christoph (2000): KFT 4-12 + R. Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen. Revision. Göttingen

Krohne, Julia Ann & Meier, Ulrich (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration. In: Schümer, Gundel/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred (Hrsg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden, S. 117-142



## Anhang

	Kohorte I	Kohorte II	Sign.
<i>Mittelschule Regis-Breitungen, n=33 (2007); n=21 (2008)</i>			
T-Wert verbale Fähigkeiten (M)	45,42	45,62	
T-Wert quantitative Fähigkeiten (M)	46,97	46,57	ns
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (M)	52,24	48,14	
<i>H.-Pestalozzi-Mittelschule Leipzig, n=46 (2007); n=36 (2008)</i>			
T-Wert verbale Fähigkeiten (M)	44,39	42,27	
T-Wert quantitative Fähigkeiten (M)	45,65	42,68	ns
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (M)	49,17	46,97	
<i>Petrischule – Mittelschule Leipzig, n=33 (2007); n=31 (2008)</i>			
T-Wert verbale Fähigkeiten (M)	43,88	43,42	
T-Wert quantitative Fähigkeiten (M)	45,67	44,33	ns
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (M)	51,39	46,52	
<i>Gymnasium „Am Breiten Teich“ Borna, n= 91 (2007); n=82 (2008)</i>			
T-Wert verbale Fähigkeiten (M)	54,26	53,35	
T-Wert quantitative Fähigkeiten (M)	57,30	57,00	ns
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (M)	55,82	57,13	

Tab. 22: Vergleich der Testleistungen in beiden Untersuchungskohorten an den Vergleichsmittelschulen und dem Vergleichsgymnasium