



Matthias Ritter
Jana Krütfeldt
Prof. Dr. Wolfgang Melzer

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DER THÜRINGER GEMEINSCHAFTSSCHULE ABSCHLUSSBERICHT

Dresden, Dezember 2014

Matthias Ritter

Jana Krütfeldt

Wolfgang Melzer

Wissenschaftliche Begleitung der Thüringer
Gemeinschaftsschule

Abschlussbericht

unter Mitarbeit von:

Nelly Schmechtig

Andree Adolph

Thomas Renner

Dresden, Dezember 2014

Impressum

Wissenschaftliche Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschule.

Abschlussbericht 2014

Projektleiter: Prof. Dr. Wolfgang Melzer

Technische Universität Dresden
Fakultät Erziehungswissenschaften
Forschungsgruppe Schulevaluation
01062 Dresden

E-Mail: wolfgang.melzer@tu-dresden.de

Website: <http://tu-dresden.de/erzw/erzwisg/spsf>

Kontakt: Matthias Ritter, Dipl.-Soz.
Technische Universität Dresden
Fakultät Erziehungswissenschaften
Forschungsgruppe Schulevaluation
01062 Dresden
E-Mail: matthias.ritter@tu-dresden.de

Druck: Addprint AG, Bannewitz

Bildquelle: Katja Hütter, Cosmo Caribbean (2009)

Auftraggeber der Studie war das Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Soziales (TMBJS), ehemals Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK).

Vorwort

In einem Zeitraum von etwa vier Jahren wurden im Freistaat Thüringen in Erweiterung vorhandener Strukturen bislang ca. 45 Schulen eines neuen Typs errichtet – die Thüringer Gemeinschaftsschulen (TGS). In der bildungspolitischen und der wissenschaftlichen Fachdiskussion werden für diese Schulart unterschiedliche Motive angeführt: Diese reichen vom ‚längeren gemeinsamen Lernen‘ bis zum ‚Erhalt des Schulstandorts‘ unter Verweis auf den demographischen Wandel. Zentraler Gedanke ist die Annahme, dass mit einer flexibleren Schulstruktur sowohl auf die vielfältigen und veränderten Anforderungen der Gesellschaft, einschließlich des Berufs- und Beschäftigungssystems, als auch auf die pluralen Erwartungsstrukturen der Bürgerinnen und Bürger, insbesondere der Eltern, reagiert werden könne. Folgt man diesem Gedanken, lautet die Frage nicht *ob*, sondern *wie* eine Steigerung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern erreicht werden kann. Die individuelle Förderung und die Kompensation von sozial bedingten Bildungsbenachteiligungen sind zwar Hauptziele von Gemeinschaftsschulen, sollten aber zum Leitbild *aller* Schulen gehören.

Zehn dieser ‚neuen‘ Schulen, die aus Vorgängerschulen erwachsen sind, wurden von Beginn der Pilotphase der Thüringer Gemeinschaftsschulen bis heute von der ‚Forschungsgruppe Schulevaluation‘ der Technischen Universität Dresden hinsichtlich ihrer Entwicklung und Leistungsfähigkeit untersucht. Der Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung beinhaltete neben einer Evaluation auch die Beratung und Unterstützung der an diesem bildungspolitischen Vorhaben Beteiligten und Verantwortlichen. Im Ergebnis dieses Auftrages wird der Öffentlichkeit dieser Abschlussbericht vorgelegt. Die beteiligten Schulen erhalten, wie bereits in den vorherigen Projektphasen der wissenschaftlichen Begleitung, individuelle Ergebnisrückmeldungen, die für den weiteren Schulentwicklungsprozess genutzt werden sollten.

Die Einführung der Schulart ‚Thüringer Gemeinschaftsschule‘ war ein wegweisender Schritt in einer von bildungs- und parteipolitischen Kontroversen geprägten Schulentwicklungsdebatte in Deutschland. Thüringen gehörte mit Schleswig-Holstein und Berlin zu den Vorreitern der Gemeinschaftsschule. Die Entwicklung wurde u.E. mit pädagogischem und bildungspolitischem Augenmaß unter Beteiligung aller Entscheidungsträger („Schulen radikal denken, aber behutsam gestalten“) betrieben. Die dazu gefundene parlamentarische Mehrheit kann sich einer breiten Unterstützung erfreuen, zumal bei den Veränderungen im Schulgesetz die bisherigen Schulstrukturen unangetastet blieben: Die TGS wurde gleichberechtigt als zusätzliche neue Schulart rechtlich verankert. Dass die Errichtung nur im Gesamtkonsens aller Verantwortlichen erfolgen kann, d.h. unter der zwingenden Voraussetzung, dass alle beteiligten Akteure der Einzelschule und der Schulträger zustimmen, mag teilweise zu Auseinandersetzungen geführt haben, dient nach unserer Einschätzung aber dem Schulfrieden und der Akzeptanz der TGS ganz erheblich. Ebenso ist rückblickend zu würdigen, dass die Formulierung von allgemeinen Entwicklungszielen für die Gemeinschaftsschulen, die Forderung, vor der Errichtung als TGS ein pädagogisches Konzept vorzulegen, und die Arbeit am Schulprogramm richtige und wichtige Schritte waren. Diese hätten einige Schulen allerdings allein, d.h. ohne die etablierte Unterstützungsstruktur (Regionalberater/innen, Berater/innen für Schulentwicklung und Fort- und Weiterbildung), aus unserer Sicht sicherlich nicht so gut bewältigt.

Mittlerweile gibt es in fast allen Bundesländern Initiativen zur Flexibilisierung des Schulsystems, zu Reformen in der Sekundarstufe I und zum längeren gemeinsamen Lernen. Wegweisend in Deutschland ist m.E. der Thüringer Ansatz in der Hinsicht, dass Schulen als Gemeinschaftsschulen ‚von unten‘ aufwachsen können, sich dabei pädagogisch und organisatorisch reformieren und nicht nur ein neues Label erhalten. Dabei wird die ‚Top-Down‘-Strategie durch Schulgesetze und Erlasse mit einem ‚Bottom-up‘-Ansatz verbunden,

welcher den Schulen als Hauptakteuren der Schulentwicklung neuen Handelsspielraum und relative Autonomie gewährt.

Trotz dieser als günstig einzuschätzenden Ausgangsbedingungen bleibt festzuhalten, dass Schulentwicklung eines langen Atems bedarf, dass es kein Patentrezept für alle Schulen in gleicher Form geben kann und vor allem, dass die Entwicklung sehr stark von den unterschiedlichen Bedingungen der Schulstandorte und der Interessenlagen der jeweils beteiligten Personen innerhalb und außerhalb der Schule abhängt. Daher ist es nicht verwunderlich, dass sich die Untersuchungsschulen und weitere TGS insgesamt in einem dynamischen Prozess befinden und kontinuierlich mit Herausforderungen und z.T. mit Unsicherheiten konfrontiert werden. Dass sie nicht nur von ihren Plänen und den erreichten Entwicklungszielen, sondern auch von Schwierigkeiten berichten, liegt in der ‚Natur der Sache‘. Eine neue Lernkultur zu etablieren, die auf einer „bestmöglichen individuellen Förderung“ und einer „ganzheitlichen Kompetenzentwicklung“ von Schülerinnen und Schülern, wie es in der Thüringer Schulordnung formuliert ist, ausgerichtet sein soll, bedarf eines langjährigen, intensiven Entwicklungsprozesses.

Um der Unterschiedlichkeit der Voraussetzungen an den Einzelschulen, in der Region und bei den Akteuren gerecht zu werden, wurden in der Anlage unserer Studie besondere methodische Vorkehrungen getroffen, die im Methodenkapitel näher beschrieben werden. Für die Schülerbefragung wurde ein quasiexperimentelles Design gewählt, damit Vergleichsmaßstäbe zur Beurteilung der einzelnen Befunde der TGS zur Verfügung stehen: Für jede Untersuchungsschule konnte unter Berücksichtigung relevanter Kriterien (Größe der Schule, Region, soziostrukturelle Aspekte) eine ähnliche Vergleichsschule als ‚Kontrollgruppe‘ ausgewählt werden. Der gewählte ‚Mixed-Methods-Ansatz‘ als Verbindung von quantitativen und qualitativen Verfahren dient zudem einem vertieften Verständnis der pädagogischen Entwicklungsprozesse. Um die unterschiedlichen Perspektiven der Akteure ‚einzufangen‘, wurden verschiedene Personengruppen befragt: die Schulleiter/innen, Experten in den Gemeinschaftsschulen und im Umfeld der Schulen, teilweise auch Elternvertreter/innen sowie vor allem die Schüler/innen selbst. Um deren Entwicklung zu erfassen, war es notwendig, wiederholte Befragungen in den 5., 7. und 9. Klassenstufen durchzuführen und die Kompetenzentwicklung der Lernenden im Längsschnitt zu untersuchen.

Als langjährig arbeitende Forschungsgruppe im Bereich der Bildungswissenschaft sind wir einem umfassenden Bildungsbegriff verpflichtet, in dessen Zentrum der bereits erwähnte Kompetenzbegriff steht. Wir analysieren Leistungsaspekte in ihrem Zusammenwirken mit personalen und sozialen Gegebenheiten sowie Umweltfaktoren. Dieser Ansatz korrespondiert mit dem in der Thüringer Schulordnung verankerten Postulat der „ganzheitlichen Kompetenzentwicklung“. Für das Forschungsteam sind weiterhin die international anerkannten wissenschaftlichen Qualitätskriterien des ‚Joint Committee on Standards for Educational Evaluation‘ leitend – darunter insbesondere die *Validität der Informationen* und das *Fairnessgebot*. Um diese Ziele einzulösen, wurden u.a. standardisierte Fragebögen eingesetzt und ein Erwartungswert für Schulen berechnet, welcher die tatsächlichen Verhältnisse der einzelnen Schule widerspiegelt. Weiterhin wurde eine Typisierung der untersuchten Gemeinschaftsschulen vorgenommen, bei der die Tradition der Schule und die Dauer der pädagogischen und schulkulturellen Erfahrungen mit den Konzepten, die den Kriterien der TGS entsprechen, berücksichtigt wurden. Die Gründe für diese Vorkehrungen müssten einleuchtend sein – dennoch wird bei Schulvergleichen nicht selten gegen sie verstoßen. Schulen mit einer Schülerschaft, deren Eltern überwiegend über einen geringeren sozioökonomischen Status verfügen, müssen selbstverständlich größere Hürden überwinden als Schulen, an denen ein höherer familiärer Wohnstand die Regel ist. Pädagogische Kollegien, die z.B. seit bereits 20 Jahren nach reformpädagogischen Prinzipien arbeiten, haben einen Startvorteil gegenüber neugegründeten Schulen, die erst am Anfang ihrer Entwicklung stehen. Wissenschaftliche

Vergleiche sollten diese unterschiedlichen Ausgangslagen von vornherein unbedingt berücksichtigen.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung werden in der vorliegenden Expertise zusammengefasst und umfassend dargestellt. Der Abschlussbericht enthält in seinem Hauptteil eher strukturelle Aussagen, d.h. solche, die von allgemeiner Wichtigkeit sind, und welche die Entwicklung der Schülerschaft insgesamt und die Steuerung durch die Bildungsadministration betreffen. Der Zusatzteil besteht aus den sog. ‚Schulportfolios‘ der untersuchten TGS. Hierbei handelt es sich um eine ausschließlich auf ihre Situation und ihre Entwicklung bezogene Rückmeldung, welche für jede einzelne Untersuchungsschule angefertigt wurde. Neben Beschreibungen der Stärken und Schwächen enthalten diese Berichte auch Hinweise für die weitere pädagogische und schulorganisatorische Arbeit.

Für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit bei der wissenschaftlichen Begleitung bedankt sich die Forschungsgruppe beim Auftraggeber, der uns ermöglicht hat, an der Entwicklung des Zukunftsprojekts Gemeinschaftsschule mitzuwirken. Hilfreich waren insbesondere die Hinweise auf aktuelle schuladministrative Rahmenbedingungen, gemeinsame Auswertungs- und Informationstreffen, z.T. auch gemeinsam mit den Schulen, sowie die Bereitstellung einer abgeordneten Lehrerin, Frau Pabst, welcher ebenfalls unser Dank gilt. Für die kollegiale Unterstützung bei der Erhebung mittels Onlinebefragung und die Kooperation bezüglich der Kompetenztestdaten sei den Kollegen von ‚Kompetenztest.de‘ der Universität Jena, insbesondere Herrn Dr. Nachtigall und Herrn Schmidt, an dieser Stelle ganz besonders gedankt. Wichtig für eine umfassende und ausgewogene Einschätzung waren die Urteile der Experten in den Schulen und im Umfeld der Schulen. Für die Bereitschaft, an Interviews und Befragungen mitzuwirken, danken wir insbesondere den Schulleitungen an den TGS und den Vergleichsschulen, den Elternvertretungen, den Vertreterinnen und Vertretern in den Schulämtern sowie den schulischen Kooperationspartnern, zu denen auch die Schulleiter/innen von Grundschulen und kooperierenden Gymnasien gehören.

Wir wissen um die wertvolle, zeitaufwändige und die Schulen fordernde Aufgabe der Entwicklung und Umsetzung der Kriterien der Gemeinschaftsschule. Daher sind wir den Untersuchungsschulen, aber auch den Vergleichsschulen, zu besonderem Dank verpflichtet. Dieser Dank bezieht sich insbesondere auf das Lehrpersonal, die Elternvertretung und nicht zuletzt die Schülerinnen und Schülern, die regelmäßig unsere Fragebögen ausgefüllt haben oder für Interviews und Auskünfte zur Verfügung standen. Wir hoffen, den Schulen dafür Hilfreiches in Form der Schulportfolios zurückgeben zu können, und zwar in der Erwartung, dass sie sich in unseren Darstellungen wiederfinden und die Analysen und Empfehlungen als nützlich empfinden.

Ohne den Ergebnissen vorgreifen zu wollen, ist ein Befund aus meiner Sicht bemerkenswert und hervorzuheben: Unsere Expertenbefragung mit Personen, die innerhalb und im Umfeld der TGS tätig sind, hat eine deutliche *Dominanz positiver Aspekte* in Hinblick auf die Erwartungen, die mit der neuen Schulart einhergehen, erbracht. Gleichermassen gehören auch die z.T. kritisch formulierten Aspekte zum Bild einer pluralen Gesellschaft, für die es legitim sein sollte, dass sie ebenfalls Gehör finden und in zukünftige Entwicklungsmaßnahmen integriert werden. Es sei in diesem Zusammenhang die Hattie-Studie zitiert mit ihrem angeblichen Hauptergebnis, dass es auf die Lehrer/innen und nicht auf die Schulstrukturen ankomme. Der erste Teil der Aussage ist zutreffend, der zweite wissenschaftlich nicht haltbar: Denn in die Metaanalyse des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie wurden ausschließlich Schulen aus dem anglophonen Raum mit gesamtschulischer Strukturorganisation einbezogen, so dass Vergleiche der Leistungsfähigkeit unterschiedlicher Schulstrukturen methodisch ausgeschlossen ist. Dagegen sind an den PISA-Studien neben Ländern mit gesamtschulischen Organisationsstrukturen auch einige Länder mit vertikal gegliedertem Schulsystem (z.B. Deutschland, Belgien, Luxemburg und Tschechien) beteiligt – für letztere wurde ein sehr starker Zusammenhang der Schülerkompetenzen mit dem sozioökonomischen Status der

Elternhäuser nachgewiesen. Hans-Günter Rolff, der Nestor der deutschen Schulentwicklungsforschung, hat darauf aufmerksam gemacht, dass sich – während die Auswirkungen horizontal gegliederter Schulmodelle, wie dem der Gemeinschaftsschule, auf die Schülerleistungen durch die Hattie-Studie nicht belegt sind – aus einer vertikalen Gliederung mit einer frühen Auslese laut der PISA-Studie eindeutige Bildungsungleichheiten im Hinblick auf den Schulerfolg ableiten lassen.

Es wird somit deutlich, dass in einer pluralen Gesellschaft unterschiedliche – und z.T. konträre – Vorstellungen zu Schulentwicklung und Bildungspolitik existieren und wissenschaftliche Erkenntnisse, wie wir allenthalben sehen, gern auch missverstanden werden, wenn sie der Untermauerung der eigenen Position dienen. Wie können wir diesem Dilemma entkommen? Meines Erachtens käme es darauf an, *alle* Eltern und Bürger/innen mitzunehmen und niemandem ein Schulmodell ‚überzustülpen‘, welches sie nicht akzeptieren. Die Lösung wäre eine ‚diversifizierte Bildungslandschaft‘ mit einer breiten Angebotspalette an Bildungsgängen, die von staatlichen und privaten Trägern verantwortet werden und durch eine offene Schulstruktur gekennzeichnet sind, in der das längere gemeinsame Lernen einen anerkannten Platz findet. Aber auch die bisherigen Bildungsgänge mit flexiblen Möglichkeiten des Übergangs zwischen den bislang separierten Schularten sollten fortbestehen können.

Die begonnenen Prozesse der Schulentwicklung sollten in diesem Rahmen, und zwar auch mit wissenschaftlicher Unterstützung, fortgeführt werden. Wir hoffen mit Vorlage dieser Expertise einen kleinen Beitrag zum Schulentwicklungsprozess der TGS geleistet zu haben. Der Umgang mit Heterogenität und die Entwicklung didaktischer und methodischer Modelle zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern entsprechend ihrer jeweiligen Lernvoraussetzungen stellen aktuell zentrale Herausforderungen dar. Insgesamt bewältigen die TGS – je nach Ausgangslage – diese Herausforderungen gut. Dies sollte als Erfahrungsschatz genutzt werden, auf den man bei der Umsetzung des Inklusionsauftrages, dem sich alle Verantwortlichen vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention stellen müssen, zurückgreifen kann.

Prof. Dr. Wolfgang Melzer

Leiter der Forschungsgruppe Schulevaluation

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	9
Tabellenverzeichnis.....	10
Abkürzungsverzeichnis.....	11
1 Einleitung	12
2 Methodisches Vorgehen.....	14
2.1 Design und Ablauf der Studie.....	14
2.2 Theoretische Aspekte	19
2.3 Schülerbefragung und Kompetenztests	24
2.4 Schulleitungsinterviews.....	31
2.5 Expertenbefragung	34
2.6 Qualitätssicherung und TGS-Typen.....	36
3 Ergebnisse der Schülerbefragung und der Kompetenztests	39
3.1 Soziale Herkunft.....	39
3.2 Prozessqualitäten	46
Schulkultur	46
Lehren und Lernen	54
3.3 Wirkungsqualitäten	64
3.4 Zusammenfassende Analysen	75
3.5 Zwischenresümee.....	86
4 Ergebnisse der Schulleitungsinterviews.....	94
4.1 Selbstverständnis der Schulen und Motivlagen.....	96
4.2 Individuelle Förderung.....	100
4.3 Schulische Zusammenarbeit.....	107
4.4 Administrative und außerschulische Zusammenarbeit	112
4.5 Entwicklungsfelder und Empfehlungen der Schulleitungen	116
5 Ergebnisse der Expertenbefragung	123
5.1 Berater/innen für Schulentwicklung.....	124
5.2 Regionalberater/innen.....	129
5.3 Elternsprecher/innen.....	135
5.4 Kommunale Kooperationspartner/innen	140
5.5 Grundschulleiter/innen	144
5.6 Schulleiter/innen kooperierender Gymnasien.....	147
5.7 TGS-Lehrer/innen	149
5.8 Schulträger, Schulsitzgemeinden und Schulämter	155
5.9 Zwischenresümee.....	160
6 Zusammenfassung.....	164
6.1 Soziale Herkunft.....	165

6.2 Schulkultur und Wirkungsqualitäten	166
6.3 Lehren und Lernen und Wirkungsqualitäten	170
6.4 Fazit	174
Literatur	183

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Überblick der Untersuchungsinstrumente und zeitliche Einordnung.....	15
Abbildung 2 Qualitätsbereiche schulischer Entwicklung in Thüringen	19
Abbildung 3 Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff (1998)	21
Abbildung 4 Zeitablauf der Schülerbefragung, Welle I	24
Abbildung 5 Zeitablauf der Schülerbefragung, Welle II	25
Abbildung 6 Familiärer Wohlstand nach Schulart und TGS-Typ	41
Abbildung 7 Mitschülerunterstützung nach Schulart und TGS-Typ	48
Abbildung 8 Lehrerunterstützung nach Schulart und TGS-Typ	49
Abbildung 9 Elternunterstützung nach Schulart und TGS-Typ	50
Abbildung 10 Partizipation nach Schulart und TGS-Typ	51
Abbildung 11 Rivalität nach Schulart und TGS-Typ	53
Abbildung 12 Zugehörigkeitsgefühl nach Schulart und TGS-Typ	54
Abbildung 13 Unterrichtsgestaltung nach Schulart und TGS-Typ	55
Abbildung 14 Schulische Belastung nach Schulart und TGS-Typ	57
Abbildung 15 Intrinsische Lernmotivation nach Schulart und TGS-Typ	58
Abbildung 16 Wettbewerbsorientierte Lernmotivation nach Schulart und TGS-Typ	59
Abbildung 17 Individuelle Förderung I Binnendifferenzierung nach Schulart und TGS-Typ ..	60
Abbildung 18 Individuelle Förderung II Schülermitbeteiligung nach Schulart und TGS-Typ ..	61
Abbildung 19 Schülerzentrierte Bezugsnormorientierung nach Schulart und TGS-Typ	62
Abbildung 20 Schulzufriedenheit nach Schulart und TGS-Typ	65
Abbildung 21 Schulisches Selbstkonzept nach Schulart und TGS-Typ	67
Abbildung 22 Soziales Selbstkonzept nach Schulart und TGS-Typ	68
Abbildung 23 Selbstwirksamkeit nach Schulart und TGS-Typ	69
Abbildung 24 Kompetenztests Klassenstufe 6 nach Schulart	71
Abbildung 25 Kompetenztests Klassenstufe 6 nach TGS-Typ	72
Abbildung 26 Kompetenztests Klassenstufe 8 nach Schulart	73
Abbildung 27 Kompetenztests Klassenstufe 8 nach TGS-Typ	74

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Projektabschnitte der wissenschaftlichen Begleitung	14
Tabelle 2 Untersuchungsschulen	16
Tabelle 3 Vergleichsschulen.....	17
Tabelle 4 Untersuchungsschulen: Erhebungsplan Schülerbefragung (SB) und Kompetenztest (K.test) hinsichtlich der betreffenden Klassenstufe.	18
Tabelle 5 Instrumente in Relation zu den Bereichen von Hattie 2009/2013	23
Tabelle 6 Erhebungszeiträume und Rücklauf der Untersuchungs- und Vergleichsschulen...26	
Tabelle 7 Stichprobenverteilung nach Schulart, Klassenstufe und Messzeitpunkt	27
Tabelle 8 Rücklauf der Schülerbefragung der Untersuchungsschulen.....	28
Tabelle 9 Repräsentativstichprobe 2010 nach Klassenstufe und Schulart.....	29
Tabelle 10 Rücklauf Kompetenztests Untersuchungsschulen.....	30
Tabelle 11 Rücklauf Kompetenztests Untersuchungs- und Vergleichsschulen	30
Tabelle 12 Termine der Schulleitungsinterviews.....	32
Tabelle 13 Befragte Personengruppen der Expertenbefragung	34
Tabelle 14 Rücklauf der Expertenbefragung nach Personengruppen	35
Tabelle 15 Aufteilung der Untersuchungsschulen nach TGS-Typ.....	38
Tabelle 16 Rücklauf der Schülerbefragung nach TGS-Typ.....	38
Tabelle 17 Kulturelles Kapital nach Schulart und TGS-Typ	42
Tabelle 18 Familienstruktur nach Schulart und TGS-Typ, in Prozent.....	43
Tabelle 19 Beschreibung der Skala Familienklima	44
Tabelle 20 Erziehungsstile nach Schulart und TGS-Typ.....	44
Tabelle 21 Motive der Schulwahl nach Schulart und TGS-Typ	47
Tabelle 22 Beschreibung der Skala Mitschülerunterstützung.....	47
Tabelle 23 Beschreibung der Skala Lehrerunterstützung	48
Tabelle 24 Beschreibung der Skala Elternunterstützung	50
Tabelle 25 Beschreibung der Skala Partizipation.....	51
Tabelle 26 Beschreibung der Skala Rivalität	52
Tabelle 27 Beschreibung der Skala Zugehörigkeitsgefühl	53
Tabelle 28 Beschreibung der Skala Unterrichtsgestaltung.....	55
Tabelle 29 Beschreibung der Skala Schulische Belastung	56
Tabelle 30 Beschreibung der Skalen zur Lernmotivation	57
Tabelle 31 Beschreibung der Skala Individuelle Förderung I Binnendifferenzierung.....	59
Tabelle 32 Beschreibung der Skala Individuelle Förderung II Schülermitbeteiligung	61
Tabelle 33 Beschreibung der Skala Schülerzentrierte Bezugsnormorientierung.....	62
Tabelle 34 Schulische Zufriedenheit nach Schulart und TGS-Typ	64
Tabelle 35 Beschreibung der Skala Schulische Zufriedenheit	65
Tabelle 36 Beschreibung der Skala Schulisches Selbstkonzept.....	66
Tabelle 37 Beschreibung der Skala Soziales Selbstkonzept.....	67
Tabelle 38 Beschreibung der Skala Selbstwirksamkeit.....	68
Tabelle 39 Kompetenztests Welle 1 und Thüringen 2012.....	69
Tabelle 40 Kompetenztests Welle 2 und Thüringen 2013.....	70
Tabelle 41 Kompetenztests: Einflussfaktoren Geschlecht und soziale Herkunft	70
Tabelle 42 Korrelationsmatrix I: Schulkultur vs. Wirkungsqualitäten	75
Tabelle 43 Korrelationsmatrix II: Schulkultur vs. Wirkungsqualitäten	76
Tabelle 44 Korrelationsmatrix I: Lehren und Lernen vs. Wirkungsqualitäten.....	78
Tabelle 45 Korrelationsmatrix II: Lehren und Lernen vs. Wirkungsqualitäten	79
Tabelle 46 Regressionsmodelle: Schulische Zufriedenheit.....	82
Tabelle 47 Regressionsmodelle: Kompetenztest Deutsch Klassenstufe 6	83
Tabelle 48 TGS-Typen der Untersuchungsschulen	95
Tabelle 49 Rücklauf der Expertenbefragung nach Personengruppen	123
Tabelle 50 Themen der Erwartungshaltungen	160

Tabelle 51 Themen der wahrgenommenen Entwicklungsschritte	161
Tabelle 52 Themen der Herausforderungen und Lösungsstrategien	162
Tabelle 53 Themen der Zusammenarbeit und Vernetzung	162

Abkürzungsverzeichnis

BfSE	Berater für Schulentwicklung
ETEP	Entwicklungstherapie/ Entwicklungspädagogik
E.U.L.E.	Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität
EVA	Eigenverantwortliche Schule und schulische Evaluation
FSU	Friedrich-Schiller-Universität (Jena)
GAT	Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem
GYM	Gymnasien (Vergleichs- und/ oder HBSC-Schulen)
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children
MSD	Mobiler Sonderpädagogischer Dienst
MSZ	Messzeitpunkt
MW	Arithmetischer Mittel- bzw. Durchschnittswert
RS	Regelschulen (Vergleichs- und/ oder HBSC-Schulen)
SSA	Staatliche Schulämter (Thüringen)
SD	Standardabweichung
TGS	Thüringer Gemeinschaftsschule(n), auch: ,Untersuchungsschulen' genannt
ThILLM	Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien
ThÜNIS	Thüringer Netzwerk innovativer Schulen und Schulsysteme
ThürQualrahmen	Thüringer Qualitätsrahmen (für Schulen)
ThürSchulG	Thüringer Schulgesetz
ThürSchulO	Thüringer Schulordnung
TMBWK	Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

1 Einleitung

Das vorliegende Dokument stellt den Abschlussbericht der vierjährigen wissenschaftlichen Begleitung von Thüringer Gemeinschaftsschulen (TGS) dar, die in dem Zeitraum vom 01.08.2010 bis 31.07.2014 – der Pilot- und Einführungsphase der TGS – wissenschaftlich untersucht wurden. Basierend auf der Ist-Stand-Analyse zur wissenschaftlichen Begleitung der TGS (vgl. Zwischenbericht 2012) werden die Ergebnisse der Untersuchung, gegliedert nach den methodischen Zugängen, aufgezeigt.

Auftraggeber der Studie ist das Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK). Mit der Änderung des Thüringer Schulgesetzes vom 20.12.2010 und der Thüringer Schulordnung vom 07.07.2011 ist die Schulart Gemeinschaftsschule im Freistaat Thüringen gesetzlich verankert worden (ThürSchG §6a). Alle zehn zum Schuljahr 2011/2012 errichteten staatlichen Thüringer Gemeinschaftsschulen wurden in das Setting der wissenschaftlichen Begleitung aufgenommen. Das Untersuchungsdesign wurde auf den festgelegten Ablauf der Einführung der Thüringer Gemeinschaftsschule abgestimmt.¹ Hieraus ergaben sich vier Projektabschnitte, die jeweils ein Schuljahr umfassten, und insgesamt als ‚Pilot- und Einführungsphase‘ der Thüringer Gemeinschaftsschulen bezeichnet werden.

Im Sinne eines Mixed-Methods-Designs wurden in dieser Untersuchung qualitative und quantitative Zugänge und Auswertungsverfahren eingesetzt. Als zentrale Instrumente der wissenschaftlichen Begleitung wurden Schülerbefragungen, Schulleitungsinterviews sowie eine schriftliche Expertenbefragung durchgeführt.

Ziel des Berichts ist es, das Konzept der Thüringer Gemeinschaftsschule ausgehend von den zehn Untersuchungsschulen im Bereich der ‚Schulkultur‘ sowie des ‚Lehrens und Lernens‘ in Bezug auf die Erträge schulischer Arbeit einzuschätzen. Um mögliche Effekte quantifizieren zu können, wurde eine Kontrollgruppe, bestehend aus Gymnasien und Regelschulen, in das Setting der Studie aufgenommen. Intensiv wurden weiterhin die Schulleiter/innen der zehn Untersuchungsschulen sowohl hinsichtlich jeweiliger Entwicklungsschritte als auch bezogen auf einzelschulspezifische Ausgangslagen interviewt. Darüber hinaus wurden Perspektiven von schulischen Akteuren und schulexternen Personen, die sich mit der Schulart ‚Thüringer Gemeinschaftsschule‘ beschäftigen, mit Blick auf die Schulentwicklungsprozesse an den Untersuchungsschulen erfasst.

Zusätzlich zu dem vorliegenden Abschlussbericht wurden für die zehn Untersuchungsschulen ‚Schulportfolios‘ erstellt. Diese enthalten neben einer kompakten Vorstellung der jeweiligen Schule auch eine einzelschulbasierte Darstellung der Ergebnisse der Schülerbefragungen und der Schulleitungsinterviews. Abschließend wurden auf Basis der Ergebnisse Entwicklungshinweise für jede Untersuchungsschule formuliert.

Der Abschlussbericht ist folgendermaßen strukturiert: In Kapitel 2 wird das methodische Vorgehen der Untersuchung aufgezeigt. Der Projektablauf wird anhand der einzelnen Instrumente dargestellt und es erfolgt eine theoretische Fundierung. In den Kapiteln 2.3 bis 2.5 werden die zentralen Instrumente der Untersuchung vorgestellt und im Kapitel 2.6 Aspekte zur Qualitätssicherung der Evaluationsstudie dargelegt.

Kapitel 3 umfasst die ausführliche Präsentation der Ergebnisse der Schülerbefragung. Schulart- und typenvergleichend werden ausgewählte Indikatoren in den Bereichen ‚Schulkultur‘ und ‚Lehren und Lernen‘ im Zeitverlauf dargestellt und in Beziehung zum Ertrag schulischer Arbeit, zur schulischen Zufriedenheit, zum Selbstkonzept und zu den Sachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern gesetzt.

¹ Vgl. Konzeption zur wissenschaftlichen Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschule vom 15.07.2010 bzw. vom 05.06.2012.

Kapitel 4 beinhaltet die Analyse und Auswertung der Schulleitungsinterviews. Die Äußerungen der Schulleiter/innen zum schulischen Selbstverständnis und zu den Motivlagen in Hinblick auf die Errichtung als TGS, zu Aspekten individueller Förderung, zu schulischen Kooperationspraktiken und zur administrativen und außerschulischen Zusammenarbeit werden dargelegt. Das Kapitel 4 schließt mit einer Zusammenfassung unter Berücksichtigung gegenwärtiger und zukünftiger Entwicklungsfelder und Empfehlungen.

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse der Expertenbefragung mit schulischen und regionalen Akteuren zur Entwicklung von Gemeinschaftsschulen dargestellt. Erläutert werden Perspektiven von acht verschiedenen Expertengruppen: Berater/innen für Schulentwicklung, Regionalberater/innen, Elternsprecher/innen, kommunale Kooperationspartner/innen, Grundschulleiter/innen, Schulleiter/innen kooperierender Gymnasien, TGS-Lehrer/innen sowie Schulträgern, Schulsitzgemeinden und Schulämtern.

Die Ergebnisse, ausgehend von den drei verschiedenen methodischen Zugängen, werden im Abschlusskapitel 6 zusammengefasst und miteinander in Beziehung gesetzt. Darauf aufbauend werden Empfehlungen für die weitere Entwicklung der Thüringer Gemeinschaftsschule formuliert.

2 Methodisches Vorgehen

Das folgende Kapitel zeigt das methodische Vorgehen und die theoretischen Bezüge der Studie auf. Zunächst wird der Projektablauf beschrieben. Es erfolgt eine theoretische Fundierung des Untersuchungsgegenstandes. Methodisch wird in den Kapiteln 2.3 bis 2.5 auf die zentralen Instrumente der Studie eingegangen. Schließlich werden in Kapitel 2.6 Aspekte zur Qualitätssicherung der Evaluationsstudie aufgezeigt.

2.1 Design und Ablauf der Studie

Die vorliegende Studie umfasst einen Zeitraum von insgesamt vier Jahren (01.08.2010 bis 31.07.2014) und wurde auf der Grundlage der Konzeption vom 15.07.2010 sowie einer ergänzenden Konzeption vom 05.06.2012 durchgeführt. Die Studie beinhaltet die Pilot- und Einführungsphase der Thüringer Gemeinschaftsschule und wurde – abgestimmt auf den Schuljahresrhythmus – in vier Abschnitte unterteilt (vgl. Forschungsgruppe Schulevaluation 2010 & 2012).

Tabelle 1 Projektabschnitte der wissenschaftlichen Begleitung

Abschnitt 1: Schuljahr 2010/11 (01.08.2010 – 31.07.2011)

Abschnitt 2: Schuljahr 2011/12 (01.08.2011 – 31.07.2012)

Anfertigung des Zwischenberichtes

Abschnitt 3: Schuljahr 2012/13 (01.08.2012 – 31.07.2013)

Abschnitt 4: Schuljahr 2013/14 (01.08.2013 – 31.07.2014)

Anfertigung des Abschlussberichtes

Im ersten Projektabschnitt hatten die Untersuchungsschulen noch den Status einer sogenannten „Pilotschule“.² Im Zuge der Änderung im Thüringer Schulgesetz vom 20.12.2010 wurden im Schuljahr 2010/11 die ersten „Thüringer Gemeinschaftsschulen“ errichtet (ThürSchulG §6a). Sodann erfolgte die Aufnahme der ersten zehn staatlichen Gemeinschaftsschulen in Thüringen in das Setting der Wissenschaftlichen Begleitung.

Die zentralen Instrumente der Untersuchung stellen Schülerbefragungen, Schulleitungsinterviews und Expertenbefragungen dar.³ In den Kapiteln 2.3 bis 2.5 wird die Methodik der Instrumente ausführlich vorgestellt. Ein Überblick des zeitlichen Ablaufs der Untersuchungen ist folgender Abbildung 1 zu entnehmen:

² Als Pilotschulen wurden im Schuljahr 2010/11 die Schulen im Setting der wissenschaftlichen Begleitung bezeichnet, welche die Absicht äußerten, einen Schulartwechsel zur Gemeinschaftsschule durchzuführen.

³ Ebenso werden die Kompetenztests als zentrale Instrumente der Studie bezeichnet. Eine Längsschnittlichkeit hat sich im Rahmen der Kompetenztests nicht ergeben können, da der notwendige zweite Messzeitpunkt für die zehn Schulen der Welle 2 nicht im Berichtszeitraum, sondern erst Ende des Schuljahres 2014/15 stattfindet.

Durchführung der Untersuchungen und Berichte zur wissenschaftlichen Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschule (1. August 2010 - 31. Juli 2014)

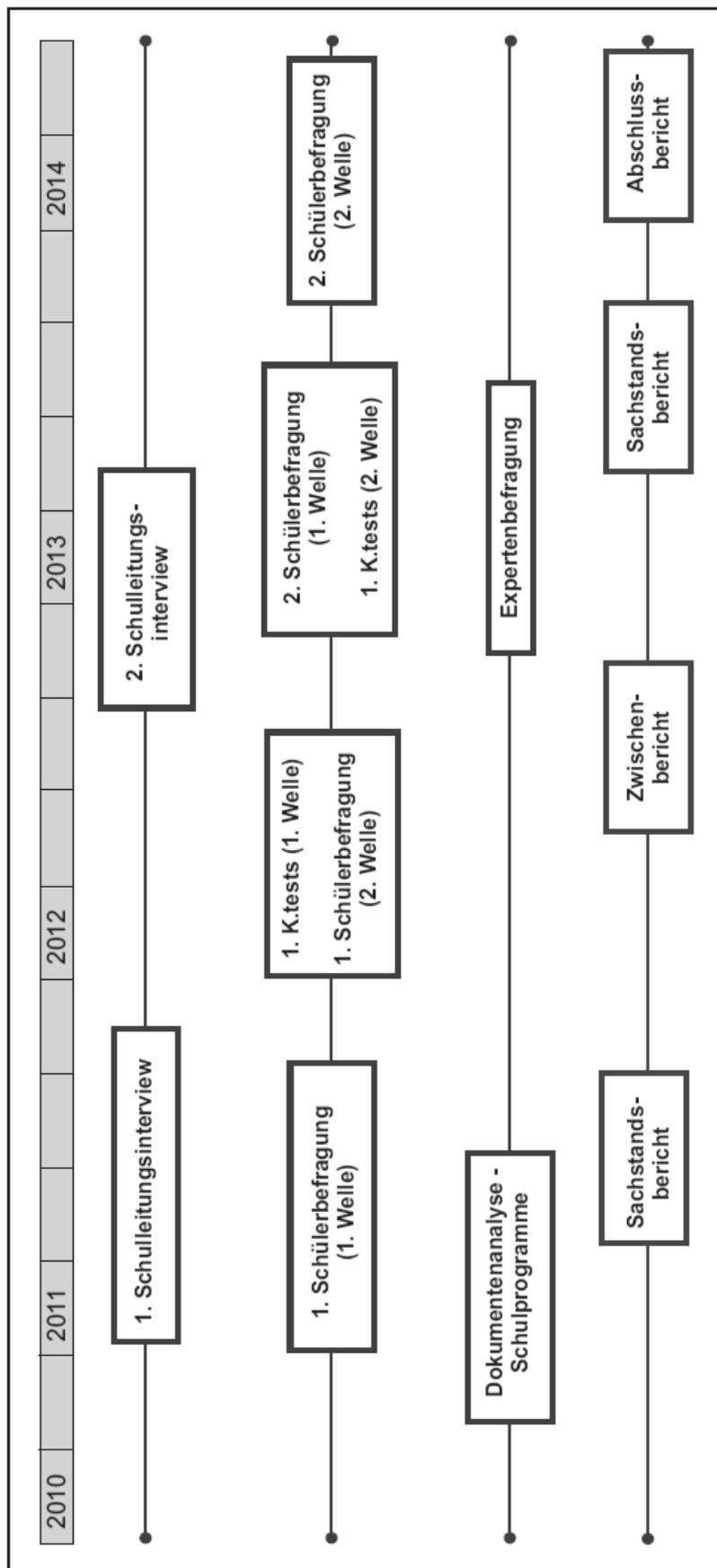


Abbildung 1 Überblick der Untersuchungsinstrumente und zeitliche Einordnung

Das Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie entspricht einem quasiexperimentellen Design (Bortz & Döring 2006: 54f). Die Ergebnisse der Studie beziehen sich lediglich auf die Schulen, welche als die ersten staatlichen Thüringer Gemeinschaftsschulen im Schuljahr 2011/12 errichtet wurden. Eine wissenschaftlich angestrebte randomisierte Auswahl von Schulen ist im Kontext eines solchen Einführungsprozesses nicht möglich. Zudem kann keine vollständige Kontrolle der Einflussfaktoren in diesem Design vollzogen werden, dies bedeutet, dass Kausalaussagen nicht getroffen werden können.

Pilot-/Untersuchungsschulen und Vergleichsschulen

Tabelle 2 gibt einen Überblick der zehn Untersuchungsschulen. Zudem wurden für die Pilot-/Untersuchungsschulen² im Zuge eines Matchingverfahrens Vergleichsschulen ausgewählt, vgl. Tabelle 3. Da drei der zehn Pilotsschulen zum Schuljahr 2010/11 (zunächst) nicht als staatliche Gemeinschaftsschule errichtet wurden⁴, wurden an dieser Stelle drei weitere Untersuchungsschulen sowie drei weitere Vergleichsschulen in das Setting aufgenommen. Insgesamt sind zehn Untersuchungs- und 13 Vergleichsschulen im Setting der wissenschaftlichen Begleitung vorhanden.

Tabelle 2 Untersuchungsschulen

Nr.	Thüringer Gemeinschaftsschule	Schulnummer	Welle
1	Lobdeburgschule Jena, Staatliche Gemeinschaftsschule	45090	1
2	Staatliche Gemeinschaftsschule Tanna	45913	1
3	Jenaplan-Schule Suhl, Staatliche Gemeinschaftsschule	45134	1
4	Brückenschule Aschara, Staatliche Gemeinschaftsschule	45433	1
5	Montessorischule Jena, Staatliche Gemeinschaftsschule	45098	1
6	Staatliche Gemeinschaftsschule Bürgel	45853	2
7	Staatliche Gemeinschaftsschule Weimar	45163	2
8	"Kaleidoskop" Jena, Staatliche Gemeinschaftsschule Jenaplan-Schule Lobeda	45104	2
9	Staatliche Gemeinschaftsschule Hüpstedt "Dünwaldschule"	45420	2
10	Staatliche Gemeinschaftsschule Rodeberg OT Struth	45417	2

Drei der zehn Untersuchungsschulen, die Lobdeburgschule Jena, die Jenaplan-Schule Suhl sowie die Montessorischule, sind im Sinne des Paragraphen §4(8) des ThürSchulG aus ehemaligen reformpädagogischen Schulen hervorgegangen. Zwei weitere Schulen folgen explizit dem reformpädagogischen Modell von Peter Petersen (Jenaplan-Konzept). Diese beiden TGS, die TGS Weimar und die TGS Jena Lobeda, weisen zudem die Besonderheit auf, aus einer ehemaligen Grundschule hervorgegangen zu sein.⁵ An allen anderen Untersuchungsschulen lernen Schülerinnen und Schüler bis mindestens zum Ende der Sekundarstufe I. Die Anzahl der Jahrgänge einer jeden Untersuchungsschule sind im zweiten Abschnitt ihres jeweiligen Portfolios beschrieben.

Im Rahmen eines quasiexperimentellen Designs sind Kontrollgruppen unerlässlich. Ziel war es, mögliche Effekte der Untersuchungsgruppe im Vergleich mit einer Kontrollgruppe sichtbar zu machen. Die Auswahl der Vergleichsschulen erfolgte dabei kriteriengeleitet und mit Unterstützung des Teams von Kompetenztest.de unter Leitung von Herrn Dr. Nachtigall, welches am Methodenlehrstuhl der Psychologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (FSU) angesiedelt ist. Es wurden möglichst ‚ähnliche‘ Schulen vor dem Hintergrund der

⁴ In den folgenden Tabellen und Abbildungen wird aus Platzgründen eine Abkürzung der Schulnamen verwendet (vgl. Abkürzungsverzeichnis).

⁵ Dies bedeutet weiterhin, dass beide Schulen im Jahre ihrer Errichtung als TGS im Schuljahr 2011/12 lediglich die Klassenstufe 5 in der Sekundarstufe führten.

Variablen: Schulgröße, Region (Stadt/Land) und des sozioökonomischen Status bestimmt. Dieses Verfahren wird als „Matching“ bezeichnet. Somit kann der Einfluss von Störvariablen minimiert werden (Bortz & Döring 2006: 526). Ein Überblick der Vergleichsschulen ist folgender Tabelle 3 zu entnehmen:

Tabelle 3 Vergleichsschulen

Nr.	Vergleichsschule	Schulnummer	Welle
1	Friedrichgymnasium Altenburg, Staatliches Gymnasium ⁶	50014	1
2	Staatliche Regelschule Erfurt	26657	1
3	Staatliche Regelschule "Gotthold Ephraim Lessing" Nordhausen	24808	1
4	Staatliches Gymnasium "Gustav Freytag" Gotha	50314	1
5	Staatliche Regelschule Worbis	26343	1
6	Staatliche Regelschule "Geschwister Scholl" Eisenach	20933	1
7	Staatliche Regelschule Nöbdenitz	25652	1
8	Staatliches Holzland-Gymnasium Hermsdorf	50960	1
9	Staatliche Regelschule Hey, Ichtershausen	20304	2
10	Staatliches Gymnasium Von Seckendorff, Meuselwitz	50027	2
11	Staatliche Park- Regelschule, Weimar ⁷	27245	2
12	Staatliche Regelschule, Lessing, Erfurt	26537	2
13	Staatliche Regelschule Ershausen	23803	2

Insgesamt befanden sich unter den 13 Vergleichsschulen vier Gymnasien und neun Regelschulen. Dies entspricht in absoluten Schülerzahlen in etwa dem Verhältnis der Thüringer Schullandschaft (vgl. Thüringer Schulportal 2014). Die höhere Anzahl an Vergleichsschulen begründet sich darin, dass sich (wie oben bereits erwähnt) drei Pilotschulen im Setting der Evaluation befanden, welche zum Schuljahr 2011/12 *nicht* als Thüringer Gemeinschaftsschule etabliert wurden.

Eingeteilt wurden die Schulen nach dem jeweiligen Zeitpunkt der Durchführung der Schülerbefragung in zwei Wellen. Die Schulen der Welle 1 (vgl. Tabelle 2 und Tabelle 3) haben im Schuljahr 2010/11 an der ersten Schülerbefragung der Studie teilgenommen. Die Schulen der Welle 2 (ebd.) begannen demgegenüber erst im Schuljahr 2011/12 mit ihrer ersten Schülerbefragung. Nachvollziehbar wird diese Unterteilung anhand von Tabelle 6, die im Rahmen des Kapitels 2.3 ausführlich erläutert wird.

In der folgenden Tabelle 4 ist die Untersuchungsplanung anhand der Klassenstufen für die im Setting befindlichen Gemeinschaftsschulen ersichtlich. Im Schuljahr 2010/11 wurden diese Schulen noch als sogenannte ‚Pilotschulen‘ in das Setting der Untersuchung aufgenommen, da sie erst mit dem Schuljahr 2011/12 als Gemeinschaftsschule errichtet worden sind.

⁶ Teilnahme nur zu Messzeitpunkt (MSZ) 1.

⁷ Nur Teilnahme von Klasse 5 zum MSZ 1.

Tabelle 4 Erhebungsplan der Untersuchungsschulen nach Klassenstufe.

Nr.	TGS	SB 10/11	SB 11/12	K.test 11/12	SB 12/13	K.test 12/13	SB 13/14
1	TGS Lobdeburg Jena	5, 7, 9		6, 8	5, 7, 9		
2	TGS Tanna	5, 7, 9		6, 8	5, 7, 9		
3	TGS Jenaplan Suhl	5, 7, 9		6, 8	5, 7, 9		
4	TGS Aschara	5, 7, 9		6, 8	5, 7, 9		
5	TGS Montessori Jena	5, 7, 9		6, 8	5, 7, 9		
6	TGS Bürgel		5, 7, 9		6, 8		5, 7, 9
7	TGS Weimar		5		6		5, 7
8	TGS Jena Lobeda		5		6		5, 7
9	TGS Hüpstedt		5, 7, 9		6, 8		5, 7, 9
10	TGS Rodeberg		5, 7, 9		6, 8		5, 7, 9

Anmerkung: SB = Schülerbefragung; K.test = Kompetenztest; 10/11 entspricht Schuljahr 2010/11

Hervorgehoben sind die Klassenstufen, die im Erhebungszeitraum als Gemeinschaftsschulklassen geführt wurden

2.2 Theoretische Aspekte

Die Thüringer Gemeinschaftsschule sieht in ihrer schulrechtlichen Konzeption vor, dass die Schülerinnen und Schüler „über die Klassenstufe 4 hinaus weitestgehend in einem gemeinsamen Bildungsgang und [...] entsprechend ihrer Leistungsmöglichkeiten, Begabungen und Interessen im vorwiegend binnendifferenzierenden Unterricht individuell gefördert [werden].“ (ThürSchulG § 6a). Neben „dem Ziel einer bestmöglichen individuellen Förderung aller Schüler“ (ThürSchulO § 147a) ist „deren ganzheitliche Kompetenzentwicklung“ (ebd.) von zentraler Bedeutung. Die Umsetzung individueller Förderung und ganzheitliche Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler stellen dementsprechend wichtige Kriterien der Evaluation der Thüringer Gemeinschaftsschule dar. Die schulkulturellen und strukturellen Gegebenheiten werden vor dem Hintergrund dieser beiden Konzepte erörtert.

Als Modell schulischer Entwicklung werden die Qualitätsbereiche, eingeteilt in Kontext-, Prozess- und Wirkungsqualitäten, herangezogen (vgl. Abbildung 2). Diese Übersicht gestattet es die Untersuchungsinstrumente inhaltlich einzubetten, d.h. zu jeder Untersuchungsmethode werden die jeweils zugehörigen inhaltlichen Bereiche dargestellt.

QUALITÄTSBEREICHE SCHULISCHER ENTWICKLUNG

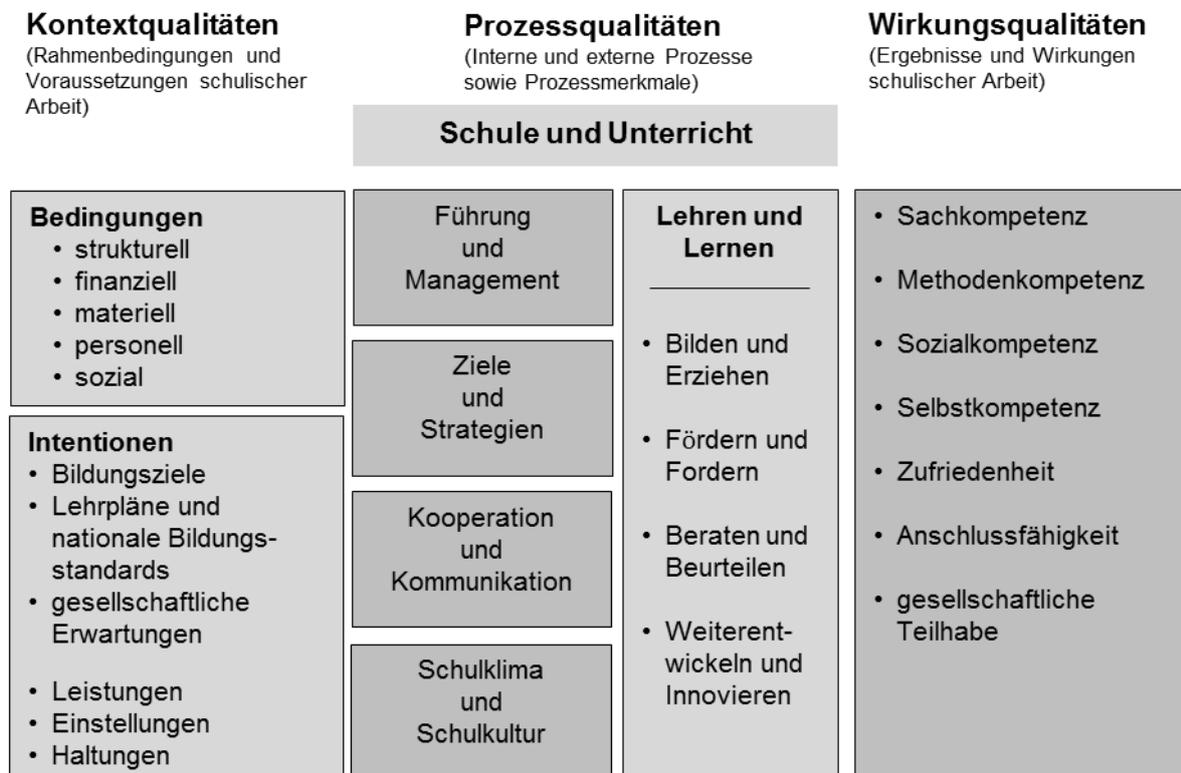


Abbildung 2 Qualitätsbereiche schulischer Entwicklung in Thüringen⁸

Modelle vergleichbar mit den Qualitätsbereichen schulischer Entwicklung in Thüringen (vgl. Abbildung 2) gibt es in den meisten Bundesländern. Sie dienen der Umsetzung und

⁸ www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schulwesen/evas/q_rahmen.pdf, Zugriff: 13.07.2012

Steuerung des Schulwesens durch eine Bildungsadministration. Da sie im Wesentlichen dem ‚State of the art‘ der Fachliteratur entsprechen und von heuristischem Nutzen sind, hat sich die Forschungsgruppe an den Qualitätsbereichen schulischer Entwicklung in Thüringen orientiert.

Die Kontextqualitäten umfassen die Rahmenbedingungen von Schule. Sie geben die Voraussetzungen schulischer Arbeit vor und sind von der Schule selbst nicht bzw. nur in einem geringem Ausmaß veränderbar. Bedingungen schulischer Entwicklung in Hinblick auf die soziostrukturelle Zusammensetzung der Schülerschaft werden in der Evaluation der Schulen bspw. durch die Berechnung eines Erwartungswertes (vgl. Kapitel 2.6) berücksichtigt. Im Bereich der Prozessqualitäten befindet sich das Handlungsfeld von Schule und Unterricht. In den Expertenbefragungen, Schulleitungsinterviews und den Schülerbefragungen werden hier elementare Daten zur Evaluation der Untersuchungsschulen erhoben. Die Auswirkungen schulischer Arbeit lassen sich anhand der sog. ‚Wirkungsqualitäten‘ identifizieren. Mit Hilfe der Leistungsdaten (Schulnoten und Kompetenztests) und entsprechender Skalen im Fragebogen (Selbstwirksamkeit, schulische Zufriedenheit etc.) lässt sich eine große Bandbreite der Ergebnisse schulischer Arbeit abdecken.

In dieser Untersuchung wird unter ‚schulischer Entwicklung‘ bzw. ‚Schulentwicklung‘ in Anlehnung an Dederling (2012) zunächst die „systematisierte Weiterentwicklung von Einzelschulen“ (Dederling 2012: 6) verstanden. Die Auffassung von Dalin et al. (1990), die (Einzel-)Schule als ‚Motor für Schulentwicklung‘ zu begreifen, wird somit fortgeführt. Mehrere Definitionen von ‚Schulentwicklung‘ stellen ferner die Weiterentwicklung von Einzelschulen in den Kontext des administrativen Gesamtzusammenhangs; dies erfolgt in neueren Definitionen auch unter Einbezug externer Zielvereinbarungen, wie z.B. Bildungsstandards (Dederling 2012, vgl. Maag Merki 2008a). Administrative außerschulische Kontexte werden in dieser Untersuchung unmittelbar im Rahmen der Expertenbefragung berücksichtigt sowie indirekt über die Thematisierung der administrativen Zusammenarbeit im Rahmen der Schulleitungsinterviews.

Die Auffassung, dass Schulentwicklung in drei unterschiedlichen Bereichen stattfinden kann, stellt mittlerweile einen breit zitierten wissenschaftlichen Konsens dar: Im Rahmen des Drei-Wege-Modells von Rolff (1998) wird Schulentwicklung idealtypisch als Synthese von Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung verstanden (vgl. Abbildung 3). Die drei genannten Bereiche von Schulentwicklung stehen dabei in wechselseitigen Beziehungen zueinander (vgl. Rolff 2010, Holtappels 2003 und Dederling 2012). Eine ähnliche Strukturierung findet sich bei Fend (1998), der die Qualität im Bildungswesen in die Bereiche Schulqualität (Mesoebene), Systemqualität (Makroebene) und Lehrerqualität (Mikroebene) unterscheidet.

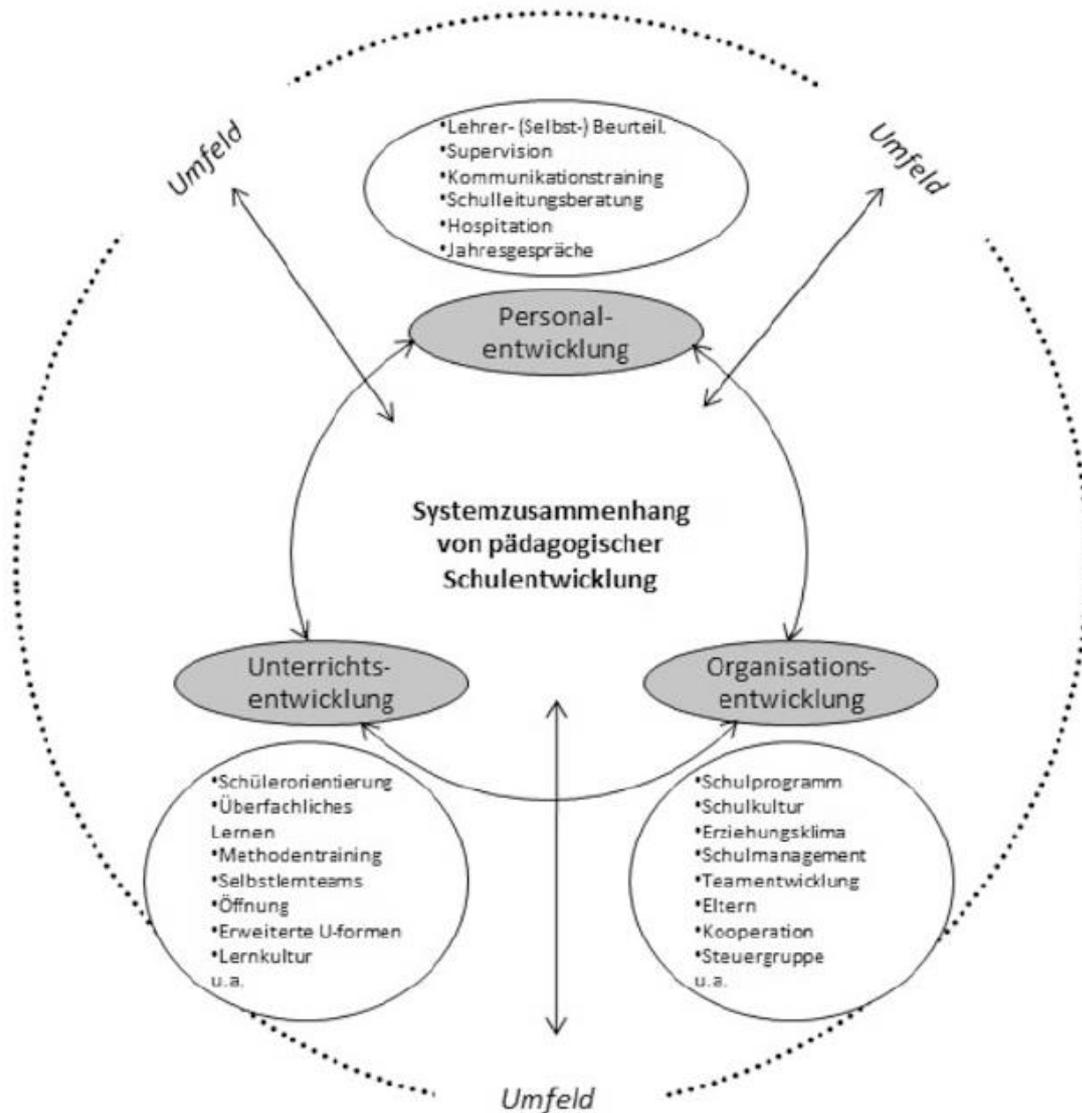


Abbildung 3 Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff (1998)

Im Kontext der Organisationsentwicklung sowie in Hinblick auf die Prozessqualitäten im Rahmen der Qualitätsbereiche schulischer Entwicklung in Thüringen (vgl. Abbildung 2) fällt bei der Etablierung schulischer Innovationen insbesondere der Schulleitung eine zentrale Bedeutung zu, welche auch empirisch nachgewiesen ist (Lindemann 2013, Holtappels 2007, Albrecht 2013, Bonsen 2011, vgl. Rolff 1998, Pfundtner 2014). Dederling (2012) stellt in diesem Zusammenhang das Konzept von Schulentwicklung als 'Change Management' vor, um den vielfältigen Veränderungsprozessen gerecht zu werden, die im Verantwortungsbereich der Schulleitung liegen (vgl. Holtappels und Feldhoff 2010): „Sie [die Schulleitung] muss eine aktive Rolle im Innovationsprozess übernehmen und dazu bereit sein, hier Verantwortung zu übernehmen. Zu ihren Aufgaben gehört es – unter Beteiligung der Lehrkräfte – Visionen zu entwickeln, Aufgaben zu delegieren und Lösungen für Probleme zu konzipieren. Da die Aktivitäten der Schulentwicklung in den letzten Jahren an vielen Schulen zugenommen haben, müssen die Leitungsmitglieder zudem über Managementfähigkeiten verfügen.“ (Dederling 2012: 35). Die ‚Professionelle Kooperation im Kollegium‘ sowie die ‚Pädagogische Führung‘ stellen ferner nach Dederling (2012) in vielen Zusammenstellungen über ‚gute‘ bzw. ‚wirksame‘ Schulen zentrale Elemente dar (vgl. Holtappels 2003). Die in der wissenschaftlichen Literatur breit vertretene Auffassung von Schulen als ‚lernenden Schulen‘ nach Schratz und Steiner-Löffler (1998), die über

eigenständige Problemlösefähigkeiten verfügen (Esslinger-Hinz 2006, Holtappels und Rolf 2004 sowie Rahm 2005), erwies sich ebenfalls als gewinnbringend für die konzeptionelle Ausrichtung der wissenschaftlichen Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschulen.

Die für die Analyse von Schulentwicklungsprozessen genannten Aspekte finden in dieser Untersuchung vor allem im Kontext der Schulleitungsinterviews Berücksichtigung. In Hinblick auf die Beteiligung von Lehrkräften sowie die Zusammenarbeit im Kollegium wird insbesondere die Perspektive der Schulleitung untersucht. In Bezug auf die Etablierung von Gemeinschaftsschulen weist Albrecht (2013) darauf hin, dass auch hier die Schulleitungen von zentraler Bedeutung sind und mit einer Vielzahl an Aufgaben konfrontiert wären, wobei die Etablierung eines Mentalitätswandels – in Abstimmung auf die Grundprämisse des längeren gemeinsamen Lernens – im Fokus steht. Die Funktion von Schulleiterinnen und -leitern solle nach Albrecht (2013) jedoch nicht darin bestehen, Entwicklungsinhalte im Alleingang festzulegen, sondern Schulleitungen sollten vielmehr garantieren, dass Lehrkräfte diese eigenständig erarbeiten, bspw. im Rahmen von (freiwilligen) Steuergruppen. Neue Aufgabenfelder würden sich für Schulleitungen z.B. im Kontext der Personalentwicklung ergeben, bspw. wenn neues Lehrpersonal rekrutiert werden muss und soziale Beziehungen im (neu zusammengesetzten) Kollegium auf- oder ausgebaut werden müssen.

Die Qualitätsbereiche schulischer Entwicklung (vgl. Abbildung 2) lassen sich auf theoretischer Ebene in Relation setzen zu den Domänen des Lerneinflusses, welche in der Meta-Studie von Hattie 2013 entworfen werden. Hattie beschreibt in seiner Studie die besondere Relevanz des Lehrers und stellt (system)strukturelle Aspekte, wie die Klassengröße oder das verfügbare Unterrichtsmaterial, in den Hintergrund. Jedoch sei nicht die Persönlichkeit der Lehrperson entscheidend, sondern nach Höfer & Steffens 2013 stehen das Lehrerhandeln und seine Wirkung auf die Lernenden im Zentrum der Betrachtung. Folgende Themenkomplexe der Forschungsbefunde von John Hattie werden von Höfer & Steffens 2013 zusammengefasst:

1. Unterrichtsplanung in kollegialer Kooperation aus der Perspektive der Lernenden
2. Diagnose, Evaluation, Feedback
3. Komplexe Verstehensleistungen durch die Verwendung wirksamer Lern- und Lehrstrategien
4. Qualität der Unterrichtsformen und des unterrichtlichen Handelns der Lehrpersonen

Hattie spricht von den starken positiven Effekten des Lehrers in der Rolle eines Regisseurs/ Aktivators und weniger in der Rolle eines Moderators, wobei der Individualisierung nur eine vergleichsweise geringe Relevanz (Effektstärke von $d=0,23$) in Bezug auf das Leistungsoutcome zugeschrieben wird. Unterrichtsaspekte, wie das reziproke Lernen ($d=0,74$), Feedback ($d=0,73$) oder die direkte Instruktion ($d=0,59$) würden deutlich wirksamere Maßnahmen zur Steigerung der Leistung von Schülerinnen und Schülern darstellen. Gleichsam wird der Frontalunterricht in seiner traditionellen Form von Hattie nicht favorisiert: Wichtig sei, „genauer zu erkennen, wie Lernende beim Lernen voranschreiten“ und „wie und wann andere oder effektivere Strategien für das Lehren und Lernen notwendig sind.“ (Hattie 2013: 289). Hattie zitiert in diesem Zusammenhang zudem Ben-Ari & Eliassy 2003: 145 (ebd.) „Im Ergebnis [des traditionellen Frontalunterrichts] leidet die gesamte Klasse: Leistungsstarke Lernende werden nicht ausreichend stimuliert, während leistungsschwache frustriert werden könnten. Sinkende Motivation und aufgabenfremdes Verhalten sind mögliche negative Folgen.“ Die Lösung sieht Hattie in einer Fokussierung auf aktives und selbstregulierendes Lernen. Das Ziel ist, den Lernenden die Fähigkeit zu vermitteln, sich selbst zu unterrichten – ihr Lernen selbst zu regulieren. Höfer & Steffens (2013) stellen zudem fest, dass „Hattie mit starken konzeptionellen und empirischen Argumenten die große Bedeutung einer intensiven kollegialen Kooperation für eine hochwertige Unterrichtsplanung sowie die Reflexion der Unterrichtsprozesse hervorhebt.“ (Höfer & Steffens 2013: 4). Zu den sechs Domänen, die Hattie ausgehend von den

Ergebnissen seiner Meta-Studie formuliert, lassen sich wichtige Indikatoren der im Rahmen dieser Untersuchung geführten Schülerbefragungen zuordnen (vgl. Tabelle 5):

Tabelle 5 Instrumente in Relation zu den Bereichen von Hattie 2009/2013

Domäne	Instrumente im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung
Lernende	Schülerbefragung (z.B. schulische Belastung, Lernmotivation, schulische Zufriedenheit, Selbstwirksamkeit, soziales und schulisches Selbstkonzept) Kompetenztests Schulleitungsinterview (z.B. Schülerstruktur)
Elternhaus	Schülerbefragung (z.B. familiärer Wohlstand (FAS), Elternunterstützung, Erziehungsstil, Familienstruktur und Kommunikation mit den Eltern) Schulleitungsinterview (z.B. Elternpartizipation und Bildungsaspirationen der Eltern) Expertenbefragung (z.B. Erwartungshaltungen, Entwicklungsschritte)
Schule	Schülerbefragung (z.B. Mitschülerunterstützung, Zugehörigkeitsgefühl und Rivalität) Schulleitungsinterview (z.B. Entwicklungsschritte, schulische Kooperationen, administrative Zusammenarbeit) Expertenbefragung (z.B. Erwartungshaltung, schulische Kooperationen, Entwicklungsschritte, administrative Zusammenarbeit)
Lehrperson	Schülerbefragung (z.B. Lehrerunterstützung, Bezugsnormorientierung) Schulleitungsinterview (z.B. Zusammenarbeit im Kollegium) Expertenbefragung (z.B. Erwartungshaltung)
Curricula	Schulleitungsinterview (z.B. schulische Kooperation) Expertenbefragung (z.B. schulische Kooperation)
Unterrichten	Schülerbefragung (z.B. Individuelle Förderung, Unterrichtsgestaltung, schulische Partizipation) Schulleitungsinterview (z.B. Umsetzung der Individuellen Förderung, Zusammenarbeit im Kollegium)

2.3 Schülerbefragung und Kompetenztests

Ziel der Schülerbefragungen ist es, die Wahrnehmungen und Einstellungen der Schülerschaft zu erheben. Die Schülerinnen und Schüler stellen die wichtigsten Akteure dar, um die Güte pädagogischer Konzepte und die Qualität der Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrages zu beurteilen.

„Am Ende entscheiden die Lernenden selbst, nicht die Lehrperson, was Schülerinnen und Schüler lernen werden. Wir müssen also dem Beachtung schenken, was die Lernenden denken, was ihre Ziele sind und warum sie sich für das in den Schulen angebotene Lernen engagieren.“ (vgl. Olsen 2003, zitiert nach Hattie 2013).

Die Schülerbefragung erfüllt eine doppelte Funktion in Hinblick auf die zentralen Ziele der wissenschaftlichen Begleitung: Zum einen werden Auskünfte von Schülerinnen und Schülern über die Situation in der Klasse und die Schule allgemein gegeben bspw. in Form der Wahrnehmung des Schulklimas. Zum anderen wird die individuelle Situation der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers abgebildet. Die Schülerbefragung zielt demnach auf die Beurteilung von Schulqualität sowie die Beurteilung der individuellen Situation einer jeden Schülerin, eines jeden Schülers ab. Als zentraler quantitativer Zugang wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung Schülerbefragungen in den Klassenstufen 5, 7 und 9 sowohl an den Untersuchungs- als auch an den Vergleichsschulen durchgeführt.

Weiterhin wurde als Indikator für das Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler auf die Daten der Kompetenztests zurückgegriffen. Die Kompetenztests werden seit dem Schuljahr 2002/2003 unter Leitung von Herrn Dr. Nachtigall am Lehrstuhl für Methodenlehre und Evaluationsforschung der FSU Jena an allen staatlichen Schulen Thüringens in den Klassenstufen 3, 6 und 8 durchgeführt. Die zeitliche Abfolge der Schülerbefragungen und der Kompetenztests hat sich wie folgt gestaltet (vgl. Abbildung 4):

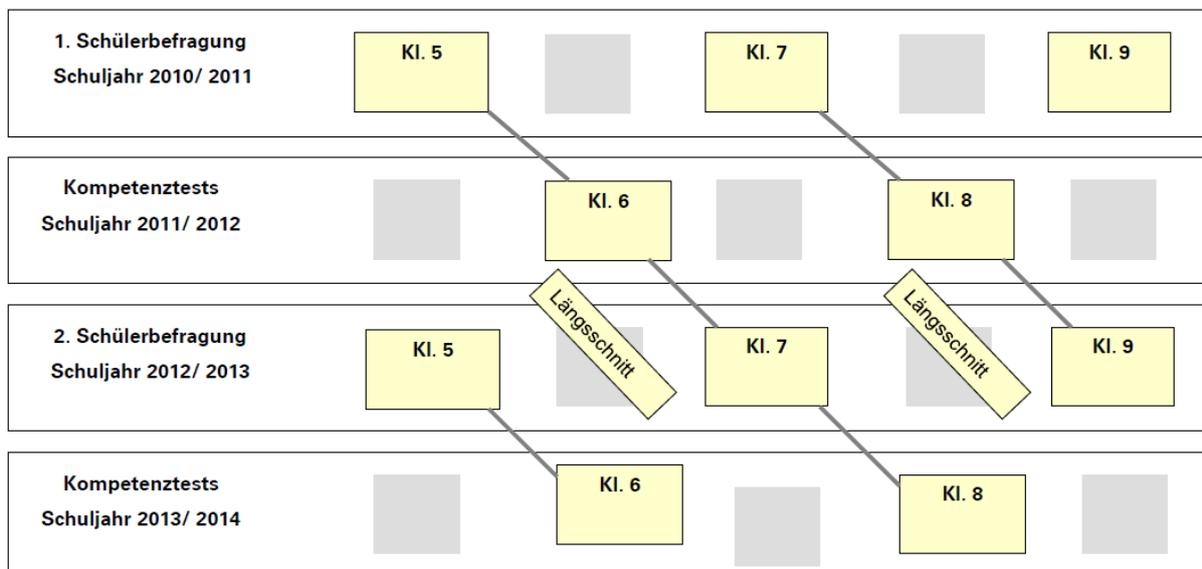


Abbildung 4 Zeitablauf der Schülerbefragung, Welle I

Schulen, welche ein Jahr später, zum Schuljahr 2011/2012, in die Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung aufgenommen wurden, haben diese Abfolge der Schülerbefragungen und Kompetenztests in der gleichen Form absolviert (vgl. Abbildung 5). Die Durchführung der Schülerbefragungen verlief demnach um ein Jahr versetzt. Eine

Verknüpfung der Kompetenztestdaten nach der Zweitbefragung konnte aufgrund des späteren Einstiegs in den Evaluationsprozess demnach nicht realisiert werden.

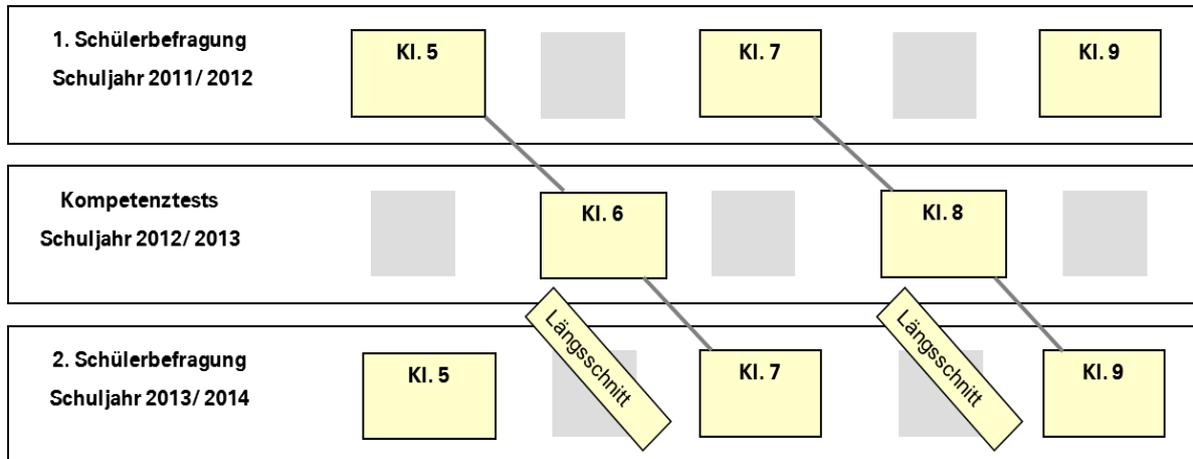


Abbildung 5 Zeitablauf der Schülerbefragung, Welle II

Im Folgenden werden die Methodik und die Durchführung der Kompetenztests und insbesondere der Schülerbefragung erläutert, deren Ergebnisse in Kapitel 3 aufgezeigt werden.

Schülerbefragung

Die standardisierte Schülerbefragung wurde als Klassenzimmerbefragung in den Klassenstufen 5, 7 und 9 an allen Untersuchungs- und Vergleichsschulen in Form einer Onlinebefragung durchgeführt⁹. Verwendet wurde ein mit dem Auftraggeber abgestimmter Fragebogen bestehend aus 46 Fragen bzw. Fragekomplexen. Im Rahmen der zweiten Befragung wurde der Fragebogen leicht modifiziert¹⁰. Der komplette Fragebogen ist im Anhang A einzusehen.

Der genutzte Schülerfragebogen zielt - neben Aspekten der Schulkultur und Fragen zum Lehren und Lernen in der Schule - auch auf das Freizeit- und Gesundheitsverhalten der Schülerinnen und Schüler ab. Folgende Frageblöcke sind Bestandteil des Schülerfragebogens:

- Fragen zur Demografie: Alter, Sprache, Klassenstufe
- Fragen zu soziostrukturellen Daten: Migrationshintergrund, Fragen zur häuslichen Ausstattung und zum sozialen Hintergrund
- Fragen zur Schulkultur: Gründe für die Schulwahl, Einbeziehung bei der Schulwahl, Lehrer-, Eltern- und Mitschülerunterstützung, schulische Partizipation, Rivalität und Zugehörigkeitsgefühl
- Fragen zu Lehren und Lernen: Individuelle Förderung, schülerzentrierte Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte, schulische Belastung, Unterrichtsgestaltung und zur Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler
- Fragen zu gesundheitlichen Aspekten: Psychische Auffälligkeiten, psychosomatische Beschwerden, Mobbingverhalten

⁹ An der TGS Aschara und der TGS Weimar wurde die jeweils erste Befragung an der TGS Hüpstedt die zweite Befragung als Papierversion durchgeführt, da die technischen Voraussetzungen für eine Onlinebefragung zum Zeitpunkt der Befragung nicht gegeben waren. Verzerrende Effekte bezüglich des unterschiedlichen Modus der Befragung sind nicht zu erwarten (vgl. Häder 2010).

¹⁰ Fünf Fragen bzw. Fragekomplexe wurden gestrichen, zwei Skalen (vgl. Fragebogen Frage 13a sowie Frage 21_6 bis 21_10, Vgl. Sachstandbericht 2013).

- Fragen zur Freizeitgestaltung: Mediennutzung, Freizeit mit Freunden, Aktivitäten in organisierten Freizeitgruppen
- Fragen zum Output schulischer Arbeit: Selbstwirksamkeit, schulische Zufriedenheit, Schulleistung (Noten), schulisches und soziales Selbstkonzept

Der Schülerfragebogen greift auf vielfach bewährte Skalen der Schulforschung zurück (u.a. Eder 1998, Jerusalem et al. 2009, Jerusalem & Schwarzer 1999, Jerusalem et al. 1982). Die jeweiligen Quellen der Skalen sowie einzelne Gütekriterien werden in Kapitel 3 jeweils ausführlich erläutert. Der Schülerfragebogen orientiert sich z.T. am Instrumentarium, welches im Zuge der HBSC-Studie 'Schülergesundheit in Thüringen 2010' (Bilz & Melzer 2010)¹¹ verwendet wurde. Die Übernahme zahlreicher Fragen ergibt sich aus der Vorgehensweise, die Daten der Gesundheitsstudie (ebd.) als repräsentative Vergleichsbasis für den Freistaat Thüringen zu nutzen. Weiterhin wurden zahlreiche Fragen zur Spezifik der Thüringer Gemeinschaftsschule aufgenommen, bspw. Fragen zur individuellen Förderung und schulischen Zufriedenheit, zur Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte und zum Zugehörigkeitsgefühl.

Durchführung der Schülerbefragung: Erhebungszeiträume und Rücklauf

Die Schülerbefragung wurde in den Schuljahren 2010/2011 bis 2013/2014 jeweils in den drei Wochen vor den Osterferien im Freistaat Thüringen in den Klassenstufen 5, 7 und 9 durchgeführt. Die Schülerbefragung wurde jeweils umfassend seitens der Mitarbeiter/innen der TU Dresden betreut und datenschutzrechtlich seitens des TMBWK geprüft. Alle notwendigen Unterlagen wurden den Schulen zwei Wochen vor dem Befragungszeitraum zur Verfügung gestellt. Um an der Befragung teilzunehmen, war eine Einverständniserklärung seitens der Eltern notwendig. Die Befragung wurde in den meisten Fällen im Klassenverband – betreut durch eine beauftragte Lehrperson der Schule – an Computern durchgeführt. Die durchschnittliche Dauer zur Beantwortung des Fragebogens betrug ca. 40 Minuten. Bei den Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 5 nahm die Beantwortung des Fragebogens durchschnittlich 46 Minuten, bei den Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 7 im Mittel 36 Minuten und in der Klassenstufe 9 im Durchschnitt 30 Minuten. Die spezifischen Erhebungszeiträume, die Rücklaufquoten und die verwertbaren Fragebögen innerhalb der Untersuchungs- und Vergleichsschulen sind folgender Tabelle 6 Erhebungszeiträume und Rücklauf der Untersuchungs- und Vergleichsschulen zu entnehmen:

Tabelle 6 Erhebungszeiträume und Rücklauf der Untersuchungs- und Vergleichsschulen

	Erhebungszeitraum	Rücklaufquote		Verwertbare Fragebögen	
		TGS	Vergleichs-schulen	TGS	Vergleichs-schulen
Erstbefragung Welle 1	28.03.-15.04. 2011	72,8%	73,3%	378	697
Erstbefragung Welle 2	12.03.-30.03. 2012	73,7%	72,1%	175	349
Zweitbefragung Welle 1	04.03.-22.03. 2013	80,3%	80,1%	466	696
Zweitbefragung Welle 2	31.03.-18.04. 2014	89,6%	80,0%	266	423

N=3.450; TGS entsprechen den Untersuchungsschulen

¹¹ Informationen unter www.hbsc-germany.de.

Insgesamt liegen beantwortete Fragebögen von 1.284 Schülerinnen und Schülern der Untersuchungsschulen und 2.166 der Vergleichsschulen vor¹². Die durchschnittliche Rücklaufquote liegt bei den Untersuchungsschulen bei 78,7% und bei den Vergleichsschulen bei 74,9%.

Die Rücklaufquoten unter den Untersuchungs- und Vergleichsschulen schwankten zwischen 60% und knapp 95%. Auffällig ist ein deutlicher Unterschied der Rücklaufquoten zwischen der Erst- und Zweitbefragung: Als wesentlich höher erweist sich der Rücklauf zur Zweitbefragung ($p < ,000$). Ein deutlicher Unterschied zwischen Untersuchungs- und Vergleichsschulen ist lediglich zur Zweitbefragung der Welle 2 festzustellen, wobei die Rücklaufquote der Untersuchungsschulen um ca. 10 Prozentpunkte höher ausfällt.

Für eine Klassenzimmerbefragung ist eine Quote unter 70% als eher niedrig einzuschätzen (vgl. Simonson 2009). Dass insgesamt etwas mehr als ein Fünftel der Schülerschaft nicht an der Befragung teilgenommen hat, lag insbesondere an fehlenden Einverständniserklärungen der Eltern oder an Krankheitsmeldungen der Schülerinnen und Schüler. Festzustellen ist, dass auf einer soliden Datenbasis die Auswertung der Befragungen durchgeführt werden kann. Bei den Interpretationen ist jedoch insbesondere zu beachten, dass die Aussagen der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern die Teilnahme an der Befragung nicht bewilligten, bei den Ergebnissen nicht repräsentiert sind.

Stichprobenverteilung

Neben der Teilnahmequote ist eine möglichst gleichmäßige Verteilung der grundlegenden soziostrukturellen Variablen für die Vergleichbarkeit der Schularten und der TGS untereinander unerlässlich (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7 Stichprobenverteilung nach Schulart, Klassenstufe und Messzeitpunkt

Schulart	5		7		9		Gesamt	
	MSZ 1	MSZ 2	MSZ 1	MSZ 2	MSZ 1	MSZ 2	MSZ 1	MSZ 2
TGS	230	270	191	271	132	191	553	732
Vgl.-Regel-schulen	244	202	171	245	113	237	528	684
Vgl.-Gymnasien	173	151	217	144	128	140	518	435
Summe	647	623	579	660	373	568	1.599	1.851

N=3.450; MSZ=Messzeitpunkt

Es ist eine gleichmäßige Verteilung innerhalb der zu vergleichenden Schularten im Rahmen der Stichprobe erkennbar. Keine der aufgeführten Zellen erweist sich als unterbesetzt. Anzumerken ist jedoch, dass die Stichproben mit zunehmender Klassenstufe in der Summe deutlich kleiner werden. Dies ist jedoch an allen Schulen relativ gleichmäßig der Fall. Einzig an den Vergleichsgymnasien sind ersichtlich mehr Schülerinnen und Schüler der 7. Klassen im Vergleich zu den 5. und 9. Klassenstufen vorzufinden. Die geringere Teilnahme in den Klassenstufen 7 und insbesondere der Klassenstufe 9 liegt zum einen an der zunehmenden Zurückhaltung der Eltern, eine Einverständniserklärung zur Befragung zu geben. Zum

¹² Gründe für die hohen Absolutzahlen bei den Vergleichsschulen liegen darin, dass drei Pilotschulen schließlich nicht in die Gruppe der Untersuchungsschulen gekommen sind. Die Anzahl der Untersuchungsschulen hat sich ex post um drei reduziert. Weiterhin befinden sich in der Welle zwei der Untersuchungsschulen zwei Schulen im Aufbau, weshalb die Zahl der befragten Schülerinnen und Schüler auch hier niedriger als an den Vergleichsschulen ausfiel. Im Schulartenvergleich ergeben sich nunmehr ähnlich große Stichproben. Dies wird methodisch angestrebt. Darin liegt auch der Grund, weshalb die Anzahl der Vergleichsschulen für den zweiten Erhebungszeitraum gleich geblieben ist. Die Vergleichsschulen erhalten als Rückmeldung zur Befragung ebenso ein Schulprofil und einen mit den jeweiligen Prozentwerten der Schule ausgefüllten Fragebogen.

anderen 'wachsen' zwei Untersuchungsschulen als TGS ,auf' und somit sind die Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse zur zweiten Befragung erst in der 7. Klassenstufe erneut befragt worden. Mädchen sind ferner etwas häufiger in den Stichproben der Gymnasien, Jungen etwas häufiger in den Stichproben der Regelschulen vertreten. Dies entspricht in etwa dem Thüringer Durchschnitt (vgl. Thüringer Schulportal). In der Untersuchung können fundierte Vergleiche zwischen Thüringer Gemeinschaftsschulen und den beiden Schularten Gymnasium und Regelschule durchgeführt werden. Die folgenden beiden Tabellen zeigen die Anzahl der auswertbaren Schülerfragebögen nach Klassenstufe und Messzeitpunkt anhand der Untersuchungsschulen (vgl. Tabelle 8 und Tabelle 9)¹³.

Tabelle 8 Rücklauf der Schülerbefragung der Untersuchungsschulen

TGS	5		7		9		Gesamt	
	MSZ 1	MSZ 2						
Lobdeburg	36	68	60	64	35	67	131	199
Tanna	19	19	17	19	18	28	54	66
Jenaplan Suhl	14	16	21	11	11	15	46	42
Aschara	31	21	23	32	21	28	75	81
Montessori Jena	31	31	28	32	13	15	72	78
Jenaplan Weimar	45	64	-	50	-	-	45	114
Jena Lobeda	14	18	-	15	-	-	14	33
Bürgel	18	9	12	24	0	16	30	49
Hüpstedt	13	14	13	11	23	11	49	36
Rodeberg	9	10	17	13	11	11	37	34
Summe	230	270	191	271	132	191	553	732

N=1.285; MSZ=Messzeitpunkt

An der TGS Bürgel haben sich – auf Grund fehlender Einverständniserklärungen keine Schülerinnen und Schüler in der Klassenstufe 9 beteiligt. Bei der Interpretation der nachfolgenden Ergebnisse ist ein möglicher Einfluss des Alters der Schülerinnen und Schüler insbesondere an diesen Schulen zu berücksichtigen.

Repräsentativwerte für Thüringen

Neben der durchgeführten Schülerbefragung an den Untersuchungs- und Vergleichsschulen zur Evaluation der Thüringer Gemeinschaftsschule, werden Daten der HBSC-Studie 2010, einer Repräsentativbefragung für Thüringen, herangezogen (vgl. Kapitel 2.1). Tabelle 9 zeigt die Verteilung der Untersuchungs- und Vergleichsschulen sowie der HBSC-Befragung differenziert nach Klassenstufe und Schulart.

Insgesamt gehören an der TGS 1.285, bei den dazugehörigen Vergleichsschulen 2.165 Schülerinnen und Schüler zur Stichprobe. Zusammen mit den repräsentativen Daten der HBSC-Studie (N=4.785) ergibt sich für die Schülerbefragung ein Gesamtdatensatz mit 8.235 Schülerinnen und Schülern.

¹³ Der Rücklauf anhand der in Kapitel 3 durchgängig genutzten Typisierung der Untersuchungsschulen ist in Kapitel 2.6 ersichtlich.

Tabelle 9 Repräsentativstichprobe 2010 nach Klassenstufe und Schulart

Schulart	Klassenstufe			Gesamt
	5	7	9	
Regelschulen	922	892	746	2.560
Gymnasien	845	779	601	2.225
Summe	1.767	1.671	1.347	4.785

Verknüpfte Daten der Erst- und Zweitbefragung

Im Rahmen der Erhebungen konnte ein gewisser Anteil der Schülerinnen und Schüler zumindest ein zweites Mal an der Schülerbefragung teilnehmen. Im Längsschnitt kann somit die Entwicklung eines Schülers bzw. einer Schülerin auf der Individualebene und insbesondere die Entwicklung auf Klassen- und Schulebene anhand der ausgewählten Indikatoren zum Lehren und Lernen, des Schulklimas und der sog. ‚Wirkungsqualitäten‘ (vgl. Kapitel 2.1) abgeschätzt werden. Wird die erste Befragung als Basis genommen, zeigt sich, dass 791 von 1226 Schülerinnen und Schülern nach der Erstbefragung auch an der Zweitbefragung in der 7. bzw. 9. Klassenstufe teilgenommen haben. D.h., dass knapp zwei Drittel (64,5%) wiederholt an der Befragung teilgenommen haben. An den Untersuchungsschulen befinden sich 275, an den Vergleichsregelschulen 287 und an den Vergleichsgymnasien 229 verknüpfte Datensätze mit jeweils zwei Messzeitpunkten. Die Panelquote liegt an den Vergleichsregelschulen etwas höher (69,1%) und an den Vergleichsgymnasien (58,3%) etwas niedriger als an den Untersuchungsschulen (65,3%).¹⁴

Kompetenztests

Die Kompetenztests indizieren als ein standardisiertes Verfahren das Leistungsvermögen einer Schülerin bzw. eines Schülers in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Sie werden im Freistaat Thüringen ebenso als Instrument zur Schul- und Unterrichtsentwicklung gesehen (ThILLM 2005). In Bezug auf den Thüringer Qualitätsrahmen werden mittels der Kompetenztests im Rahmen der ‚Wirkungsqualitäten‘ die Sachkompetenzen und z.T. auch Aspekte von Methodenkompetenzen (vgl. Thüringer Schulportal 2012) eines jeden Schülers bzw. einer jeden Schülerin erhoben.

Im Freistaat Thüringen finden die Kompetenztests jährlich in den Klassenstufen 3, 6 und 8 statt. Im Rahmen der vorliegenden Studie wird auf die Ergebnisse der Kompetenztests der Klassenstufen 6 und 8 zurückgegriffen und sie werden mit den Daten der Schülerbefragung in Klassenstufe 5 und 7 verknüpft. Im Gegensatz zu den Schulnoten sind die Ergebnisse der Kompetenztests mit denen anderer Schulen vergleichbar. Die Teilnahme ist abgesehen von der Klassenstufe 6 für jede Schule obligatorisch. Verantwortlich für die Organisation ist das Team von ‚Kompetenztest.de‘ unter der Leitung von Dr. Christoph Nachtigall (Lehrstuhl für Methodenlehre und Evaluationsforschung der Universität Jena). Die Erhebungen der Kompetenztests finden jeweils im zweiten Schulhalbjahr statt und erstrecken sich etwa von März bis Mai (Nachtigall et al. 2013). Auf Grund der im Ergebnisteil (vgl. Kapitel 3) durchgängig vorgenommenen Typisierung der Schulen (vgl. Kapitel 2.6) konnte noch kein kompletter zweiter Messzeitpunkt der Untersuchungs- und Vergleichsschulen realisiert werden. In den Auswertungen zu den Kompetenztests wird sich auf den ersten Messzeitpunkt bezogen.

Die Schülerbefragung ist den Kompetenztests vorgelagert, d.h. die Schülerinnen und Schüler der Untersuchungs- und Vergleichsschulen füllten in der 5. und 7. Klassenstufe den Fragebogen aus. Im darauffolgenden Jahr wurden die Fragebogendaten mit den

¹⁴ Die Schülerbefragungen fanden unterteilt nach ‚Welle‘ (vgl. Tabelle 2) zeitlich versetzt statt. Die Erhebungen der Schuljahre 2010/11 und 2011/12 werden als Erstbefragung bzw. erster Messzeitpunkt (MSZ 1), die Schuljahre 2012/13 sowie 2013/14 als Zweitbefragung bzw. zweiter Messzeitpunkt (MSZ 2) bezeichnet.

Kompetenztestdaten verknüpft. Eine Verknüpfung der Fragebogendaten des ersten Messzeitpunktes konnte somit an den Schulen der ersten und zweiten Welle bereits erfolgen.¹⁵ Aus datenschutzrechtlichen Bestimmungen war es notwendig, dass die Schulen die Datenverknüpfung durchführten. Einen Überblick der verknüpften Daten der Untersuchungsschulen zeigt

Tabelle 10. Hinsichtlich der Untersuchungsschulen liegen mit dem Schülerfragebogen verknüpfte Werte von 814 Kompetenztests der 6. und 8. Klassenstufe vor.¹⁶

Tabelle 10 Rücklauf Kompetenztests Untersuchungsschulen

TGS	Klassenstufe 6			Klassenstufe 8		
	Deutsch	Mathematik	Englisch	Deutsch	Mathematik	Englisch
Lobdeburg	-	32	-	50	51	53
Tanna	15	15	-	15	16	16
Jenaplan Suhl	-	-	-	-	-	-
Aschara	24	25	23	22	21	21
Montessori Jena	26	26	26	22	24	24
Weimar	42	41	42	-	-	-
Jena Lobeda	13	-	-	-	-	-
Bürgel	-	-	-	-	-	-
Hüpstedt	10	11	10	12	11	11
Rodeberg	7	7	7	13	16	14
Gesamt	137	157	108	134	139	139

Folgende Tabelle 11 stellt die mit dem Schülerfragebogen verknüpften Kompetenztestwerte der Untersuchungs- und Vergleichsschulen – differenziert nach Klassenstufe und Schulfach – gegenüber.

Tabelle 11 Rücklauf Kompetenztests Untersuchungs- und Vergleichsschulen

TGS	Klassenstufe 6			Klassenstufe 8		
	Deutsch	Mathematik	Englisch	Deutsch	Mathematik	Englisch
TGS	137	157	108	134	139	139
Vgl. RS	120	140	60	110	107	106
Vgl. GYM	144	39	37	185	192	189
Gesamt	401	336	205	429	438	434

Unterbesetzt sind lediglich die Zellen hinsichtlich der Kompetenztests im Fach Mathematik und Englisch der 6. Klassenstufen an den Vergleichsgymnasien.

¹⁵ Die Verknüpfung der Kompetenztestdaten mit den Befragungsdaten der Schülerinnen und Schüler konnte jedoch an den Untersuchungsschulen TGS Jenaplan-Schule Suhl und TGS Bürgel sowie an der Vergleichsschule Regelschule Eisenach nicht durchgeführt werden, da die Codierungslisten nicht mehr auffindbar waren.

¹⁶ Die Gründe liegen hier im Besonderen in der vergleichsweise hohen Panelmortalität. So wurden bspw. Codierungslisten auf Seiten von zwei Untersuchungsschulen nicht archiviert und die Verknüpfungsleistung nicht oder fehlerhaft durchgeführt.

2.4 Schulleitungsinterviews

Design und Methodik

Um die quantitativ angelegte Schülerbefragung im Sinne eines Mixed-Method-Ansatzes nach Johnson et al. (2007) qualitativ zu ergänzen, wurden bei der Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung qualitative Schulleitungsinterviews in das Untersuchungsdesign aufgenommen. Im Rahmen einer zusammenfassenden Betrachtung ermöglicht ein methodenintegratives Vorgehen ein tiefer gehendes Verständnis der Ergebnisse der Schülerbefragung (vgl. Kapitel 7).

Sowohl in der Schuleffektivitätsforschung als auch in der Schulentwicklungsforschung werden die weitreichenden Handlungskompetenzen und die zentrale Bedeutung der Schulleitung in Hinblick auf eine gelingende Schulentwicklung mehrfach herausgestellt und empirisch belegt (Dedering 2012, Bonsen 2011, Holtappels & Feldhoff 2010 und Rolff 1998, vgl. Kapitel 2.2). Die Schulleitung stellt den entscheidenden Akteur, insbesondere im Bereich der Personalentwicklung und im Bereich der Außenwahrnehmung, dar und ist prägend für die Ergebnisse und Qualitätsentwicklung von Schulen (Lindemann 2013, Hattie 2013 und Holtappels 2002). Vermittelt über die Förderung der Kooperation innerhalb des Kollegiums können Schulleitungen aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern zudem maßgeblich die Qualität der Unterrichtsentwicklung an Schulen beeinflussen (Lindemann 2013, vgl. Dedering 2012).

Aufgrund der hohen Bedeutung der Schulleitung für den Erfolg von Schulentwicklungsmaßnahmen und um die Entwicklung der Veränderungsmaßnahmen auch im Zeitverlauf prozessual einschätzen zu können, wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung im Abstand von zwei Jahren Schulleitungsinterviews durchgeführt.

Erstmals fanden im Zeitraum von Mitte Januar 2011 bis Anfang November 2011 qualitative, leitfadengestützte Schulleitungsinterviews an den zehn Untersuchungsschulen statt (vgl. Tabelle 11)¹⁷. Das gegenseitige Kennenlernen, die Motivlagen und die aktuelle Entwicklungssituation zu Beginn der Etablierung als Gemeinschaftsschule standen im Mittelpunkt der 2011 geführten Schulleitungsinterviews. Neben einer inhaltlichen Offenheit, um den Bedürfnissen der Schulen gerecht zu werden und um evtl. Vorbehalte der wissenschaftlichen Begleitung gegenüber abzubauen, wurde auch in Hinblick auf die Auswahl der Gesprächsteilnehmer/innen den Schulen größtmögliche Offenheit entgegengebracht. Neben der Schulleitung waren häufig Lehrer/innen sowie Schüler- und Elternvertreter/innen am Interviewgespräch beteiligt. Die Anzahl der anwesenden Teilnehmer/innen variierte von zwei bis zu 15 Personen. Die Interviews wurden auf Tonband aufgenommen. Nach den ca. ein- bis zweistündigen Gesprächen fand zudem ein Schulrundgang mit der Schulleitung und dem Projektteam der wissenschaftlichen Begleitung – bestehend aus Frau Pabst und Herrn Ritter – statt. Nach den Interviews und den Schulrundgängen wurden zudem umfassende Interviewprotokolle angefertigt.

¹⁷ Auch an den Pilotschulen Lautenbergsschule Suhl, Jenaplan-Schule Jena und Ranis wurden Interviews geführt. Da diese Schulen nicht als Untersuchungsschulen aufgenommen wurden, werden diese Interviews in der Darstellung nicht aufgeführt.

Tabelle 12 Termine der Schulleitungsinterviews

Untersuchungsschule	Schulleiter/in	Termine der Schulleitungsinterviews	
TGS Bürgel	Herr Hänse	02.03.2011	27.11.2012
TGS Aschara	Frau Giese	11.01.2011	28.11.2012
TGS Jenaplan Suhl	Frau Steege	18.01.2011	03.12.2012
TGS Tanna	Frau Hopf	20.01.2011	13.12.2012
TGS Jena Lobeda	Herr Sühnel	18.03.2011	28.01.2013
TGS Weimar	Frau Drewke	25.01.2011	28.01.2013
TGS Rodeberg	Frau Stadermann	02.11.2011	22.01.2013
TGS Hüpstedt	Frau Mattig	02.11.2011	22.01.2013
TGS Lobdeburg	Frau Wrede	12.01.2011	31.01.2013
TGS Montessori Jena	Frau Blume	18.01.2011	11.02.2013
TGS Lautenbergschule Suhl	Herr Gerbig	03.03.2011	---*
TGS Jenaplan Jena	Herr Röher	25.01.2011	---*
Regelschule Ranis	Frau Lindig	27.01.2011	---*

*Jene Schulen sind im SJ 2011/12 nicht als TGS errichtet worden und wurden somit nicht ein zweites Mal befragt.

Die zweiten Schulleitungsinterviews wurden auf Basis der Erfahrungen und Inhalte der ersten Interviews methodisch vertieft. U.a. wurde der Interviewleitfaden angepasst und es wurden – im Sinne der Vergleichbarkeit – lediglich die zuständigen Schulleiter/innen sowie eine weitere Lehrperson aus der Steuergruppe gebeten, am Interview teilzunehmen. Die Auswahl dieser Lehrperson wurde der Schulleitung überlassen, wobei darauf hingewiesen wurde, dass es sich um eine Lehrperson zu handeln habe, die für schulentwicklungsbezogene Sachverhalte zuständig sei. Die zweiten Schulleitungsinterviews fanden im Zeitraum von Ende November 2012 bis Mitte Februar 2013 statt (vgl. Tabelle 12).

Mit Ausnahme von zwei Schulen fanden die zweiten Interviews mit jeweils zwei Interviewpersonen statt: An der TGS Weimar war zusätzlich eine Elternsprecherin anwesend, da an jener Schule die Schulentwicklung maßgeblich von der Elternschaft mitgetragen wird. An der TGS Jena Lobeda konnte der für Schulentwicklung zuständige Lehrer krankheitsbedingt nicht am Interviewgespräch teilnehmen.

Der für das zweite Schulleitungsinterview angepasste Interviewleitfaden (vgl. Anhang B) umfasst folgende vier Themenschwerpunkte, welche jeweils mit einer offenen Einstiegsfrage eingeleitet wurden:

1. Umsetzung der TGS-Konzeption an der jeweiligen Schule (z.B. Entwicklungsschritte und aktuelle Herausforderungen)
2. Umgang mit Heterogenität/individueller Förderung (z.B. angewandte Unterrichtsmethoden)
3. Schulische und außerschulische Zusammenarbeit sowie
4. Administrative Zusammenarbeit

Im Rahmen des dritten Themenschwerpunktes wurden die Zusammenarbeit der TGS mit Grundschulen sowie kooperierenden Gymnasien bzw. der Aufbau und die Entwicklung des Primar- sowie Oberstufenbereichs erfragt. Zudem war von Interesse, wie sich die TGS außerschulisch mit wirtschaftlichen, sozialen oder kulturellen Einrichtungen im schulischen Umfeld vernetzen. Der vierte Themenschwerpunkt umfasst Aspekte zur Zusammenarbeit mit dem ThILLM, den Beraterinnen und Beratern für Schulentwicklung (BfSE), den Regionalberaterinnen und -beratern, den staatlichen Schulämtern, den Schulträgern sowie dem TMBWK. Für das Projektteam war ebenfalls von Interesse, welche Handlungsempfehlungen die Interviewpersonen ausgehend von ihren persönlichen

Erfahrungen in Hinblick auf den Prozess der Etablierung von Gemeinschaftsschulen in Thüringen geben können. Die Schulleitungsinterviews wurden als halboffene leitfadengestützte Interviews geführt, um den individuellen Relevanzsetzungen der Interviewten gerecht zu werden.

Die durchschnittliche Dauer der zweiten Schulleitungsinterviews lag jeweils bei ca. zwei Stunden, so dass nach ihrer Durchführung ein fast 20-stündiges Interviewmaterial vorlag. Als Nachbereitung wurden für alle Interviews Protokolle angefertigt, die auch zur Vorbereitung der Interviewauswertung dienen. Die Datenaufbereitung, d.h. zunächst die vollständige Verschriftlichung der Interviews (Volltranskription), erfolgte gemäß der Basistranskription nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT) unter Verwendung der Transkriptionssoftware F4.

Das Auswertungsverfahren orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, und zwar im Sinne der ‚Strukturierenden Inhaltsanalyse‘ mit ihrer Unterform der inhaltlichen Strukturierung (vgl. Mayring 2010). Hierfür wurde zunächst vorrangig mithilfe der Software Maxqda ein Kategoriensystem entwickelt¹⁸. Das erstellte Kategoriensystem umfasst ausgehend vom Interviewleitfaden sowie den zentralen Forschungsfragen folgende ‚Hauptkategorien‘, die sich jeweils in ‚Unterkategorien‘ aufgliedern:

- Selbstverständnis der Schule und Motivlagen
- Schulentwicklung der TGS (z.B. Entwicklungsschritte, Gelingensbedingungen und Handlungsbedarf)
- Individuelle Förderung (z.B. Verständnis von individueller Förderung und angewandte Unterrichtsmethoden)
- Schulische Kooperation mit der Grundschule und dem Gymnasium bzw. Aufbau der Primarstufe und der gymnasialen Oberstufe (z.B. Zusammenarbeit im Kollegium)
- Administrative Zusammenarbeit (z.B. mit den Berater/innen für Schulentwicklung (BfSE), den Regionalberatern/-beraterinnen, dem ThILLM, den SSA, dem TMBWK und den Schulträgern)

Zusätzlich zu den Hauptkategorien wurden ‚Nebenkategorien‘ gebildet, die sich ausschließlich induktiv aus dem Interviewmaterial ergaben und u.a. Aspekte umfassten zur Leistungsbewertung, zum Lehrpersonal, zur Schülerstruktur und zum Führungsstil der Schulleiterin bzw. des Schulleiters. Die Auswertung der Schulleitungsinterviews erfolgte zunächst als Einzelauswertung für jede Schule, welche in den ‚Schulportfolios‘ enthalten sind. Das zweite Schulleitungsinterview von 2012/13 stand dabei jeweils im Fokus, wobei zentrale Entwicklungsaspekte ausgehend vom ersten Schulleitungsinterview berücksichtigt wurden, um Entwicklungen zu skizzieren.

Im Kapitel 4 erfolgt eine ausführliche gruppenbezogene Auswertung der Schulleitungsinterviews, wobei Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den drei gebildeten TGS-Typen herausgestellt werden.

¹⁸ Vgl. ‚offenes Kodieren‘ im Rahmen der ‚Grounded Theory‘ nach Glaser und Strauss.

2.5 Expertenbefragung

Design und Methodik

Um auch die Perspektiven zentraler regionaler Akteure, die am Prozess der Entstehung von Thüringer Gemeinschaftsschulen beteiligt sind, zu berücksichtigen, wurde im dritten Projektabschnitt der wissenschaftlichen Begleitung eine schriftliche Expertenbefragung durchgeführt. Bei der Expertenbefragung handelt es sich um eine schriftliche Befragung, die postalisch und z.T. per Mail, an folgende Personengruppen versandt wurde, vgl. Tabelle 13:

Tabelle 13 Befragte Personengruppen der Expertenbefragung

• Leiter/in bzw. zuständige/r Mitarbeiter/in des Staatlichen Schulamts	• Kommunale/r Kooperationspartner/in
• Leiter/in bzw. zuständige/r Mitarbeiter/in des Schulträgers	• Regionalberater/in
• (Stellv.) Schulleitersprecher/in	• Berater/in für Schulentwicklung
• Leiter/in bzw. zuständige/r Mitarbeiter/in der Schulsitzgemeinde	• Schulleiter/in, kooperierende Grundschule
• Klassenlehrer/in bzw. Stammgruppen-leiter/in, TGS-Klasse/n	• Schulleiter/in, kooperierendes Gymnasium

In inhaltlicher Anlehnung an die qualitativen Schulleitungsinterviews wurde es als wichtig angesehen, unterschiedliche außerschulisch tätige Personengruppen einzubeziehen, die an der Entwicklung von Gemeinschaftsschulen in Thüringen beteiligt bzw. in diese eingebunden sind. Auf diese Weise war es möglich, breit gefächerte Perspektiven zu erfassen, welche über den unmittelbaren schulinternen Kontext hinausgehen und ggf. auch Steuerungswissen enthalten.

Der Fragebogen der Expertenbefragung ist im Anhang C einzusehen. Zu den zentralen Themen der Expertenbefragung zählten:

1. Persönliche Erwartungen bzgl. der Schulart ‚Thüringer Gemeinschaftsschule‘
2. Die Umsetzung der Schulart ‚Thüringer Gemeinschaftsschule‘ in den letzten zwei Jahren an der jeweiligen Schule bzw. den jeweiligen Schulen im Zuständigkeitsbereich
3. Herausforderungen und Handlungsbedarf bei der Umsetzung zur TGS
4. Erfahrungen mit der Zusammenarbeit innerhalb der in Tabelle 13 genannten Personengruppen.

Der Befragungszeitraum der Expertenbefragung lag zwischen Mitte April 2013 und Ende Mai 2013, wobei zur Steigerung des Rücklaufs aufgrund verstärkter Nachfassaktionen seitens der Forschungsgruppe in Einzelfällen noch bis Ende Juni 2013 ausgefüllte Fragebögen zurückgeschickt wurden. Somit konnte der anfänglich geringe Rücklauf von ca.30% deutlich erhöht werden. Insgesamt wurden 42 von 95 Fragebögen zurückgesandt, so dass die Ausschöpfungsrate bei 44% liegt (vgl. Tabelle 14). Der geringe Rücklauf - insbesondere bei den staatlichen Schulämtern, Schulträgern und Schulsitzgemeinden - konnte trotz der systematischen Nachfassaktionen jedoch nur geringfügig erhöht werden. Es ist zu vermuten, dass sich z.B. die Schulämter nur bei der formalen Errichtung von TGS verantwortlich sehen,

in Hinblick auf die kontinuierliche Begleitung im Entwicklungsprozess die Zuständigkeit jedoch anderweitig verorten.

Tabelle 14 Rücklauf der Expertenbefragung nach Personengruppen

Personengruppe	Rücklauf	
Staatl. Schulamt, Schulträger und Schulsitzgemeinden	6 von 14	43%
Kooperierende Gymnasien	4 von 7	57%
Kooperierende Grundschulen	3 von 4	75%
Berater/innen für Schulentwicklung und Regionalberater/innen	8 von 10	80%
Elternsprecher/innen	5 von 20	25%
Lehrer/innen	10 von 20	50%
Kommunale Kooperationspartner	6 von 20	30%
Gesamt	42 von 95	44%

Angemerkt sei, dass bei postalischen Befragungen der Rücklauf deutlich geringer ist als bei persönlichen bzw. mündlichen Befragungen (Bortz & Döring 2006) oder Klassenzimmerbefragungen (Simonson 2009). Durch die Nachfassaktionen mittels Erinnerungsmails und –anrufen konnte eine Steigerung der Ausschöpfung um über 10% erreicht werden. Die Ergebnisse der gruppenbezogenen Auswertungen der Expertenbefragung werden in Kapitel 5 dargestellt.

2.6 Qualitätssicherung und TGS-Typen

Die Forschungsgruppe zur wissenschaftlichen Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschulen orientiert sich an den Evaluationsstandards des Joint Committee (2006), die sich bereits 1988 etabliert haben. Im Vordergrund der Qualitätssicherung steht die Fairness des Vergleiches: Die unterschiedlichen Voraussetzungen, bspw. im Bereich verfügbarer Ressourcen, der elterlichen Hintergrund oder die Erfahrungen mit reformpädagogischen Ansätzen der Untersuchungsschulen, werden in der Untersuchung explizit berücksichtigt.

Um den unterschiedlichen Voraussetzungen einer jeden Schule gerecht zu werden, wurden folgende qualitätssichernde Maßnahmen im Untersuchungsdesign verankert. Sie lassen sich im Bereich der Methodik der Untersuchung und der statistischen Auswertung verorten. Methodisch wurde bedacht, Vergleichsschulen zu wählen, welche den Untersuchungsschulen in drei soziostrukturellen Merkmalen – der Schüleranzahl, der Region und in Bezug auf die Sozialschicht – möglichst ähnlich sind (vgl. Kapitel 2.1). Weiterhin erfolgte im Rahmen der Ergebnisauswertung eine Gruppierung der Untersuchungsschulen. Drei Typen von Gemeinschaftsschulen wurden unterschieden, die sich im Hinblick auf die unterschiedlichen Ausgangslagen zur Etablierung als Thüringer Gemeinschaftsschule elementar unterscheiden.

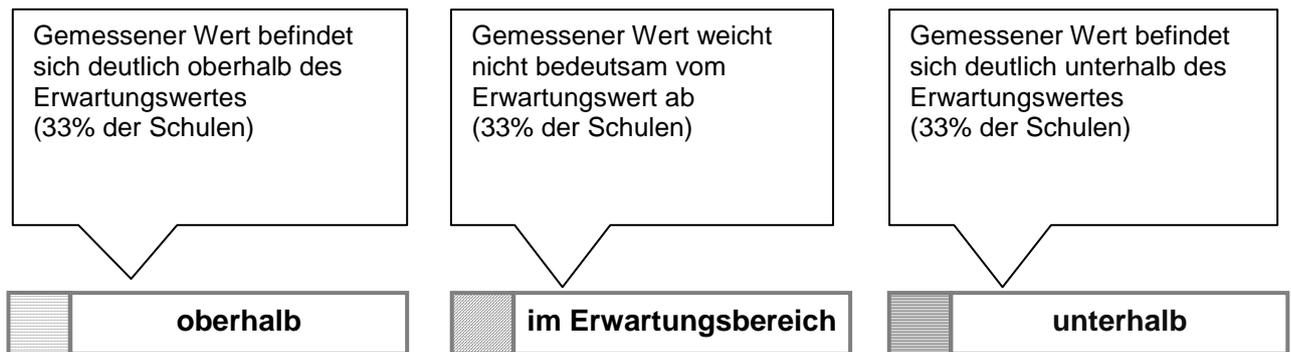
Im Bereich der statistischen Auswertung ist das Konzept der Erwartungswerte hervorzuheben, welche die unterschiedlichen Voraussetzungen einer jeden Untersuchungsschule zu einem gewissen Grad berücksichtigen können.

Die Nutzung des Erwartungswertes und die Typisierung der Untersuchungsschulen - werden an dieser Stelle ausführlich dargestellt:

Erwartungswerte

Der in dieser Untersuchung verwendete Erwartungswert berücksichtigt die sozioökonomischen und demographischen Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler, welche die Rahmenbedingungen schulischer Arbeit prägen (vgl. Abbildung 2). Mittels der Berechnung von Erwartungswerten können mögliche Verzerrungen der jeweiligen Verteilungsfunktion im Hinblick auf die Kovariaten ausgeglichen werden. Nachteile, die in Bezug auf sozioökonomische Faktoren, die Schulart, das Geschlecht und das Alters der Schülerinnen und Schüler möglicherweise vorliegen, werden durch dieses Verfahren nivelliert. Die jeweilige Schule wird dadurch ‚fairer‘ bewertet, da soziostrukturelle Einflüsse, wie bspw. die soziale Herkunft, statistisch kontrolliert betrachtet werden. Im Schulbericht zeigt der jeweilige Erwartungswert an, „welches Ergebnis eine Schule der gleichen Schulart mit einer ihrer Schule entsprechenden Alters-, Geschlechts- und Sozialstruktur erreichen sollte.“ (vgl. Ritter & Melzer 2012: 6). Eine bloße Gegenüberstellung der Einzelschuldaten mit dem Thüringer Durchschnitt würde zu verzerrten Ergebnissen führen, da sie die soziostrukturelle Zusammensetzung der Schülerschaft nicht berücksichtigt. Durch die Hinzunahme eines Erwartungswertes ist dies – auf der Grundlage der genutzten Kontrollvariablen – hingegen möglich. Bei der Interpretation der Ergebnisse rückt die Abweichung des gemessenen Wertes vom Erwartungswert in den Mittelpunkt. Für jeden Indikator ist deshalb angegeben, ob er sich im Erwartungsbereich befindet, ob er deutlich oberhalb oder unterhalb des Erwartungswertes liegt.

Diese Gruppeneinteilung wird zur Interpretation der Ergebnisse der Schülerbefragung im Rahmen der Auswertung der jeweiligen Schulportfolios genutzt:



Typisierung der Untersuchungsschulen

Die Typisierung der Untersuchungsschulen berücksichtigt die Ausgangslagen der Schulen. Dabei sollte jedoch beachtet werden, dass Schulentwicklungsprozesse erst in großen Zeitspannen von mehr als einer Dekade wirksam werden. Insofern sind Schulen, die eine langjährige reformpädagogische Tradition aufweisen nur eingeschränkt mit Schulen zu vergleichen, die erst am Anfang dieser Entwicklung stehen. Die Gemeinschaftsschule ist mit dem Anspruch gestartet ‚Eine Schule für alle‘ (vgl. TMBWK-Broschüre ‚Thüringer Gemeinschaftsschule‘ 2012) zu sein. In der Schulordnung wird die Thüringer Gemeinschaftsschule mit dem Ziel beschrieben die „bestmögliche individuelle Förderung aller Schüler“ sowie „ganzheitliche Kompetenzentwicklung“ (vgl. ThürSchO§147a(2)) zu gewährleisten. Möglich werden soll dies durch eine Kultur der individuellen Förderung. Die Ausgestaltung einer auf individueller Förderung basierenden Lernkultur ist für jede Schule eine besondere Herausforderung und findet auf unterschiedlichen Wegen statt. In Bezug auf die vorliegende wissenschaftliche Untersuchung ist es notwendig, die unterschiedlichen Ausgangslagen zu berücksichtigen. Abhängig von den bisherigen Strukturen der Schule ist einem ‚Kulturwandel‘ mit unterschiedlichen Herausforderungen zu begegnen. Insbesondere die bisherige Schulkultur, die Motivstruktur der beteiligten Akteure und die zur Verfügung stehenden Ressourcen beeinflussen die Veränderungsprozesse hin zu einer Kultur der individuellen Förderung.

Um den verschiedenen schulstrukturellen Voraussetzungen Rechnung zu tragen, wurde in der vorliegenden Dokumentation eine Typisierung der untersuchten Gemeinschaftsschulen vorgenommen. Dabei kann kein Anspruch auf Vollständigkeit der Typen erhoben werden. Auch bringt jede Typisierung einen Verlust der Einzigartigkeit ihrer spezifischen Fälle mit sich. Jedoch - so wird sich erhofft - können exemplarische sich wiederholende Strukturen aufgedeckt werden, welche wiederum handlungsleitend für Schulen in ähnlichen Settings sein können.

Die Typisierung orientiert sich an einer vorliegenden reformpädagogischen Tradition, an der Schulart, welche vor der Etablierung als Gemeinschaftsschule vorhanden war, sowie der regionalen Verortung:

TGS-Typ I: Schulartänderung ländlicher Regelschulen

Die TGS des Typs I gehen aus einer ehemaligen Regelschule hervor. Sie sind charakterisiert durch Schulen, welche sich im ländlichen Raum befinden und eine vergleichsweise geringe Schüleranzahl aufweisen. Zumeist sind sie einzügig. Es zeigt sich, dass der sozioökonomische Status der Eltern im Vergleich zu den anderen beiden TGS-Typen etwas niedriger ausfällt (vgl. Tabelle 15). Als bevorzugtes Modell der Ausgestaltung der Gemeinschaftsschulstruktur werden im Rahmen des TGS-Typ I die Klassenstufen 5 bis 10 angesehen. Dabei wird zumeist auf den Zulauf von Schülerinnen und Schülern mehrerer Grundschulen zurückgegriffen und auf die Anbindung mit einem nahegelegenen Gymnasium.

TGS-Typ II: Städtische Schulen mit reformpädagogischer Tradition

Die TGS des Typs II gehen aus einem ehemaligen schulartübergreifenden Modell nach dem ThürSchulG §4(8) hervor. Diese Schulen befinden sich im städtischen Raum und weisen eine vergleichsweise hohe Schülerzahl auf. Sie sind mindestens zweizügig und integrieren Jahrgangsmischung im Unterricht. Der sozioökonomische Status der Eltern weist eine Struktur nahezu vergleichbar mit dem von Gymnasien auf. Die entsprechenden Werte liegen leicht unter denen des Gymnasiums, jedoch deutlich über denen der Vergleichsregelschulen bzw. denen der TGS von Typ I. Die Ausgestaltung der Gemeinschaftsschulstruktur wird als ganzheitlich begriffen. Das bedeutet, dass eine dem pädagogischen Konzept der Schule folgende Primarstufe integriert bzw. stark angebunden ist. Dementsprechend wird sich dem Anspruch gestellt, auch den gymnasialen Zweig zu bedienen.

TGS-Typ III: Aufwachsen reformpädagogischer städtischer Grundschulen

Die TGS des Typs III gehen aus einer ehemaligen Grundschule hervor und wachsen als Gemeinschaftsschule auf. Abgesehen von dieser strukturellen Besonderheit, entsprechen die Schulen des Typs III denen des Typs II: Sie sind TGS mit explizit reformpädagogischem Hintergrund, sie sind städtisch, integrieren ebenfalls Jahrgangsmischung im Unterricht und weisen eine vergleichsweise große Schülerzahl auf bzw. sind darauf ausgelegt, eine ‚große‘ Schule zu werden. Der sozioökonomische Status befindet sich im Bereich der Vergleichsgymnasien. Folgende Tabelle zeigt die Aufteilung der Untersuchungsschulen nach den drei TGS-Typen:

Tabelle 15 Aufteilung der Untersuchungsschulen nach TGS-Typ

TGS-Typ I	TGS Aschara, TGS Bürgel, TGS Rodeberg, TGS Tanna, TGS Hüpstedt
TGS-Typ II	TGS Jena Lobdeburg, TGS Montessori Jena, TGS Jenaplan Suhl
TGS-Typ III	TGS Jena Lobeda, TGS Weimar

Es ergeben sich unterschiedliche Implikationen für die Schulentwicklung, deutlich voneinander abweichende Schulentwicklungsaufgaben und unterschiedliche pädagogische Herausforderungen. Diese werden im Besonderen im Ergebnisteil von Kapitel 3 und 4 diskutiert und abschließend in Kapitel 7 im Rahmen einer Synopsis zusammengefasst.

Die Typisierung bezieht sich auf die zehn Untersuchungsschulen. Bspw. sind unter den untersuchten Thüringer Gemeinschaftsschulen keine ehemaligen Gymnasien zu finden, welche eine Erweiterung der Typologisierung bewirkt hätten.

Bezogen auf die Anzahl der beantworteten Fragebögen zeigt sich nahezu eine Gleichverteilung des Typs I und II. Der TGS-Typ III (Aufwachsen einer reformpädagogischen Grundschule) ist deutlich unterrepräsentiert, da zum ersten Messzeitpunkt lediglich Fragebögen in der Klassenstufe 5 eingesetzt werden konnten, und zum zweiten Messzeitpunkt nur Befragungen in der Klassenstufe 5 und 7 stattfinden konnten (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 16 Rücklauf der Schülerbefragung nach TGS-Typ

TGS	5		7		9		Gesamt	
	MSZ* 1	MSZ 2	MSZ 1	MSZ 2	MSZ 1	MSZ 2	MSZ 1	MSZ 2
TGS-Typ I	90	73	82	99	73	94	245	266
TGS-Typ II	81	115	109	107	59	97	249	319
TGS-Typ III	59	82	-	65	-	-	59	147
Summe	230	270	191	271	132	191	553	732

N=1.285; MSZ = Messzeitpunkt

3 Ergebnisse der Schülerbefragung und der Kompetenztests

Im Vordergrund des folgenden Kapitels stehen die Ergebnisse der Schülerbefragungen, welche zu zwei Messzeitpunkten an den Untersuchungs- und Vergleichsschulen durchgeführt wurden (vgl. Kapitel 2.3). Bezugnehmend auf die Qualitätsbereiche schulischer Entwicklung in Thüringen (vgl. Kapitel 2.2) werden die Wahrnehmungen und Einstellungen der Schüler/innen in den Bereichen der Prozess- und Wirkungsqualitäten eingeteilt. Zuvor werden die sog. ‚Kontextqualitäten‘, die Rahmenbedingungen schulischer Arbeit, im Bereich der sozialen Herkunft der Schüler/innen berücksichtigt und analysiert.

Die im ersten Ergebniskapitel der Schülerbefragung (Kapitel 3.2) dargestellten Indikatoren im Bereich der sog. ‚Prozessqualitäten‘ nehmen Bezug auf die Schulkultur sowie das Lehren und Lernen in der Schule aus Sicht der Schüler/innen. Die ausgewählten Indikatoren im Bereich der sog. Wirkungsqualitäten verweisen auf den Ertrag schulischer Arbeit. Dazu werden zum einen die Ergebnisse der Kompetenztests dargestellt und in Beziehung gesetzt zu den Aussagen zur Schulkultur und zum Lehren und Lernen. Zum anderen werden im Sinne einer ‚ganzheitlichen Kompetenzentwicklung.‘ (ThürSchulO 147a) der Schüler/innen neben den Kompetenztests ebenso die wahrgenommene ‚Selbstwirksamkeit‘ der Schüler/innen, das ‚schulische und soziale Selbstkonzept‘ und die ‚Zufriedenheit‘ der Schüler/innen als Indikatoren schulischer Arbeit angesehen.

Weiterhin werden die Ergebnisse der Kompetenztests der ausgewählten Schulen aufgezeigt sowie typ- und schulartübergreifend miteinander verglichen. In einem letzten Schritt werden die Aussagen der Schüler/innen, ausgehend von der Schülerbefragung, mit den Ergebnissen der Kompetenztests in Beziehung gesetzt. Dadurch können erste mögliche Einflüsse aus dem Bereich Lehren und Lernen sowie der schulklimatischen Bedingungen mit den aufgezeigten Wirkungsqualitäten, z.B. in Form der Selbstwirksamkeit der Schüler/innen sowie ihrer Leistungsdaten, in Verbindung gesetzt werden.

Die Schülerbefragungen wurden - wie im vorangegangenen Methodenkapitel ausführlich dargestellt - zu zwei Messzeitpunkten an insgesamt 23 Schulen durchgeführt. Die folgenden Ergebnisse beruhen auf einer Stichprobe von insgesamt N=3.450 Schüler/innen der 5., 7. und 9. Klassenstufen¹⁹. Zusätzlich wird, insofern gleiche Skalen genutzt wurden, die Stichprobe mit einer Repräsentativbefragung²⁰ von N=4.785 Schülerinnen und Schülern der 5., 7. und 9. Klassenstufe ergänzt. Verglichen werden die Ergebnisse zwischen den ausgewählten Schularten und zusätzlich innerhalb der Thüringer Gemeinschaftsschule anhand der eruierten Gemeinschaftsschultypen (vgl. Kap 2.6).

3.1 Soziale Herkunft

Die Erkenntnis, dass der Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung – zumindest in Deutschland – besonders eng ist, wurde in der Bildungsforschung und der Bildungspolitik intensiv aufgenommen und breit diskutiert (u.a. Schwippert 2012, Prenzel 2013). Die Etablierung von Gemeinschaftsschulen kann als eine Reaktion in diesem bildungspolitischen Diskurs gesehen werden (Preuss-Lausitz 2008). Die soziale Herkunft der Schüler/innen ist eine Konstante, welche die Schule nicht bzw. nur in einem geringem Ausmaß beeinflussen kann. Vielfach wurde der Einfluss des Elternhauses auf die besuchte Schulart der Schüler/innen nachgewiesen. In der PISA-Studie/ IGLU-Studie zeigt sich bspw., dass Schüler/innen mit wohlhabenden Eltern deutlich häufiger auf dem Gymnasium vorzufinden sind als dies bei Kindern und Jugendlichen mit verhältnismäßig weniger

¹⁹ Dabei haben 791 Schüler/innen den Fragebogen zu zwei Messzeitpunkten ausgefüllt.

²⁰ Ausführliche Hinweise zum verwendeten Datensatz bzw. zur WHO-HBSC Befragung 2010 erhalten sie bspw. bei Melzer/ Bilz 2010.

wohlhabenden Eltern der Fall ist (Prenzel 2008, Bos 2007). Der soziale Gradient, die Abhängigkeit von Elternhaus und schulischen Leistungen bzw. Schulartwahl ist in Deutschland besonders stark, wenngleich er in den letzten Jahren im internationalen Vergleich etwas abgemildert zu sein scheint (Prenzel 2013). In Thüringen, so zeigen Bos et al. ist im Bundesländervergleich dieser Zusammenhang in deutlich abgeschwächter Form vorzufinden (Bos 2007).

Ein zentrales Ziel der Thüringer Gemeinschaftsschule ist es, soziale Ungleichheiten zu kompensieren (vgl. TMBWK-Broschüre ‚Leitfaden Thüringer Gemeinschaftsschule‘²¹). In diesem Abschnitt wird die soziale Herkunft der Schüler/innen der vorliegenden Stichprobe hinsichtlich des ökonomischen und kulturellen Kapitals der Familie dargestellt. Zudem werden Elemente des Zusammenlebens in der Familie in Form der Familienstruktur und des Familienklimas vergleichend erläutert.

Familiärer Wohlstand (FAS-Index)

Der familiäre Wohlstand hat einen deutlichen Einfluss auf verschiedenste Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen; er beeinflusst neben der Schulleistung auch die Gesundheit und das Gesundheitsverhalten von Schülerinnen und Schülern (Melzer et al. 2012, Prenzel 2008). Der FAS-Index, welcher in der vorliegenden Studie zur Messung des familiären Wohlstands verwendet wurde, hat sich in mehreren Studien bereits bewährt (Currie et al. 2008b). Der durchschnittliche FAS-Wert eines Schülers bzw. einer Schülerin steht in Zusammenhang mit etablierten Wohlstandsmessungen ausgehend vom Bruttoinlandsprodukt des Landes (Boyce et al. 2006, Torsheim et al. 2006). Molcho et al. zeigen zudem, dass die FAS-Werte mit den berichteten Arbeitsverhältnissen der Eltern in signifikantem Zusammenhang stehen (2007b).

Der familiäre Wohlstand wurde entsprechend der WHO-Studie „Health Behaviour in School Aged Children“ (HBSC) anhand von vier Fragen ermittelt. Die Schüler/innen wurden unter anderem nach der Häufigkeit des Urlaubs mit ihren Eltern sowie der Anzahl der in der Familie genutzten Autos gefragt. Aus den Fragen F41 bis F44 im Fragebogen wird die „Family Affluence Scale“ (FAS) berechnet.²² Eingeteilt werden die Ausprägungen der Skala nach den Vorgaben der WHO in drei Bereiche: ‚niedriger‘, ‚mittlerer‘ und ‚hoher‘ familiärer Wohlstand. Abbildung 6 zeigt die Einteilung dieser drei Bereiche im Vergleich des repräsentativen Thüringer Datensatzes von 2010, den Schularten Gymnasium, Regelschule und Thüringer Gemeinschaftsschule und der Typeneinteilung der Thüringer Gemeinschaftsschule.

Im Schulartvergleich wird deutlich, dass an den Thüringer Regelschulen etwa ein Drittel, unter den Thüringer Gymnasien mehr als die Hälfte der Schülerschaft im Bereich eines hohen familiären Wohlstands wiederzufinden ist. Die Thüringer Gemeinschaftsschule befindet sich mit ihrer Schülerschaft im Durchschnitt zwischen diesen beiden Schularten. Die Ausgangslage der zehn befragten Thüringer Gemeinschaftsschulen ist demnach diesbezüglich günstiger als an den Vergleichsregelschulen, jedoch nicht so vorteilhaft, wie es an den Vergleichsgymnasien der Fall ist. Anhand der TGS-Typen wird ersichtlich, dass der TGS-Typ III²³ im Bereich des familiären Wohlstands eine Schülerstruktur aufweist, welche mit der Schülerstruktur der befragten Gymnasien vergleichbar ist.

²¹ www.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1402.pdf, Zugriff: 21.07.2014.

²² Die Syntax der Berechnung kann auf Wunsch zur Verfügung gestellt werden.

²³ Die TGS des Typs III gehen aus einer ehemaligen Grundschule hervor und wachsen als Gemeinschaftsschule auf. Abgesehen von dieser strukturellen Besonderheit, entsprechen die Schulen des Typ III denen des Typ II: Sie sind TGS mit explizit reformpädagogischen Hintergrund, sie sind städtisch, integrieren ebenfalls Jahrgangsmischung im Unterricht und weisen eine vergleichsweise große Schülerzahl auf bzw. sind darauf ausgelegt, eine ‚große‘ Schule zu werden. Der sozioökonomische Status befindet sich im Bereich der Vergleichsgymnasien (vgl. Kapitel 2.6).

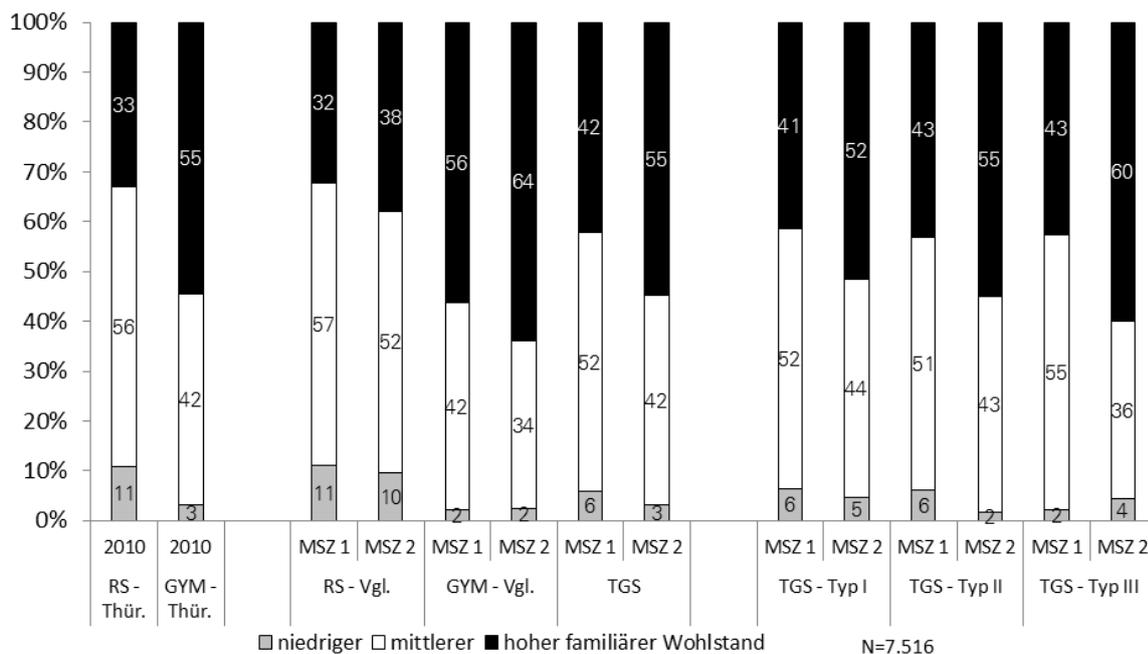


Abbildung 6 Familiärer Wohlstand nach Schulart und TGS-Typ

Ein Vergleich der beiden Messzeitpunkte zeigt einen leichten Effekt auf, wonach der durchschnittliche familiäre Wohlstandsindex signifikant gestiegen ist ($p < 0,001$; $d = ,12$).

Der Effekt, welcher ausgehend von der Schulart auf den familiären Wohlstand zu beziehen ist, kann als vergleichsweise hoch eingeschätzt werden ($p < 0,000$; $\eta^2 = ,134$ bzw. $d = ,61$). Das heißt, dass 13,4% der Unterschiede im familiären Wohlstand allein durch die Schulart erklärt werden kann.

Neben den beschriebenen Durchschnittswerten innerhalb der Schularten ist auch die Streuung des FAS-Index als ein Indikator für die Heterogenität der Schülerschaft von Interesse. Es zeigt sich, dass die Streuung unter den Schularten zwischen der Erst- und Zweitbefragung äußerst persistent ist. Im Rahmen der Vergleichsgymnasien ist die Streuung am geringsten ($SD = 1,55$) und an den Vergleichsregelschulen am höchsten ($SD = 1,78$). Dies weist daraufhin, dass eine höhere Vielfalt des familiären Wohlstands an den Regelschulen vorliegt. Die Werte der befragten TGS liegen zwischen beiden Werten ($SD = 1,66$) und zeigen damit auf, dass die Heterogenität der TGS hinsichtlich des familiären Wohlstands an den TGS größer ist als an den Vergleichsgymnasien und kleiner als an den Vergleichsregelschulen. Hinsichtlich der TGS-Typen zeigt sich, dass TGS-Typ III eine etwas geringere ($SD = 1,58$) fast den Vergleichsgymnasien entsprechende Streuung aufweist.

Kulturelles Kapital

Neben dem hier beschriebenen ökonomischen Einfluss des Elternhauses, weist das Kapitalkonzept von Bourdieu (1983) eine weitere Dimension auf, dessen Einfluss auf den schulischen Erfolg bereits vielfach aufgezeigt wurde. Das kulturelle Kapital bezieht die Tradierung von bildungsrelevanten Merkmalen des Elternhauses auf die Schüler/innen ein. Der Bildungsstatus der Eltern in Form von Denk- und Handlungsschemata überträgt sich z.T. - vermittelt über den ‚Habitus‘ - an die Kinder und Jugendlichen. Der Besitz von Büchern gilt nach Bourdieu als ‚objektiviertes kulturelles Kapital‘ und ist als Indikator des kulturellen Kapitals geeignet und bereits vielfach etabliert (Prenzel 2008). ‚Überrascht‘ werden die Bildungsforscher jeweils von der hohen Aufklärungsvarianz dieses Indikators, wenn Kinder und Jugendliche in verschiedene Untersuchungsgruppen eingeteilt werden (Schwippert et al.

2013: 36). Bspw. werden Kompetenzunterschiede von bis zu einem Jahr lediglich durch die ‚Bücherfrage‘ abgebildet (ebd.).

Die Schüler/innen wurden mittels Frage 45 im Fragebogen gebeten, die Anzahl der Bücher in ihrem Haus zu schätzen. Die Antwortkategorien sind fünfstufig und reichen von: (1) „keine oder sehr wenige (0 – 10 Bücher)“, (2) „etwa ein Bücherbrett (11 – 25 Bücher)“, (3) „etwa ein Regal (26 – 100 Bücher)“, (4) „etwa zwei Regale (101 – 200 Bücher)“, bis zu (5) „drei oder mehr Regale (mehr als 200 Bücher)“. Dargestellt werden in folgender Tabelle der Mittelwert und die Standardabweichung der Angaben zum Bücherbesitz unterteilt nach Schulart und TGS-Typ. Ein hoher Wert impliziert demnach einen hohen durchschnittlichen Bücherbesitz.

Tabelle 17 Kulturelles Kapital nach Schulart und TGS-Typ

Schulart	N	SES*- Mittelwert (t2)	Veränderung von t1 zu t2	SD	p-Wert
RS- Thüringen 2010	2.332	3,12		1,28	<0,00
GYM- Thüringen 2010	2.083	4,06		1,02	<0,00
RS-Vgl.	626	3,14	+0,15	1,27	<0,00
GYM-Vgl.	416	3,97	+0,18	1,09	<0,00
TGS	692	3,64	+0,20	1,23	<0,00
TGS-Typ I	242	3,28	+0,08	1,22	<0,00
TGS-Typ II	308	3,76	+0,20	1,21	<0,00
TGS-Typ III	142	4,01	-0,03	1,12	<0,00

*SES = Socio Economic Scale (Sozioökonomische Skala); SD=Standardabweichung; t1=Messzeitpunkt 1; t2=Messzeitpunkt 2

Die Vergleichswerte der Repräsentativbefragung von 2010 belegen die Persistenz der Werte des kulturellen Kapitals in den Vergleichsschulen, der Gymnasien wie auch der Regelschulen. Die Thüringer Gemeinschaftsschule platziert sich analog zum Index des familiären Wohlstands zwischen den Regelschulen und Gymnasien. Beispielhaft kann hier die unterste Kategorie „keine oder sehr wenige Bücher (0 bis 10)“ angegeben werden. Diese Kategorie haben 2% der Schüler/innen am Gymnasium; 7% der Schüler/innen der Gemeinschaftsschulen und 13 % der Regelschüler/innen angegeben. Die Unterschiede hinsichtlich des kulturellen Kapitals erweisen sich in Bezug auf die Schularten als sehr deutlich ($p < 0,000$; $\eta^2 = 0,115$). Fast 12% Varianz der (abhängigen) Variable ‚Bücherbesitz‘, kann allein durch die drei Schularten aufgeklärt werden. Im Vergleich der TGS-Typen zeigen sich ebenso signifikante Unterschiede ($p < 0,000$; $\eta^2 = 0,053$), wobei sich die Effektstärke halbiert. TGS-Typ III zeigt hinsichtlich des kulturellen Kapitals Werte im Bereich der Gymnasien. Die Werte von TGS-Typ I²⁴ entsprechen den Werten der Regelschulen. Die Werte im Bereich des kulturellen Kapitals des TGS-Typs II²⁵ siedeln sich dazwischen an. Aufmerksam soll ebenso auf die Streuung in Form der Standardabweichung gemacht werden, welcher ein Indikator für die Variabilität der Variable ist und damit als eine Form der Heterogenität der Schülerschaft angesehen werden kann. Die Streuung der Angaben zum

²⁴ Die TGS des Typ I gehen aus einer ehemaligen Regelschule hervor. Sie sind charakterisiert durch Schulen, welche sich im ländlichen Raum befinden und eine vergleichsweise geringe Schüleranzahl aufweisen. Zumeist sind sie einzügig. Es zeigt sich, dass der sozioökonomische Status der Eltern im Vergleich zu den anderen beiden TGS-Typen etwas niedriger ausfällt (vgl. Tabelle 15). Als bevorzugtes Modell der Ausgestaltung der Gemeinschaftsschulstruktur werden im Rahmen des TGS-Typs I die Klassenstufen 5 bis 10 angesehen. Dabei wird zumeist auf den Zulauf von Schülerinnen und Schülern mehrerer Grundschulen zurückgegriffen und auf die Anbindung mit einem nahegelegenen Gymnasium (vgl. Kapitel 2.6).

²⁵ Die TGS des Typs II gehen aus einem ehemaligen schulartübergreifenden Modell nach dem ThürSchulG §4(8) hervor. Diese Schulen befinden sich im städtischen Raum und weisen eine vergleichsweise hohe Schülerzahl auf. Sie sind mindestens zweizügig und integrieren Jahrgangsmischung im Unterricht. Der sozioökonomische Status der Eltern weist eine Struktur nahezu vergleichbar mit dem von Gymnasien auf. Die entsprechenden liegen leicht unter denen des Gymnasiums, jedoch deutlich über denen der Vergleichsregelschulen bzw. denen der TGS von Typ I. Die Ausgestaltung der Gemeinschaftsschulstruktur wird als ganzheitlich begriffen. Das bedeutet, dass eine dem pädagogischen Konzept der Schule folgende Primarstufe integriert bzw. stark angebunden ist. Dementsprechend wird sich dem Anspruch gestellt, auch den gymnasialen Zweig zu bedienen.

Bücherbesitz der TGS und der Regelschulen befinden sich auf einem ähnlichen Niveau (SD=1,23 bzw. SD=1,27) und sind deutlich höher als die entsprechenden Werte der Schüler/innen am Gymnasium (SD=1,09).

Zu konstatieren ist, dass die soziale Herkunft der Schüler/innen der Gemeinschaftsschulen – gemessen an den Selbstauskünften zum familiären Wohlstand und zum kulturellen Kapital – sich zwischen denen der Regelschüler und Gymnasiasten befindet. Dies ist anhand des ökonomischen und kulturellen Kapitals (beide stehen gleichwohl zudem in einem engen theoretischen und empirischen Zusammenhang) nachgewiesen worden. Die angegebenen Streuungsmaße weisen darauf hin, dass die Heterogenität der Schülerschaft in einem vergleichbaren Ausmaß wie an den Regelschulen vorzufinden ist. D.h., dass die Schüler/innen der Gemeinschaftsschulen zwar auf einem etwas höheren Sozialstatus als die Regelschüler/innen einzuschätzen sind, jedoch zeigen sie eine Heterogenität ähnlich denen der Regelschulen auf. Differenziert nach den TGS-Typen, erweist sich Typ III den Gymnasien im Bereich der sozialen Herkunft als recht ähnlich. Die Schulen des Typs II sind im Sozialstatus der Eltern signifikant oberhalb des Durchschnitts der Regelschulen jedoch auch deutlich unterhalb des Durchschnitts der Gymnasien einzuordnen. Die TGS des Typ I sind, obwohl geringfügig oberhalb, im Sozialstatus durchschnittlich den Regelschulen vergleichbar.

Familienstruktur

Die Familie unterliegt in den letzten Jahrzehnten einem strukturellen Wandel, in dem die traditionelle Familienform von anderen Familienkonstellationen abgelöst wird. Die Zusammensetzung der Familie kann für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von wesentlicher Bedeutung sein. Es zeigt sich bspw., dass Kinder und Jugendliche, die lediglich mit einem alleinerziehenden Elternteil aufwachsen, eher zu risikobehafteten Gesundheitsverhalten neigen (z.B. Amato 2000).

Die Familienkonstellation wurde mit Frage 30 im Fragebogen im Rahmen der Erstbefragung erhoben.²⁶ Mit beiden leiblichen Eltern aufzuwachsen, ist für die Kinder und Jugendlichen der vorherrschende Typus familiären Zusammenlebens. Wie aus Tabelle 18 ersichtlich wird, sind Unterschiede in der Familienstruktur zwischen den Schularten und den TGS-Typen vorhanden:

Tabelle 18 Familienstruktur nach Schulart und TGS-Typ, in Prozent

Kinder wohnen im hauptsächlichen Zuhause zusammen mit:	RS	GYM	TGS	TGS-Typ I	TGS-Typ II	TGS-Typ III
beiden leiblichen Elternteilen	60,1	77,1	65,7	76,1	56,6	60,3
allein erziehendem Elternteil ohne Partner	18,3	8,2	14,7	6,2	21,9	20,7
allein erziehendem Elternteil mit Partner	15,1	11,2	14,4	10,3	17,4	19,0
allein erziehendem Elternteil und mindestens einem Großelternteil	3,3	3,3	4,1	5,3	3,7	0,0
sonstige Familienstrukturen / kein leibl. Elternteil	3,1	0,2	1,1	2,1	0,4	0,0

N=1.563

Am Gymnasium wachsen etwa 77% der Schüler/innen mit beiden Eltern auf, an der TGS und an der Regelschule sind es mit knapp 66 bzw. 60 Prozent deutlich weniger ($p < 0,000$). Weiterhin sind am Gymnasium weit weniger alleinerziehende Eltern vorzufinden als an den anderen beiden Schularten ($p < 0,000$). Die prozentualen Anteile der Familienkonstellationen bei der TGS sind zumeist zwischen dem Durchschnitt der Regelschulen und Gymnasien in Thüringen zu finden. Werden die TGS-Typen betrachtet zeigt sich, dass ein Fünftel der

²⁶ Die Frage wurde lediglich zum ersten Messzeitpunkt gestellt, da davon auszugehen ist, dass die Familienkonstellationen im Zeitverlauf recht stabil bleiben (vgl. Kapitel 2.6).

Schüler/innen der TGS-Typen II und III in Familien mit einem alleinerziehenden Elternteil leben.

Familienklima/ Erziehungsstil

Die Einflüsse der Familie auf die Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen gehen natürlich über die strukturellen Bedingungen hinaus. Ein elementares qualitatives Merkmal im Lebensbereich der Familie ist das Familienklima. Mit den beiden in Tabelle 19 dargestellten Skalen wurden zwei zentrale Dimensionen des Familienklimas erhoben: zum einen das positiv-emotional geprägte Familienklima, zum anderen ein von Strenge und Kontrolle geprägtes Familienklima.

Tabelle 19 Beschreibung der Skala Familienklima

Skala	Beispielitem	α	Items
Familienklima-I Positiv emotionales Klima	„In unserer Familie geht jeder auf die Sorgen und Nöte des anderen ein.“	,69	9
Familienklima-II: Kontrolle	„An den Regeln, die es in unserer Familie gibt, wird ziemlich starr festgehalten.“	,79	5

Antwortskala: „trifft gar nicht zu“, „trifft wenig zu“, „trifft mittelmäßig zu“, „trifft überwiegend zu“ und „trifft fast völlig zu“.

Anhand der Angabe der Schüler/innen zu diesen beiden Skalen wurden vier Erziehungsstile identifiziert (Baumrind 1971): Der restriktive/autoritäre Erziehungsstil, welcher sich durch ein hohes Ausmaß an Kontrolle (Skala 2) und wenig positiv-emotionale Unterstützung (Skala 1) auszeichnet. Die Erziehenden stellen in dieser Form der Erziehung meist strenge Regeln auf, wobei unerwünschtes Verhalten bestraft wird. Weiterhin wird der sog. ‚Laissez-faire‘-Erziehungsstil, welcher weder von Kontrolle noch positiv-emotionaler Unterstützung durch die Eltern geprägt ist, unterschieden. Hierbei wird Erziehung seitens der Erziehenden eher als unnötiger Eingriff in die Entwicklung des Kindes verstanden. Das Kind wird im Wesentlichen sich selbst überlassen. Der sozial-integrative/autoritative Erziehungsstil zeichnet sich durch ein hohes Ausmaß an Kontrolle sowie positiv-emotionaler Unterstützung aus. Die Erziehenden stellen hohe Anforderungen an das Kind, unterstützen es aber gleichsam in einem sehr hohen Maße (ebd.). Konfrontationen können angstfrei und für beide Seiten zufriedenstellend bewältigt werden. Gleichzeitig fördert dieser Erziehungsstil die Verbundenheit mit der Familie als auch die Selbstständigkeit der Kinder optimal. Der nachsichtig/permissive Erziehungsstil zeichnet sich durch ein niedriges Maß an Kontrolle bei gleichzeitig hoher positiv-emotionaler Unterstützung aus. Das Verhalten des Kindes wird in hohem Maße toleriert. Kontrolle oder Bestrafung werden eher selten ausgeübt, auch Grenzen werden seitens der Erziehenden weniger gesetzt.

Die folgende Tabelle 20 verdeutlicht die Einteilung der vier Erziehungsstile differenziert nach Schulart und den TGS-Typen.

Tabelle 20 Erziehungsstile nach Schulart und TGS-Typ

Schulart	N	permissiv	autoritativ	laissez-faire	autoritär
RS- Thüringen 2010	2.055	17,0	23,4	31,0	28,7
GYM- Thüringen 2010	2.929	30,1	31,5	19,4	19,0
RS-Vgl.	626	14,5	28,0	27,5	30,1
GYM-Vgl.	415	28,9	30,8	20,0	20,2
TGS	692	21,7	24,7	25,2	28,5
TGS-Typ I	242	16,2	23,5	28,2	32,1
TGS-Typ II	308	21,6	26,5	23,1	32,0
TGS-Typ III	142	38,2	22,8	24,3	14,7

Am Gymnasium sind der permissive sowie der autoritative Erziehungsstil mit insgesamt etwa 60% vertreten. An der TGS umfassen diese beiden Erziehungsstile etwa 46% und an den Regelschulen rund 43% der Schüler/innen. Die Unterschiede in den Erziehungsstilen sind zwischen den Schularten statistisch signifikant ($p < 0,000$; Cramers $V = 0,153$).

Unter den TGS-Typen zeigt TGS-Typ III zu etwa 60% permissive und autoritative Erziehungsstile auf, welche generell als eher fördernd für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gelten. Die Schulen des TGS-Typs I sind hinsichtlich dieser Einteilung mit den Regelschulen vergleichbar.

3.2 Prozessqualitäten

Schulkultur

Die Schulkultur stellt eine überaus wichtige Rahmenbedingung für die Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrages einer Schule dar: Sie umfasst in einem generellen Verständnis „die Gesamtheit aller schulischen Prozesse, die das Handeln, Lernen, Erziehen sowie die Beziehungen und Interaktionen der Beteiligten betreffen“ (Bilz, Melzer 2010: 69).

Um Erkenntnisse zur Schulkultur der untersuchten Schulen zu gewinnen, wurden folgende Variablen bzw. Fragekomplexe im Rahmen der Schülerbefragung näher betrachtet²⁷: Motive der Schulwahl (F9, F10), die Mitschülerunterstützung (F12a), die Lehrerunterstützung (F12b), die Elternunterstützung (F19), die schulische Partizipation (F12c), die Rivalität (F15) und das Zugehörigkeitsgefühl (F21), welche folgend differenziert nach Schulart und TGS-Typ ausgewertet werden. Berücksichtigt werden jeweils die Einflussfaktoren (Geschlecht, Wohlstand und Alter), der Schularten- und TGS-Typenvergleich sowie der Vergleich zur Erstbefragung.

Schulwahlmotive

Mit Frage 9 im Fragebogen wurden die aus Schülersicht wichtigsten Gründe für die Wahl ihrer Schule erfasst. Die Schüler/innen wurden gebeten, aus zehn möglichen Gründen, warum sie auf ihre Schule gekommen sind, die drei für sie wichtigsten anzukreuzen. Tabelle 21 zeigt im Schularten- und Typenvergleich die vier häufigsten Schulwahlmotive aus Sicht der Schüler/innen. Angegeben ist der Wert der zweiten Befragung. Grau hinterlegt wird die Differenz zum Wert der ersten Befragung angegeben.

Über die Gesamtstichprobe hinweg erweist sich die pragmatische Sicht der ‚Wohnortnähe‘ als Hauptmotiv bei der Schulwahl. Innerhalb der Vergleichsschulen, unterteilt nach Regelschule und Gymnasium, ähneln sich die Schulwahlmotive sehr stark: ‚Kinder aus der ehemaligen Grundschulklasse‘ bzw. ‚Freunde‘, welche auch die Schule besuchen, werden unter den Vergleichsschulen bei etwa der Hälfte der Schüler/innen als zweit- und drittwichtigstes Schulwahlmotiv angegeben. Als vierthäufigster Grund wird unter den Vergleichsschulen jeweils der ‚gute Ruf‘ der Schule genannt, wobei die Schüler/innen der Vergleichsgymnasien (40%) diese Kategorie deutlich häufiger angeben, als die Schüler/innen der Regelschule (30%).

Abgesehen vom Hauptmotiv ‚Wohnortnähe‘ bestehen deutliche Unterschiede in der Struktur der Schulwahlmotive zwischen den Vergleichsschulen und den zehn untersuchten Thüringer Gemeinschaftsschulen. Es zeigt sich, dass der ‚gute Ruf‘ der Schule bereits als zweithäufigstes Schulwahlmotiv von 45% der Schüler/innen der befragten TGS genannt wird. Anklang findet zudem das Motiv der ‚Unterrichtsgestaltung‘, welches von rund 40% der Schüler/innen als dritthäufigstes Wahlmotiv genannt wird. Etwa ein Drittel der Schülerschaft der TGS benennt Freundinnen und Freunde, die bereits die Schule besuchen, als vierthäufigstes Schulwahlmotiv.

Vergleichend sind weiterhin die drei Strukturtypen der TGS in Tabelle 21 ersichtlich. Es zeigt sich eine hohe Diversität innerhalb der drei ausgewiesenen Typen der untersuchten Thüringer Gemeinschaftsschulen. Während bei den Schüler/innen des TGS-Typs I die ‚Wohnortnähe‘ als Hauptgrund für die Schulwahl dominiert, erweist sich bei TGS-Typ II der ‚gute Ruf‘ (57,7%) der Schule und bei Typ III die ‚Unterrichtsgestaltung‘ (67,2%) der Schule als dominierendes Schulwahlmotiv. Die Wohnortnähe wird bei TGS-Typ II mit 46,4% an zweiter Stelle, bei TGS-Typ III mit rund 35 % an vierter Stelle als Grund für die Schulwahl genannt.

²⁷ In Klammern sind jeweils die Fragennummern im Schülerfragebogen abgebildet („F1“ steht bspw. für Frage 1 im Schülerfragebogen, welcher im Anhang A einzusehen ist.)

Tabelle 21 Motive der Schulwahl nach Schulart und TGS-Typ

	1.Grund	2. Grund	3. Grund	4. Grund
RS Vergleich (n=684)	Wohnortnähe 69,2% (+3,5)	Kinder aus der Grundschule 49,1% (-0,6)	Freunde 49,7% (+2,5)	Guter Ruf 30,2% (+4,5)
GYM Vergleich (n=435)	Wohnortnähe 56,3% (+1,3)	Kinder aus der Grundschule 50,1% (+0,5)	Freunde 47,8% (+1,7)	Guter Ruf 40,0% (-0,9)
TGS (n=732)	Wohnortnähe 50,9% (-4,4)	Guter Ruf 45,0% (+4,1)	Unterrichtsgestaltung 40,3 % (+6,5)	Freunde 31,4% (-5,3)
TGS-Typ I (n=266)	Wohnortnähe 65,4% (-3,6)	Freunde 41,8% (-3,3)	Kinder aus der Grundschule 36,5% (+3,7)	Guter Ruf 34,6% (-3,0)
TGS-Typ II (n=319)	Guter Ruf 57,7% (+6,9)	Wohnortnähe 46,4% (-2,0)	Unterrichtsgestaltung 42,9% (-1,1)	Freunde 28,4% (-8,3)
TGS-Typ III (n=147)	Unterrichtsgestaltung 66,7% (-0,5)	Schüler-Lehrerverhältnis 50,3% (+8,9)	Guter Ruf 36,1% (-1,8)	Wohnortnähe 34,7% (+3,7)

Die Antworten erweisen sich getrennt nach Schulart von der Erst- zur Zweitbefragung als relativ stabil, wobei die Vergleichsregelschulen einen substanziellen Anstieg um fast 5 Prozentpunkte hinsichtlich ihres „guten Rufes“ aufweisen. Unter den TGS zeigt sich, dass zugunsten der Motive der ‚Wohnortnähe‘ und der ‚Freunde‘ (Abnahme um 4,4 bzw. 5,3 Prozentpunkte) der „gute Ruf“ und das Motiv der Unterrichtsgestaltung an Gewicht zunehmen (Steigerung von 4,1 bzw. 6,5 Prozentpunkten).

Mitschülerunterstützung

Im Fragebogen wurden mit insgesamt vier Fragen Aspekte der Mitschülerunterstützung erfasst, vgl. Fragebogen im Anhang A. Die Skala Mitschülerunterstützung gibt Aufschluss darüber, ob die Schüler/innen einer Klasse gern zusammen sind, sich nett und hilfsbereit verhalten und ob sie sich von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern akzeptiert und unterstützt fühlen (Samdal et al. 1998).

Die folgende Tabelle 22 zeigt ein Beispielitem, den Reliabilitätswert nach Cronbach, die Antwortskala und die Anzahl der Items der Gesamtskala.

Tabelle 22 Beschreibung der Skala Mitschülerunterstützung

Skala	Beispielitem	α	Items
Mitschülerunterstützung	„Die meisten Schüler in meiner Klasse sind nett und hilfsbereit“	,73	4

Antwortskala: Stimmt genau – stimmt ziemlich – weder/noch – stimmt nicht – stimmt überhaupt nicht

In Abbildung 7 sind zunächst die Repräsentativwerte aus einer thüringenweiten Befragung von 2010 ersichtlich, anschließend werden getrennt nach ersten und zweiten Messzeitpunkt die Werte der Skala für die befragten Schularten und die TGS-Typen ersichtlich. Hohe Werte indizieren eine hohe Mitschülerunterstützung und sind somit als positiv in Hinblick auf die Schulkultur zu bewerten.

Index - Mitschülerstützung, Mittelwert

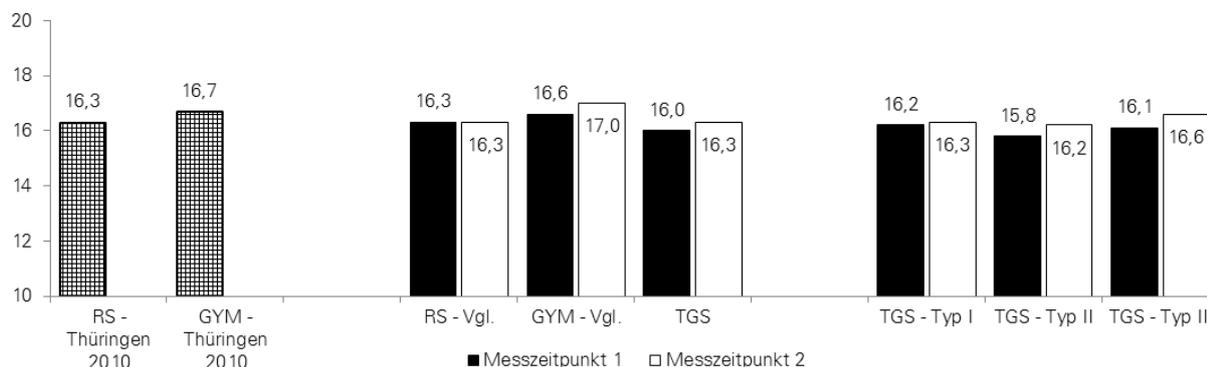


Abbildung 7 Mitschülerunterstützung nach Schulart und TGS-Typ

Unterschiede hinsichtlich der wahrgenommenen Mitschülerunterstützung lassen sich im vorliegenden Datensatz bezüglich des Geschlechts, des Alters und des elterlichen Wohlstands der Befragten finden. Dabei weisen Mädchen ein deutlich höheres Niveau der Mitschülerunterstützung auf als Jungen ($p < 0,006$; MW Mädchen=16,7 vs. MW Jungen=16,2; $\eta^2 = ,009^{28}$). Mit höherer Klassenstufe sinkt zudem das Niveau der Mitschülerunterstützung deutlich ab ($p < 0,000$; MW 5.Klasse=16,9; MW 7. Klasse=16,3; MW 9. Klasse 16,2; $\eta^2 = ,013$). Der verwendete Wohlstandsindex zeigt an, dass mit höherem ökonomischen Kapital in der Familie ein höheres Ausmaß an Mitschülerunterstützung vorliegt ($p < 0,000$; MW niedrig=15,9; MW mittel=16,4; MW hoch=16,6; $\eta^2 = ,013$; bzw. $R = 0,074$).

Im Schulartvergleich zeigt sich anhand beider Messzeitpunkte, dass die Schüler/innen der befragten Vergleichsgymnasien ein deutlich höheres Ausmaß an Mitschülerunterstützung aufweisen ($p < 0,000$) als Regelschulen. Im Vergleich der TGS-Typen zeigt sich keine deutliche Ausdifferenzierung, sondern lediglich die Tendenz, dass an den Gemeinschaftsschulen des TGS-Typs III eine höhere Mitschülerunterstützung vorliegt. Im Vergleich der beiden Messzeitpunkte zeigt sich der Befund, dass das Niveau der Mitschülerunterstützung über alle Schularten hinweg von Messzeitpunkt 1 (MW=16,3) zu Messzeitpunkt 2 (MW=16,5) leicht zugenommen hat ($p < 0,031$; $\eta^2 = ,001$).

Lehrerunterstützung

Den Schüler/innen wurden im Fragebogen fünf Fragen (F12b) zu Aspekten der Lehrerunterstützung gestellt. Gefragt wurde u.a. danach, ob sich die Lehrkräfte aus Sicht der befragten Kinder und Jugendlichen gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern interessiert und hilfsbereit zeigen. Oder ob die Lehrkräfte aus Sicht der Schüler/innen gerecht handeln und ihre Schüler/innen bestärken, eigene Ansichten zu vertreten. Tabelle 23 stellt die wichtigsten Merkmale dieser Skala dar (Samdal et al. 1998).

Tabelle 23 Beschreibung der Skala Lehrerunterstützung

Skala	Beispielitem	α	Items
Lehrerunterstützung	„Meine Lehrer sind an mir persönlich interessiert.“	,75	5

Antwortskala: Stimmt genau – stimmt ziemlich – weder/noch – stimmt nicht – stimmt überhaupt nicht

²⁸ Die Aussagen zu den Effektstärken beziehen sich auf Cohen 1988: 284. Demnach wird $\eta^2 = ,01$ als kleiner Effekt; $\eta^2 = ,06$ als mittlerer Effekt und $\eta^2 = ,14$ als großer Effekt bezeichnet.

Abbildung 8 zeigt wiederum zunächst die Repräsentativwerte ausgehend von der HBSC-Befragung 2010 (Kolip et al. 2013). Anschließend werden die Werte der Erst- und Zweitbefragung entsprechend der Schularten und TGS-Typen abgebildet. Hohe Werte indizieren eine hohe Lehrerunterstützung.

Index - Lehrerunterstützung, Mittelwert

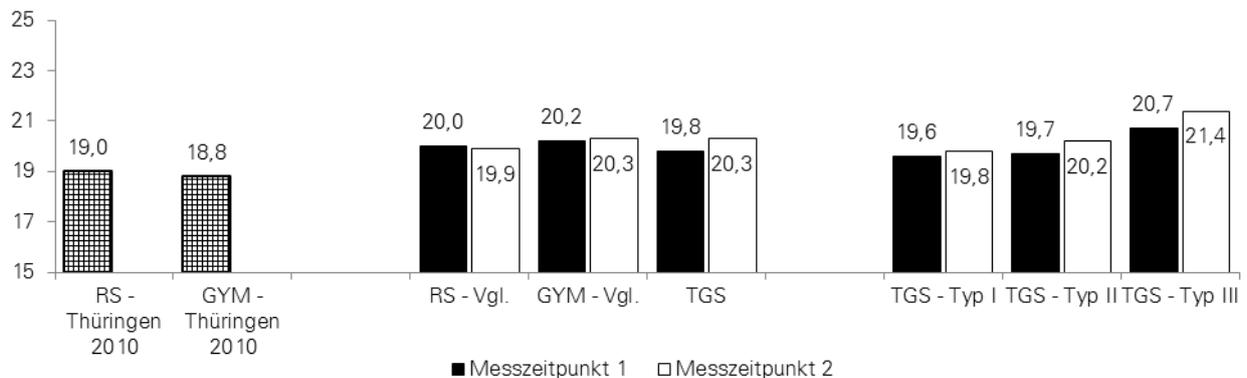


Abbildung 8 Lehrerunterstützung nach Schulart und TGS-Typ

Die befragten Schüler/innen nehmen unabhängig vom Geschlecht eine gleich hohe Unterstützung durch die Lehrer/innen wahr. Auch eine Abhängigkeit vom elterlichen Wohlstand der Schüler/innen ist nicht festzustellen. Recht deutliche Unterschiede sind jedoch in Abhängigkeit zur jeweiligen Klassenstufe der befragten Schüler/innen aufzuzeigen. In der 5. Klassenstufe ist die Wahrnehmung der Lehrerunterstützung mit Abstand am höchsten ($p < 0,000$; 5.Klasse=20,5). In der 7. sowie 9. Klassenstufe bescheinigen die Schüler/innen der Lehrerschaft deutlich geringere Unterstützungswerte (7. Klasse=16,3; 9. Klasse=16,2; $\eta^2 = ,079$).

Im Schulartvergleich zeigt sich anhand beider Messzeitpunkte ein vergleichsweise homogenes Niveau der Lehrerunterstützung. Im Rahmen der zweiten Befragung lässt sich – statistisch signifikant – ein höheres Niveau der Lehrerunterstützung an den Vergleichsgymnasien sowie der Gemeinschaftsschule im Vergleich zu den Regelschulen feststellen ($p < 0,040$). Deutliche Unterschiede zeigen sich im Vergleich zur Repräsentativstichprobe 2010 in Thüringen. Das Niveau der Lehrerunterstützung hat demnach deutlich zugenommen ($p < 0,000$; $d = 0,34$).

Der Vergleich der TGS-Typen zeigt eine deutlich erhöhte Wahrnehmung der Lehrerunterstützung unter den Schüler/innen an den Gemeinschaftsschulen des TGS-Typs III ($p < 0,000$; $d = 0,29$). Zu erklären ist dieser Umstand jedoch zu einem großen Anteil anhand der deutlich jüngeren Schülerstruktur des TGS-Typs III. Bemerkenswert an den Schulen des TGS-Typs III ist der signifikante Anstieg der Skala Lehrerunterstützung im Rahmen der zweiten Befragung ($p < 0,000$).

Im Vergleich zur Repräsentativbefragung im Freistaat Thüringen 2010 zeigt sich in der Gesamtstichprobe eine deutliche Zunahme der wahrgenommenen Lehrerunterstützung ($p < 0,000$; $\eta^2 = ,027$).

Elternunterstützung

Im Fragebogen wurden mit fünf Fragen (F19) Aspekte der schulbezogenen Elternunterstützung erfasst. Ziel war es, zu untersuchen, inwiefern Eltern ihren Kindern bei Problemen in der Schule helfen und ob sie generell daran interessiert sind, wie es ihnen in der Schule ergeht. Weiterhin umfasst die Elternunterstützung, inwiefern Eltern offen sind für

Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern und ob sie ihre Kinder in Bezug auf Schulleistungen positiv motivieren (Currie et al. 2001). Folgende

Tabelle 24 zeigt eine Beispielfrage und grundlegende Kennzahlen der Skala Elternunterstützung auf.

Tabelle 24 Beschreibung der Skala Elternunterstützung

Skala	Beispielitem	α	Items
Elternunterstützung	„Meine Eltern helfen mir, wenn ich ein Problem in der Schule habe.“	,86	5

Antwortskala: Stimmt genau – stimmt ziemlich – weder/noch – stimmt nicht – stimmt überhaupt nicht

Über alle Schularten hinweg zeigt sich, dass mindestens 9 von 10 Befragten angeben, bei schulischen Problemen von den Eltern Unterstützung zu erhalten. Auch bezüglich der übrigen vier Fragen der Elternunterstützung liegen die Zustimmungswerte²⁹ bei mindestens 88%. Dies deutet auf ein hohes Niveau schulbezogener Elternunterstützung an allen Schularten hin.

Abbildung 9 gibt die Werte des aufsummierten Index der Elternunterstützung wieder. Hohe Werte indizieren eine hohe schulbezogene Unterstützung durch die Eltern. Signifikante Unterschiede sind zwischen den Schularten zu verzeichnen:

Index - Elternunterstützung, Mittelwert

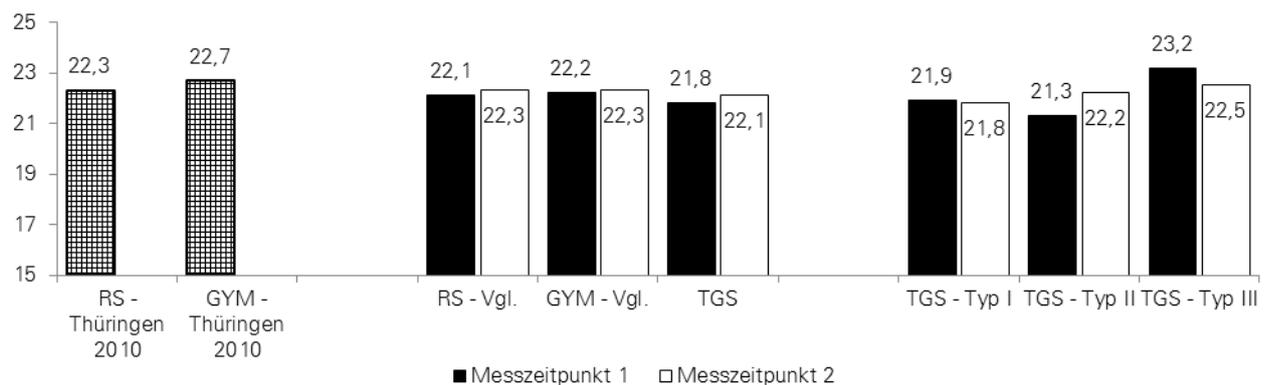


Abbildung 9 Elternunterstützung nach Schulart und TGS-Typ

Unterschiede bei der Elternunterstützung sind im vorliegenden Datensatz beim Alter, beim elterlichen Wohlstand der Befragten, nicht aber beim Geschlecht der befragten Schüler/innen festzustellen. Erkennbar ist jedoch, dass mit steigender Klassenstufe das Ausmaß an Elternunterstützung sinkt. Schüler/innen der 5. Klassenstufe nehmen eine deutlich höhere Elternunterstützung wahr als Schüler/innen der 7. und 9. Klassenstufen ($p < 0,000$; MW 5. Klasse=22,7; MW 7. Klasse=22,4; MW 9. Klasse 21,5; $\eta^2 = ,023$). Der verwendete Wohlstandsindex weist daraufhin, dass mit höherem ökonomischen Kapital in der Familie ein höheres Niveau der Elternunterstützung vorliegt ($p < 0,023$; MW niedrig=21,8; MW mittel=22,0; MW hoch=22,4; $\eta^2 = ,004$; bzw. FAS $R = 0,085$).

Im Schulartvergleich zeigen sich in Bezug auf die Elternunterstützung bei beiden Messzeitpunkten keine Unterschiede zwischen den Schularten. Signifikante Unterschiede sind lediglich bei der ersten Befragung zwischen den TGS-Typen zu erkennen. Dabei weist der TGS-Typ III eine deutlich höhere Wahrnehmung der Elternunterstützung auf ($p < 0,002$; $\eta^2 = ,022$). Dies ist zumindest teilweise durch die spezifische Altersstruktur der

²⁹ D.h., wenn „stimmt ziemlich“ oder „stimmt genau“ angekreuzt wurde.

Schüler/innen des TGS-Typs III zu erklären: Die Befragten des TGS-Typs III sind deutlich jünger als die Befragten des TGS-Typs I und II. Wie aufgezeigt wurde, ist der Zusammenhang zwischen Alter und Elternunterstützung vergleichsweise hoch. Im Vergleich zur Repräsentativstichprobe 2010 ist zu konstatieren, dass eine leichte Abnahme der wahrgenommenen Elternunterstützung in der Stichprobe der Gemeinschaftsschulen und Vergleichsschulen festzustellen ist (HBSC MW=22,5; TGS und Vergleichsschulen MW=22,1; $p < 0,000$; $\eta^2 = ,003$).

Schulische Partizipation

Die schulische Partizipation beschreibt die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler/innen im Unterricht und der Schule allgemein. Im Fragebogen wurden den Schülerinnen und Schülern sechs Fragen (Fragekomplex 12c) zu Aspekten der schulischen Partizipation gestellt: Können die Lernenden mitentscheiden, wenn es um die Partnerwahl bei Gruppenarbeiten oder generell um Lerninhalte geht? Ist es Schülerinnen und Schülern möglich, nach ihrem eigenen individuellen Lern- und Arbeitstempo zu arbeiten und haben sie Mitspracherechte bzgl. der Nutzung der Unterrichtszeit? Tabelle 25 zeigt die wichtigsten Kennzahlen der Skala auf:

Tabelle 25 Beschreibung der Skala Partizipation

Skala	Beispielitem	α	Items
Partizipation	„Die Schüler wählen ihre Partner für die Gruppenarbeiten aus“	,68	4 ³⁰

Antwortskala: Stimmt genau – stimmt ziemlich – weder/noch – stimmt nicht – stimmt überhaupt nicht

Die folgende Abbildung 10 zeigt wiederum die Repräsentativwerte ausgehend von den Werten von 2010, die Werte der Untersuchungs- und Vergleichsschulen sowie die Werte der TGS-Typen differenziert nach dem Zeitpunkt der Befragung auf. Hohe Werte indizieren ein hohes Ausmaß schulischer Partizipation.

Index - Schulische Partizipation, Mittelwert

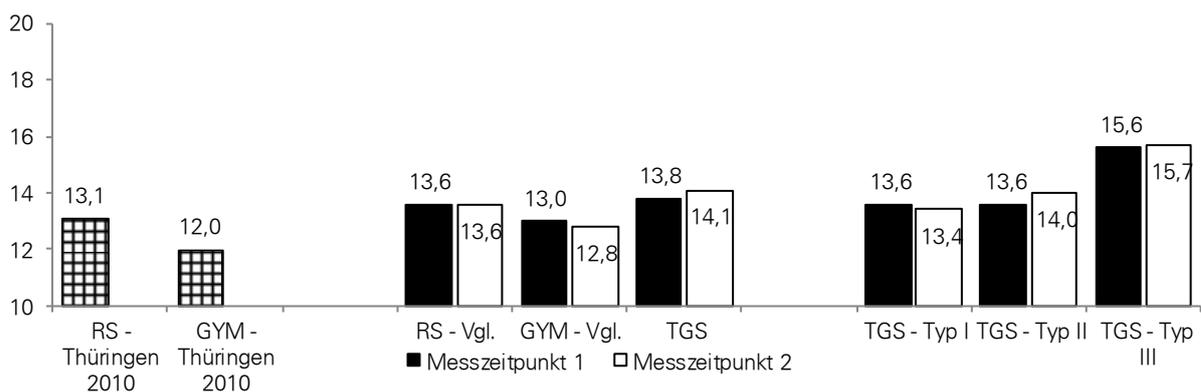


Abbildung 10 Partizipation nach Schulart und TGS-Typ

Festzustellen ist, dass in Hinblick auf das Geschlecht der Schüler/innen keine Unterschiede bei den schulischen Partizipationsmöglichkeiten wahrgenommen werden ($p < 0,095$). Eine Abhängigkeit vom elterlichen Wohlstand der Schüler/innen ist ebenso nicht festzustellen. Das Alter der Befragten hat hingegen Einfluss auf das Ausmaß der wahrgenommenen

³⁰ Aufgrund geringer Reliabilität der 5. und 6. Frage ($\alpha = ,56$) in der Skala Partizipation wurden diese bei der Bildung des Summenindex nicht berücksichtigt.

schulischen Partizipation. Mit zunehmendem Alter sinkt das Niveau schulischer Partizipation deutlich ($p < 0,000$; MW 5. Klasse=14,4; MW 7. Klasse=13,5; MW 9. Klasse=12,8; $\eta^2 = ,049$).

Das Ausmaß der wahrgenommenen schulischen Partizipation hängt zu beiden Messzeitpunkten deutlich von der Schulart ab. Es lässt sich – statistisch signifikant – ein höheres Niveau schulischer Partizipation an den Thüringer Gemeinschaftsschulen sowie den Vergleichsregelschulen im Vergleich zu den Gymnasien feststellen ($p < 0,000$; $\eta^2 = ,028$).

Werden die Erst- und Zweitbefragung miteinander verglichen, zeigt sich, dass an den Vergleichsgymnasien und Regelschulen kein Anstieg der wahrgenommenen schulischen Partizipation zu erkennen ist, während jedoch die Gemeinschaftsschulen eine zumindest leichte Zunahme verzeichnen können. Dies kann ggfs. auf bereits eingetretene Veränderungen im Rahmen der an den TGS betriebenen Schulentwicklung zurückgeführt werden.

Im Vergleich der TGS-Typen zeigt sich eine deutlich erhöhte Wahrnehmung schulischer Partizipation der Lernenden an den Gemeinschaftsschulen des TGS-Typs III ($p < 0,000$; $\eta^2 = ,047$). Wird der TGS-Typ I mit dem TGS-Typ III verglichen, zeigt sich ein starker Effekt der TGS-Typen hinsichtlich des Ausmaßes schulischer Partizipation ($d = 0.69$ bzw. $r = 0.29$). Zu berücksichtigen ist dabei jedoch wiederum die jüngere Schülerstruktur des TGS-Typs III, wird diese berücksichtigt, zeigen sich – wenn auch auf etwas geringerem Niveau – immer noch deutliche Vorteile zugunsten des TGS-Typs III.

Im Allgemeinen ist zu vermerken, dass die hier untersuchte Stichprobe insgesamt ein höheres Niveau schulischer Partizipation aufweist als die Regelschulen und Gymnasien, die 2010 im Zuge der HBSC-Studie befragt worden sind ($p < 0,000$; $d = 0.29$ bzw. $r = 0.14$).

Rivalität

Im Fragebogen wurde mit insgesamt sechs Fragen (Fragekomplex 15) rivalisierendes Verhalten zwischen Schülerinnen und Schülern erfasst. Die Skala Rivalität drückt aus, inwiefern Schüler/innen statt zusammen eher gegeneinander arbeiten oder sogar Schadenfreude zeigen, z.B. wenn ihre Mitschüler/innen Fehler machen. Die Skala umfasst auch, ob es häufig zu Streitereien kommt und inwiefern Schüler/innen einander zuhören (Jerusalem et al. 2009).

Tabelle 26 Beschreibung der Skala Rivalität

Skala	Beispielitem	α	Items
Rivalität	„Bei uns arbeiten die einzelnen Schüler eher gegeneinander als miteinander.“	,82	6

Antwortskala: trifft nicht zu – trifft eher nicht zu – trifft eher zu – trifft zu

In Abbildung 11 ist der zusammengefasste Rivalitätsindex nach Schulart und den TGS-Typen dargestellt. Im Rahmen der Repräsentativbefragung von 2010 wurde diese Skala nicht abgefragt. Zu beachten ist, dass niedrige Werte eine niedrige Rivalität abbilden und somit gegenüber hohen Rivalitätswerten als positiv in Hinblick auf das Schulklima zu bewerten sind.

Zu den grundlegenden Einflussgrößen: Das Ausmaß an Rivalität wird vom Alter der Schüler/innen insofern beeinflusst, dass mit zunehmender Klassenstufe weniger rivalisierendes Verhalten wahrgenommen wird ($p < 0,003$; MW 5. Klasse=12,3; MW 7. Klasse=12,1; MW 9. Klasse=11,6; $\eta^2 = ,006$). Auch der für diese Befragung genutzte Wohlstandsindex zeigt, dass mit größerem elterlichen Wohlstand eine geringere Rivalität unter Schülerinnen und Schülern besteht ($p < 0,000$; MW niedrig=13,4; MW mittel=12,3; MW hoch=11,7; $\eta^2 = ,011$). Das Geschlecht hat dagegen keinen Einfluss auf die Wahrnehmung von Rivalität.

Beim Schulartvergleich bestehen zu beiden Messzeitpunkten signifikante Unterschiede hinsichtlich der Wahrnehmung von Rivalität zwischen den Thüringer Gemeinschaftsschulen und den Vergleichsschulen ($p < 0,000$; η^2 MSZ 1 = ,009; η^2 MSZ 2 = ,031). Schüler/innen der Gymnasien nehmen Rivalität in beiden Befragungen bedeutend weniger wahr als Schüler/innen der Gemeinschaftsschulen und der Regelschulen.

Index - Rivalität, Mittelwert

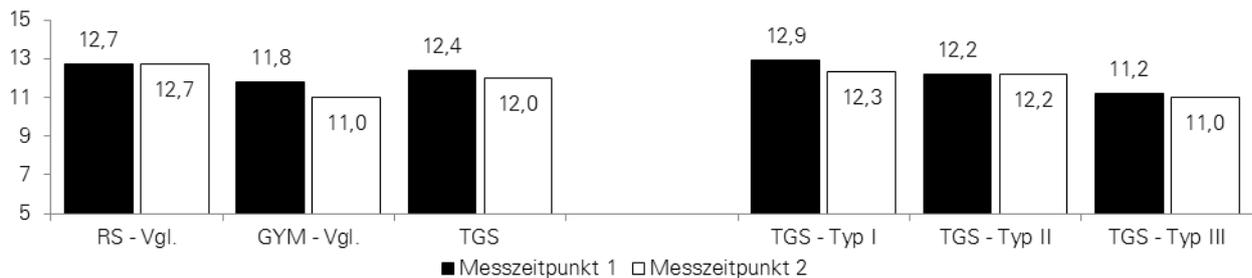


Abbildung 11 Rivalität nach Schulart und TGS-Typ

Signifikante Unterschiede treten zwischen den unterschiedlichen TGS-Typen sowohl bei der ersten Befragung ($p < 0,008$; $\eta^2 = ,018$) als auch bei der zweiten Befragung ($p < 0,003$; $\eta^2 = ,016$) auf. TGS-Typ I weist die höchsten Werte, TGS-Typ III dagegen die niedrigsten Werte rivalisierenden Verhaltens auf. Das vergleichsweise niedrige Niveau von Rivalität an den TGS des Typs III kann hier allerdings nicht durch die Schülerstruktur erklärt werden.

Im Vergleich beider Messzeitpunkte wird über alle Schularten hinweg die Tendenz einer sinkenden Rivalität unter Schülerinnen und Schülern deutlich ($p < 0,040$; MSZ 1 MW = 12,3; MSZ 2 MW = 12,0), wobei dieser Effekt als zwar statistisch signifikant, jedoch äußerst klein zu beschreiben ist ($d = ,08$ bzw. $r = ,04$).

Zugehörigkeitsgefühl

Inwiefern sich die Schüler/innen ihrer Schule zugehörig fühlen, wurde mit fünf zentralen Aspekten des Zugehörigkeitsgefühls (Fragekomplex 21) erfragt (Hurtado & Carter 1997). Es wird die Identifikation mit der eigenen Schule gemessen und z.B. ob Zugehörigkeitsgefühl mit der Schulgemeinschaft vorhanden ist, vgl. Tabelle 27.

Tabelle 27 Beschreibung der Skala Zugehörigkeitsgefühl

Skala	Beispielitem	α	Items
Zugehörigkeitsgefühl	„Ich sehe mich als Teil der Schulgemeinschaft.“	,83	5

Antwortskala: Stimme voll zu – stimme eher zu – stimme eher nicht zu – stimme überhaupt nicht zu

Generell lassen sich über alle Fragen und Schularten hinweg verhältnismäßig hohe Werte innerhalb der Skala Zugehörigkeit feststellen, wobei sich tendenziell mehr Schüler/innen von Gymnasien im Vergleich zu den Regel- und Gemeinschaftsschulen mit ihrer Schule identifizieren. Abbildung 12 zeigt den Summenindex der Skala ‚Zugehörigkeitsgefühl‘ auf. Hohe Werte indizieren ein hohes Ausmaß des Zugehörigkeitsgefühls und sind somit als positiv in Hinblick auf die Schulkultur zu bewerten.

Das Zugehörigkeitsgefühl der Befragten wird beeinflusst vom Alter sowie dem Wohlstand in der Familie. Dabei weisen Schüler/innen der 5. Klassenstufe ein deutlich höheres Zugehörigkeitsgefühl auf, als Schüler/innen der 7. bzw. 9. Klassenstufe ($p < 0,000$; MW 5. Klasse=16,3; MW 7. Klasse=15,5; MW 9. Klasse=14,9; $\eta^2 = ,033$). Das Niveau des Zugehörigkeitsgefühls steigt mit höherem elterlichen Wohlstand ($p < 0,014$; MW niedrig=15,0; MW mittel=15,5; MW hoch=15,8; $\eta^2 = ,005$). Keinen Einfluss auf das Ausmaß des Zugehörigkeitsgefühls zeigt das Geschlecht der Befragten.

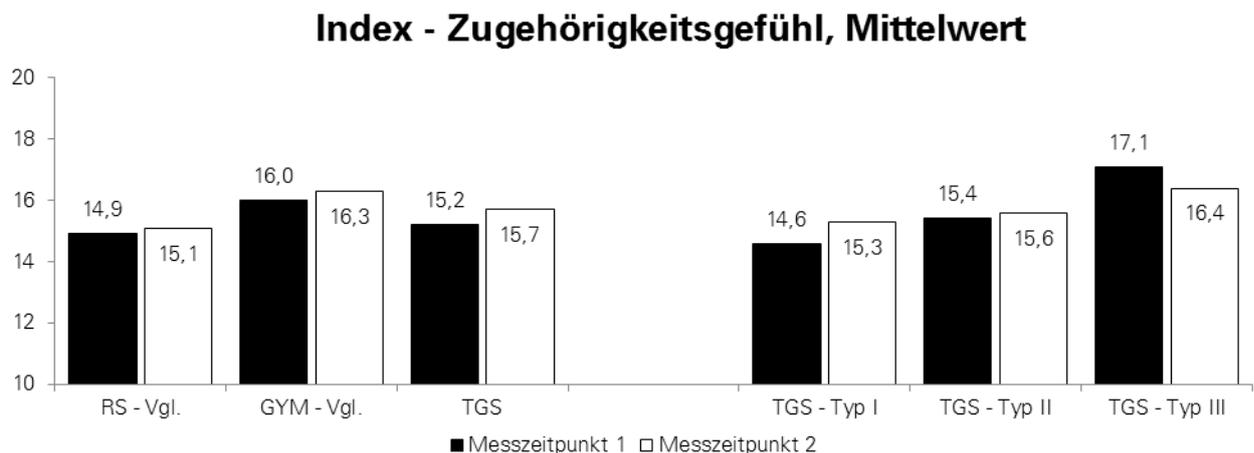


Abbildung 12 Zugehörigkeitsgefühl nach Schulart und TGS-Typ

Zu beiden Messzeitpunkten besteht eine Abhängigkeit zwischen der wahrgenommenen Zugehörigkeit der Befragten und der besuchten Schulart ($p < 0,000$; η^2 MSZ 1=,019; η^2 MSZ 2=,021). Das Niveau des Zugehörigkeitsgefühls ist an den Gymnasien am höchsten, steigt aber tendenziell auch an den anderen Schularten im Vergleich beider Messzeitpunkte leicht an.

Darüber hinaus lassen sich auch signifikante Unterschiede in der Wahrnehmung von Zugehörigkeit an den verschiedenen TGS-Typen sowohl zum Messzeitpunkt 1 ($p < 0,000$; $\eta^2 = ,044$) als auch zum Messzeitpunkt 2 ($p < 0,000$; $\eta^2 = ,018$) feststellen. Das erhöhte Zugehörigkeitsgefühl an den Schulen des TGS-Typs III ist allerdings zu einem großen Anteil durch die dortige Schülerstruktur zu erklären, da lediglich Schüler/innen der Klassenstufen fünf und sieben an der Befragung teilnahmen.

Lehren und Lernen

Im Bereich Lehren und Lernen liegen die zentralen Tätigkeitsfelder von Schule. In Anlehnung an die Qualitätsbereiche schulischer Entwicklung in Thüringen (vgl. Kapitel 2.2) werden nachfolgend die Bereiche „Bilden und Erziehen“ sowie „Fördern und Fordern“ thematisiert. Diese beiden Bereiche können als Hauptziele von Schulen bezeichnet werden, die maßgeblich im und durch den Unterricht erreicht werden sollen. Dabei geht es zum einen um Ergebnisse der Lehr- und Lernprozesse allgemein, zum anderen darum, jedem Schüler/ jeder Schülerin bestmögliche Bedingungen für eine chancengleiche Entwicklung zu ermöglichen.

Die Schüler/innen wurden gebeten, ihre Sichtweise anhand der Fragekomplexe Unterrichtsgestaltung (F20), schulische Belastung (F12d), Lernmotivation (F18), individuelle

Förderung (F13) und Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte (F14) anzugeben. Diese Variablen werden nun analysierend vorgestellt.³¹

Unterrichtsgestaltung

Aspekte der Unterrichtsgestaltung (vgl. Tabelle 28) wurden im Fragebogen mit fünf Fragen erfasst. Die Dimensionen spiegeln einen instruktiven, abwechslungsreichen und anschaulichen Unterricht seitens der Lehrer/innen wider (Bilz & Melzer 2008). Die Skala impliziert ‚professionelles Lehrerhandeln‘:

Tabelle 28 Beschreibung der Skala Unterrichtsgestaltung

Skala	Beispielitem	α	Items
Unterrichtsgestaltung	„Der Unterricht wird von den meisten Lehrern abwechslungsreich gestaltet.“	,70	5

Antwortskala: „stimmt genau“ - „stimmt ziemlich“ - „weder/noch“ - „stimmt nicht“ - „stimmt überhaupt nicht“

Abbildung 13 zeigt – analog zur bisherigen Vorgehensweise – zunächst die erhobenen Repräsentativwerte Thüringens auf. Es folgt der Schularten und Typenvergleich, differenziert hinsichtlich der Messzeitpunkte 1 und 2. Hohe Werte indizieren ein hohes Ausmaß eines abwechslungsreichen und anschaulichen Unterrichts.

Beeinflusst wird das Ausmaß der Unterrichtsgestaltung durch das Alter und den elterlichen Wohlstand der Befragten. Mit höherer Klassenstufe sinkt das Niveau einer positiv wahrgenommenen Unterrichtsgestaltung deutlich ab. Die Schüler/innen in der Klassenstufe 5 nehmen einen deutlich abwechslungsreicheren und anschaulicheren Unterricht wahr als die Schüler/innen der 7. - und noch deutlicher - die Schüler/innen der 9. Jahrgangsstufe ($p < 0,000$; MW 5.Klasse=17,9; MW 7. Klasse=16,4; MW 9. Klasse 15,6; $\eta^2 = ,079^{32}$; $d = ,67^{33}$).

Index - Unterrichtsgestaltung, Mittelwert

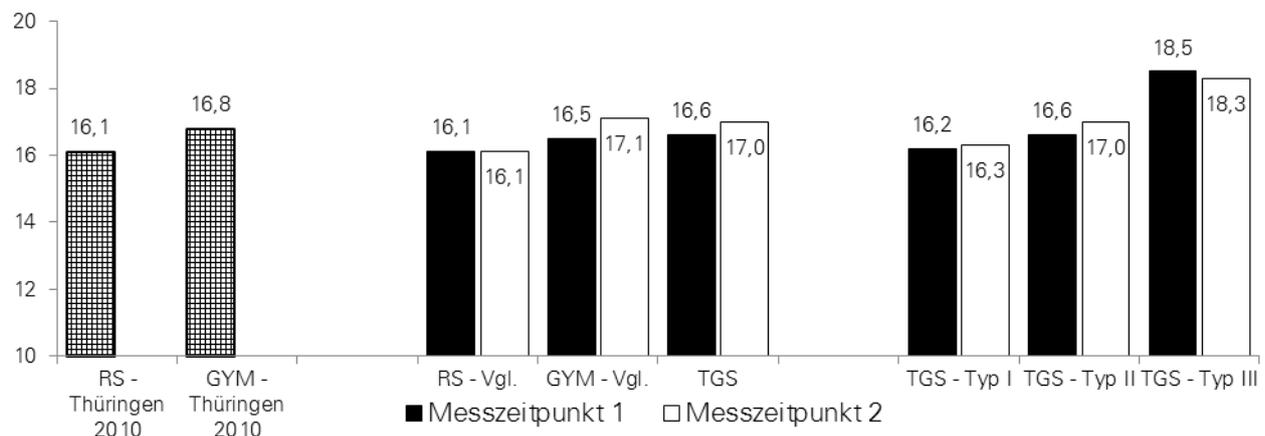


Abbildung 13 Unterrichtsgestaltung nach Schulart und TGS-Typ

Ein eher geringer, dennoch signifikanter Effekt ist ausgehend vom Wohlstandsindex nachzuweisen. Schüler/innen mit hohem Wohlstandswert der Eltern nehmen ein leicht höher

³¹ Detaillierte Tabellen – mit Prozentangaben zu den einzelnen Fragen – befinden sich für jede Thüringer Gemeinschaftsschule im Anhang.

³² Die Aussagen zu den Effektstärken beziehen sich auf Cohen 1988: 284. Demnach wird $\eta^2 = ,01$ als kleiner Effekt; $\eta^2 = ,06$ als mittlerer Effekt und $\eta^2 = ,14$ als großer Effekt bezeichnet.

³³ Im Falle von Cohen's d (1988) wird ein Wert von 0,2 als kleiner Effekt; ein Wert von 0,5 als mittlerer Effekt und ein Wert von 0,8 als großer Effekt bezeichnet.

ausgeprägtes Niveau einer positiven Unterrichtsgestaltung wahr ($p < 0,002$; MW niedrig=15,7; MW mittel=16,7; MW hoch=16,8; $\eta^2 = ,005$; bzw. mit der stetigen Variable FAS $R = 0,102$; $d = ,32$). Unabhängig ist die Wahrnehmung der Unterrichtsgestaltung vom Geschlecht der Befragten.

Im Schulartvergleich zeigt sich anhand beider Messzeitpunkte, dass die befragten Schüler/innen an Thüringer Gemeinschaftsschulen ein gleich hohes Niveau einer abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung wie an den Vergleichsgymnasien aufweisen und dass dieses Niveau vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt leicht gestiegen ist. Die Wahrnehmung der Schüler/innen bezüglich der Unterrichtsgestaltung befindet sich an den Vergleichsregelschulen statistisch gesehen signifikant unterhalb der Werte, die an den Gemeinschaftsschulen und Gymnasien gemessen wurden ($p < 0,000$; $\eta^2 = ,018$).

Im Vergleich der TGS-Typen zeigt sich eine deutliche Ausdifferenzierung zugunsten des TGS-Typs III (und II), wobei ein höheres Ausmaß einer professionellen Unterrichtsgestaltung vorliegt. Der hohe Wert an den TGS im Bereich der Unterrichtsgestaltung setzt sich demnach insbesondere aus den Wahrnehmungen der Schüler/innen des TGS-Typs II und III zusammen. Werden die Untersuchungs- und Vergleichsschulen insgesamt betrachtet, zeigt sich vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt eine tendenzielle Steigerung wahrgenommener professioneller Unterrichtsgestaltung ($p < 0,024$; $\eta^2 = ,002$).

Schulische Belastung

Schüler/innen sehen sich mit unterschiedlichen schulischen Belastungen konfrontiert. Optimale Schulleistungen können dabei insbesondere dann erreicht werden, wenn schulische Anforderungen dem jeweiligen Niveau des Schülers bzw. der Schülerin entsprechen (Siegrist 2002).

Zu hohe als auch zu niedrige Anforderungen zeigen u.a. höhere Prävalenzen für psychische und physische Krankheiten (ebd.). Aspekte der schulischen Belastung wurden mittels vier Fragen (Fragekomplex 12d) erhoben, vgl. Tabelle 29:

Tabelle 29 Beschreibung der Skala Schulische Belastung

Skala	Beispielitem	α	Items
Schulische Belastung	„Für die Schule muss ich zu viel arbeiten.“	,77	4

Antwortskala: „Stimmt genau“ – „stimmt ziemlich“ – „weder/noch“ – „stimmt nicht“ – „stimmt überhaupt nicht“

Abbildung 14 zeigt die Verteilung der Skala hinsichtlich der Repräsentativwerte, der Schularten sowie der TGS-Typen, aufgeteilt hinsichtlich des Zeitpunktes der Befragung. Zu beachten ist, dass niedrige Werte ein niedriges Ausmaß schulischer Belastungen abbilden und somit gegenüber hohen Belastungswerten als positiv in Hinblick auf das ‚Lehren und Lernen‘ zu bewerten sind.

Beeinflusst werden die Ausprägungen der Skala ‚Schulische Belastung‘ innerhalb der vorliegenden Stichprobe durch das Alter und den elterlichen Wohlstand der Befragten. Keine Unterschiede sind in der Belastungswahrnehmung zwischen Jungen und Mädchen festzustellen.

Mit höherer Klassenstufe steigt das Niveau wahrgenommener schulischer Belastung erwartungsgemäß deutlich. Während die Schüler/innen in der Klassenstufe 5 noch von deutlich geringeren Anforderungen in der Schule berichten, zeigen Schüler/innen der 7. - und noch deutlicher - der 9. Jahrgangsstufe deutlich höhere Werte schulischer Belastung ($p < 0,000$; MW 5.Klasse=10,7; MW 7. Klasse=11,1; MW 9. Klasse 11,5; $\eta^2 = ,009$). Bspw. befinden rund ein Drittel der Schüler/innen an den Vergleichsregelschulen, dass sie „zu viel für die Schule arbeiten müssen.“

Ausgehend vom elterlichen Wohlstand der Schülerschaft zeigt sich, dass mit geringer werdenden familiären Wohlstandswerten die wahrgenommene schulische Belastung der Schüler/innen deutlich steigt ($p < 0,000$; $R = 0,11$). Wird zusätzlich das kulturelle Kapital der Eltern – indiziert durch die Anzahl der Bücher im Haushalt – herangezogen, erweist sich der Zusammenhang zur wahrgenommenen schulischen Belastung als noch etwas intensiver ($p < 0,000$; $R = ,15$).

Index - Schulische Belastung, Mittelwert

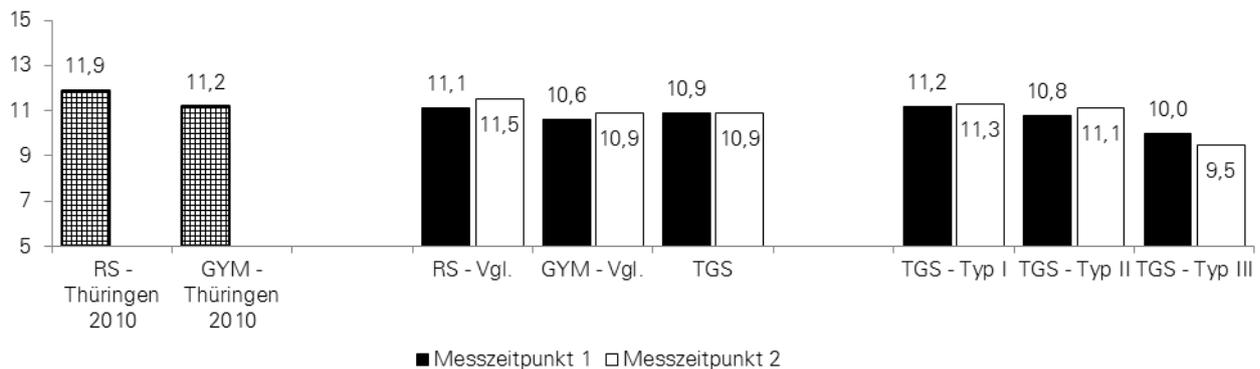


Abbildung 14 Schulische Belastung nach Schulart und TGS-Typ

Im Schulartvergleich ist im Rahmen der zweiten Befragung ein signifikanter Unterschied festzustellen ($p < 0,000$; $\eta^2 = ,009$). Während sich die Schüler/innen des Gymnasien und der Thüringer Gemeinschaftsschulen auf einem ähnlichen Niveau wahrgenommener schulischer Belastung befinden, weisen die Schüler/innen der Vergleichsregelschulen ein deutlich höheres Niveau wahrgenommener schulischer Belastung auf. Als besonders niedrig zeigen sich die Werte an den Schulen des TGS-Typs III ($p < 0,000$).

Im Vergleich zur Repräsentativstichprobe 2010 in Thüringen zeigen die Vergleichs- und Untersuchungsschulen insgesamt erkennbar niedrigere Werte schulischer Belastung (MW 2010=11,5; gesamt TGS=11,1; $p < 0,000$; $\eta^2 = ,003$). Die Effektstärke ist dabei jedoch als vergleichsweise niedrig einzuschätzen.

Lernmotivation

Die Lernmotivation von Schüler/innen kann intrinsisch und/oder extrinsisch bzw. wettbewerbsorientiert sein. Eine wettbewerbsorientierte Lernmotivation besteht, wenn Schüler/innen in erster Linie ihre Kompetenz demonstrieren wollen. Eine eher intrinsische Lernmotivation zeigt sich hingegen, wenn Schüler/innen vorrangig das Ziel verfolgen, ihr Wissen und Können zu erweitern (Bilz, Melzer 2010).

Tabelle 30 Beschreibung der Skalen zur Lernmotivation

Skala	Beispielitem	α	Items
Intrinsische Lernmotivation	„Ich strenge mich in der Schule an, weil ich etwas dazulernen möchte.“	,82	4
Wettbewerbsorientierte Lernmotivation	„Im Unterricht versuche ich, den anderen zu zeigen, wie gut ich bin.“	,84	4

Antwortkategorien: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft genau zu“

Es wird davon ausgegangen, dass eine intrinsisch orientierte Lernmotivation optimal für die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern ist (Midgely et al. 2000). Zur Messung wichtiger Aspekte der beiden Formen von Lernmotivation wurden zwei Variablen im Fragebogen mit jeweils vier Fragen erhoben, vgl. Tabelle 30.

Abbildung 15 und Abbildung 16 zeigen in Form von Summenindizes wiederum zunächst die Repräsentativwerte ausgehend von den Werten von 2010, die Werte der Untersuchungs- und Vergleichsschulen sowie die Werte der TGS-Typen differenziert nach dem Zeitpunkt der Befragung auf. Hohe Werte indizieren ein hohes Ausmaß intrinsischer bzw. wettbewerbsorientierter Lernmotivation.

Index - Intrinsische Lernmotivation, Mittelwert

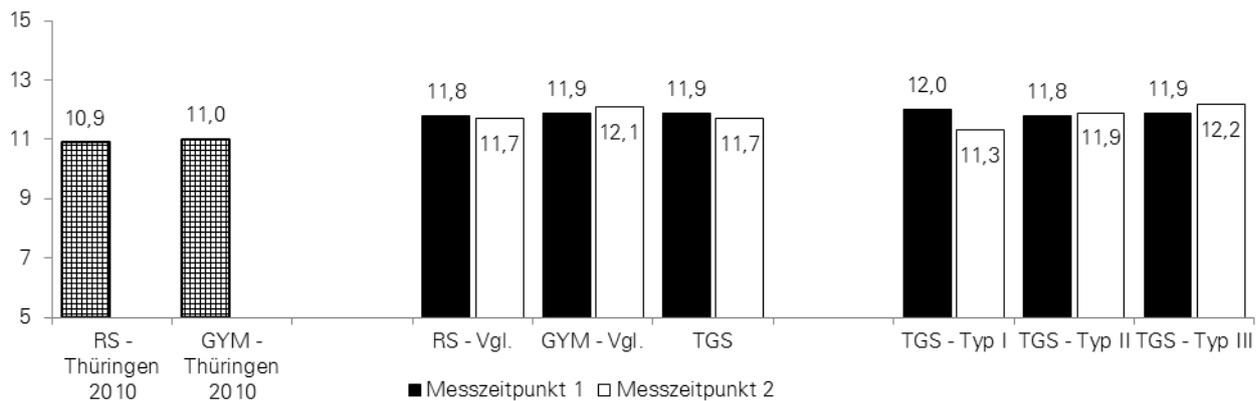


Abbildung 15 Intrinsische Lernmotivation nach Schulart und TGS-Typ

Unabhängig vom elterlichen Wohlstand und dem Geschlecht der Befragten erweist sich die motivationale Einstellung der Schüler/innen gegenüber dem Unterricht. Deutlich höher fällt die intrinsische Motivation demgegenüber in den niedrigeren Klassenstufen aus. So arbeiten Schüler/innen der 5. Klassenstufen an Thüringer Schulen deutlich weniger wettbewerbsorientiert als Schüler/innen der 7. und 9. Klassenstufen ($p < 0,000$; MW Klasse 5=12,4; MW Klasse 7=11,6; MW Klasse 9=11,3; $\eta^2 = ,031$). Darüber hinaus weisen Schüler/innen von Eltern mit hohem kulturellen Kapital deutlich häufiger eine eher intrinsische Lernmotivation auf ($p < 0,000$; $R = ,103$).

Über die Schularten in der Stichprobe hinweg, gibt es keine statistisch signifikanten Unterschiede zu berichten. Werden die TGS-Typen vergleichend betrachtet, zeigt TGS-Typ I das Ergebnis, dass sich die intrinsische Lernmotivation zur zweiten Befragung signifikant reduziert hat und auch im Vergleich zu Typ II und III deutlich geringer ausgeprägt ist ($p < 0,010$; $\eta^2 = ,018$).

Im Vergleich zur Repräsentativstichprobe der Thüringer Schulen 2010 lässt sich in den Daten der Untersuchungs- und Vergleichsschulen insgesamt ein deutlich höheres Niveau intrinsischer Motivation erkennen ($p < 0,000$; $\eta^2 = ,027$), wobei die Effektstärke erneut als vergleichsweise niedrig einzustufen ist.

Während die Skala intrinsische Motivation nicht vom Geschlecht beeinflusst wird, zeigen sich bei der wettbewerbsorientierten Lernmotivation deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede. Demnach sind Jungen häufiger extrinsisch motiviert als Mädchen ($p < 0,000$; MW Jungen=9,0; MW Mädchen 8,1; $\eta^2 = ,023$). Keinen Einfluss zeigt die Klassenstufe hinsichtlich wettbewerbsorientierter Lernmotivation. Während sich beim ökonomischen Wohlstand der Eltern kein Einfluss auf die intrinsische Lernmotivation zeigt, nimmt die

wettbewerbsorientierte Lernmotivation mit steigendem kulturellen Kapital der Eltern deutlich ab ($p < 0,000$; $R = ,053$).

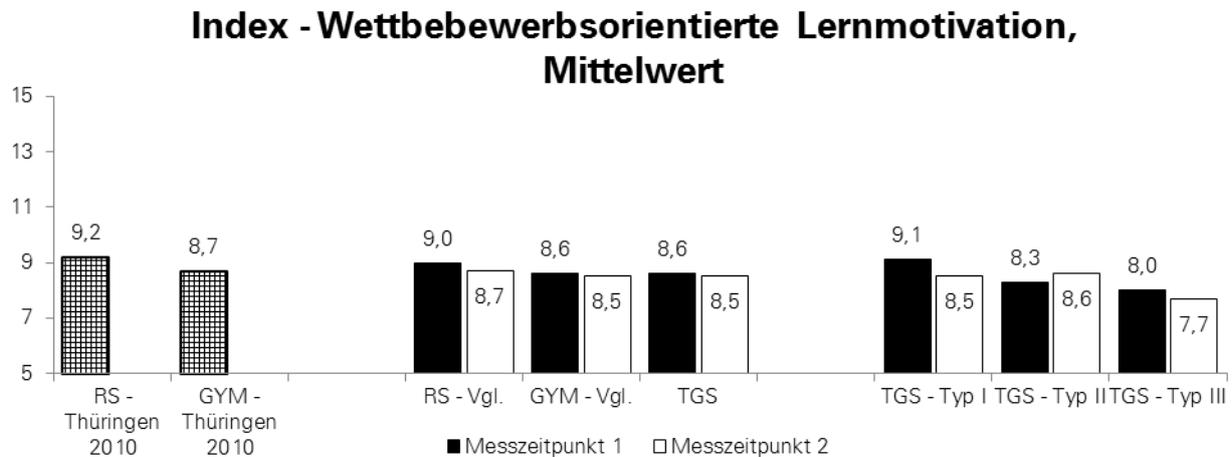


Abbildung 16 Wettbewerbsorientierte Lernmotivation nach Schulart und TGS-Typ

Beim Schulartvergleich fällt auf, dass das Niveau der wettbewerbsorientierten Lernmotivation über alle Schularten hinweg und auch im Vergleich zur Repräsentativstichprobe des Jahres 2010 vergleichsweise homogen zu sein scheint. Innerhalb der TGS sind Unterschiede zwischen den differenzierten Typen auszumachen, wobei Typ III im Vergleich zu Typ I und II mit Abstand das geringste Ausmaß an wettbewerbsorientierter Lernmotivation aufzeigt (jeweils $p < 0,005$; $\eta^2 = ,019$). Signifikant ist auch die Abnahme wettbewerbsorientierter Lernmotivation beim TGS-Typ I im Vergleich von Messzeitpunkt 1 zu 2 ($p < 0,000$; $\eta^2 = ,003$).

Individuelle Förderung I

Das Hauptziel der Thüringer Gemeinschaftsschule liegt darin, jeden Schüler und jede Schülerin „entsprechend seiner/ihrer Leistungsmöglichkeiten, Begabungen und Interessen im vorwiegend binnendifferenzierenden Unterricht individuell [zu fördern]“ (ThürSchG§6a). Wiedergegeben wird die individuelle Förderung durch zwei Skalen, die zum einen die Dimension der Binnendifferenzierung im Unterricht zum anderen die Dimension der Schülermitbeteiligung abdecken.

Die Skala ‚Individuelle Förderung I – Binnendifferenzierung‘³⁴ beschreibt fünf verschiedene Aspekte, die Schüler/innen in Hinblick auf einen binnendifferenzierten Unterricht wahrnehmen, vgl. Tabelle 31.

Tabelle 31 Beschreibung der Skala Individuelle Förderung I Binnendifferenzierung

Skala	Beispielitem	α	Items
Individuelle Förderung I Binnendifferenzierung	„Im Unterricht unseres Klassenlehrers haben die einzelnen Schüler oft verschiedene Aufgaben.“	,69	5

Antwortkategorien „stimmt genau“ – „stimmt ziemlich“ – „weder/noch“ – „stimmt nicht“ – „stimmt überhaupt nicht“

Abbildung 17 stellt die aufsummierten Werte als Index über die Schularten und die TGS-Typen sowie aufgeteilt nach Messzeitpunkten dar. Zunächst werden erneut die Ausprägungen der Skala beschrieben. Hohe Werte indizieren ein hohes Ausmaß binnendifferenzierten Unterrichts.

³⁴ Der Begriff Binnendifferenzierung ist mit dem Begriff der ‚inneren Differenzierung‘ gleichzusetzen.

Abhängig zeigen sich die Ausprägungen der Individuellen Förderung I von drei Faktoren: Geschlecht, Klassenstufe und Wohlstand. Jungen nehmen ein signifikant höher ausgeprägtes Niveau individueller Förderung wahr als Mädchen ($p < 0,002$; MW Jungen = 16,7; MW Mädchen = 16,1; $\eta^2 = ,005$). Auch das Alter spielt bei der Wahrnehmung individueller Förderung eine bedeutende Rolle. Mit steigender Klassenstufe sinkt das wahrgenommene Niveau individueller Förderung deutlich ab ($p < 0,000$; MW 5. Klassenstufe = 16,8; MW Klassenstufe 7 = 16,5; und MW Klassenstufe 9 = 15,8; $\eta^2 = ,011$). Weiterhin zeigt sich ein Zusammenhang zum familiären Wohlstandsindex (FAS) derart, dass mit geringerem elterlichen Wohlstand die Wahrnehmung individueller Förderung der Schüler/innen leicht ansteigt ($p < 0,000$; MW niedrig = 17,2 MW mittel = 16,5 und MW hoch = 16,2; $\eta^2 = ,004$; $R = -,080$). Auch das kulturelle Kapital der Familie - indiziert durch die Anzahl der Bücher - beeinflusst das wahrgenommene Niveau individueller Förderung auf gleiche Weise ($R = -,049$; $p < 0,000$).

Index - Individuelle Förderung I, Mittelwert

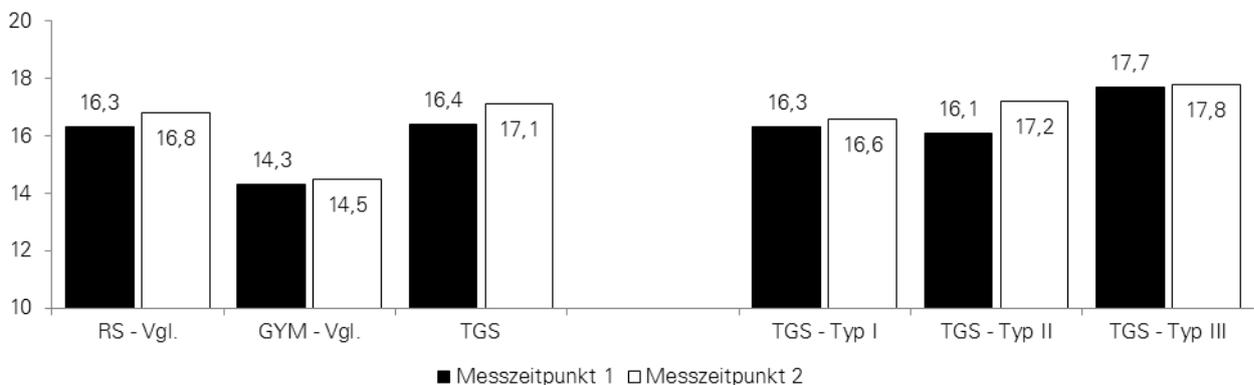


Abbildung 17 Individuelle Förderung I Binnendifferenzierung nach Schulart und TGS-Typ

Im Schulartvergleich werden deutlich Unterschiede erkennbar. Während die Schüler/innen am Gymnasium ihren Lehrerinnen und Lehrern die vergleichsweise geringste Ausprägung individueller Förderung bescheinigen, weisen Regel- und Thüringer Gemeinschaftsschulen ein deutlich höheres Niveau eines auf Binnendifferenzierung basierenden Unterrichts auf ($p < 0,000$; $\eta^2 = ,074$). Die Unterschiede zwischen den Vergleichsregelschulen und den TGS sind jedoch nicht signifikant ($p < 0,427$).

Werden die TGS-Typen betrachtet, ergeben sich differenzierte Befunde: TGS-Typ II und III heben sich im Bereich der individuellen Förderung von den Untersuchungsschulen des Typ I signifikant ab ($p < 0,004$; $\eta^2 = ,015$). Die Schüler/innen des TGS-Typs II und III erleben ein deutlich höheres Ausmaß binnendifferenzierten Unterrichts, als die Schüler/innen des Typ I, der Regelschulen und insbesondere der Gymnasien.

Im Zeitvergleich von Messzeitpunkt 1 zu 2 ist über die gesamte Stichprobe hinweg eine signifikante Steigerung der Wahrnehmung individueller Förderung im Sinne der Binnendifferenzierung zu konstatieren (MSZ 1 MW = 15,7; MSZ 2 MW = 16,4). Dies ist in Hinblick auf die Gemeinschaftsschulen als positive Auswertung einer verstärkten Schulentwicklung zu deuten.

Individuelle Förderung II

Neben der Dimension der Binnendifferenzierung des Unterrichts wurde die Dimension der Schülermitbeteiligung zum zweiten Messzeitpunkt zusätzlich in den Fragebogen

aufgenommen. Die Skala misst das Ausmaß, in dem Schüler/innen aktiv und eigenständig am Unterrichtsgeschehen mitarbeiten. Auch enthält die Skala Aspekte der Mitsprache im Unterricht im Sinne der Mitbeteiligung an Entscheidungen (Eder & Mayr 2000). Mittels sechs Fragen wurde die Schülermitbeteiligung im Fragebogen erfasst (F13a bzw. Tabelle 32).

Tabelle 32 Beschreibung der Skala Individuelle Förderung II Schülermitbeteiligung

Skala	Beispielitem	α	Items
Individuelle Förderung II Schülermitbeteiligung	„Unsere Lehrer gestalten den Unterricht so, dass die Schüler selbständig denken und arbeiten können.“	,85	6

Antwortkategorien „stimmt genau“ – „stimmt ziemlich“ – „weder/noch“ – „stimmt nicht“ – „stimmt überhaupt nicht“

Die nachfolgende Abbildung 18 zeigt die summierten Werte als Index über die befragten Schularten und den TGS-Typ auf. Es ergibt sich eine deutliche Differenzierung innerhalb der beiden Strukturvariablen. Anzumerken ist wiederum, dass hohe Werte ein hohes Ausmaß an Schülermitbeteiligung indizieren.

Index - Individuelle Förderung II, Mittelwert

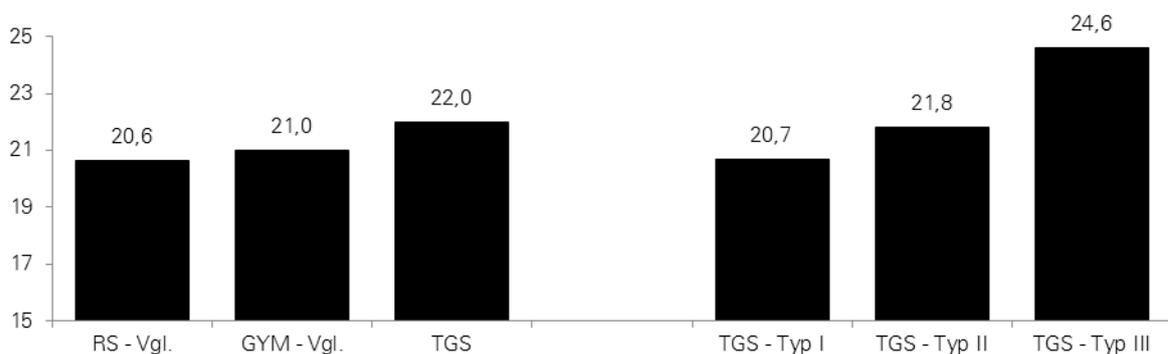


Abbildung 18 Individuelle Förderung II Schülermitbeteiligung nach Schulart und TGS-Typ

Zunächst zu den Einflussfaktoren: Entgegen der geschlechtsspezifischen Abhängigkeit bei der Skala Individuelle Förderung I – Binnendifferenzierung ist die Wahrnehmung der Individuellen Förderung II unabhängig vom Geschlecht der Befragten. Das Alter beeinflusst das Niveau der individuellen Förderung II dahingehend, dass ältere Schüler/innen sich in deutlich geringerem Maße mitbeteiligt fühlen als jüngere Schüler/innen ($p < 0,000$; MW Klassenstufe 5=22,1; MW Klassenstufe 7=21,2; und MW Klassenstufe 9=20,4; $\eta^2 = ,020$). Während der ökonomische Wohlstand der Eltern keinen Einfluss auf das Niveau der Schülermitbeteiligung hat ($p < 0,759$), steigt die Wahrnehmung der Schülermitbeteiligung signifikant, wenn ein höheres kulturelles Kapital in der Familie vorliegt ($R = ,067$ $p < 0,006$).

Zugunsten der TGS lassen sich schulartspezifische signifikante Unterschiede in Bezug auf das Niveau der Skala individuelle Förderung II – Schülermitbeteiligung aufzeigen ($p < 0,000$; MW TGS =22,0; MW RS=20,6; MW GYM=21,0; $\eta^2 = ,025$). Wird die TGS mit dem Durchschnittswert der Regelschulen verglichen, zeigt sich ein Effekt mittlerer Stärker ($d = ,35$; $R = ,17$). 17% der Unterschiede in der Wahrnehmung der Schülermitbeteiligung können allein durch die Variable Schulart erklärt werden können und können somit der TGS zugeschrieben werden.

Werden die TGS-Typen betrachtet, erschließt sich, dass der hohe Abstand der TGS insbesondere durch die TGS des Typs II und III hervorgeht. Die Schüler/innen des TGS-Typs II und III geben ein deutlich höheres Maß an Schülermitbeteiligung als die Schüler/innen von TGS-Typ I an ($p < 0,000$; $\eta^2 = ,115$). Am höchsten erweist sich die Ausprägung individueller Förderung II bei Untersuchungsschulen des Typ III. Wird Typ III mit Typ I verglichen, zeigen sich sehr starke Effekte ($p < 0,000$; $d = 1,04$ bzw. $R = 0,44$). Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass an diesem Schultyp vorrangig Schüler/innen der 5. und 7. Klasse befragt worden sind, was aufgrund der Abhängigkeit der Skala zum Alter Auswirkungen auf die Ergebnisse hat. Auch unter Kontrolle des Alters ist der Effekt sehr deutlich.³⁵

Schülerzentrierte Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte

Mittels der Skala „Schülerzentrierte Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte“ werden Aspekte der individuellen Zuwendung und Unterstützung der Lehrkräfte gegenüber der Schülerschaft gemessen (Rheinberg 1999), vgl. Tabelle 33. Ein hohes Maß an schülerzentrierter Bezugsnormorientierung impliziert differenzierte, d.h. stärker auf den/die einzelne Schüler/Schülerin ausgerichtete Leistungseinschätzungen verbunden mit der Anerkennung selbst geringer Leistungsfortschritte von Schülerinnen und Schülern (Bilz, Melzer 2010), vgl. Tabelle 33.

Tabelle 33 Beschreibung der Skala Schülerzentrierte Bezugsnormorientierung

Skala	Beispielitem	α	Items
Schülerzentrierte Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte	„Unsere Lehrer loben auch die schwachen Schüler, wenn sie merken, dass sie sich verbessern.“	,81	4

Antwortkategorien „stimmt genau“ – „stimmt ziemlich“ – „weder/noch“ – „stimmt nicht“ – „stimmt überhaupt nicht“

Abbildung 19 zeigt die summierten Werte in Form des Index ‚Schülerzentrierte Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte‘ verteilt über die Schularten und TGS-Typen auf. Hohe Werte indizieren ein hohes Ausmaß schülerzentrierter Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte.

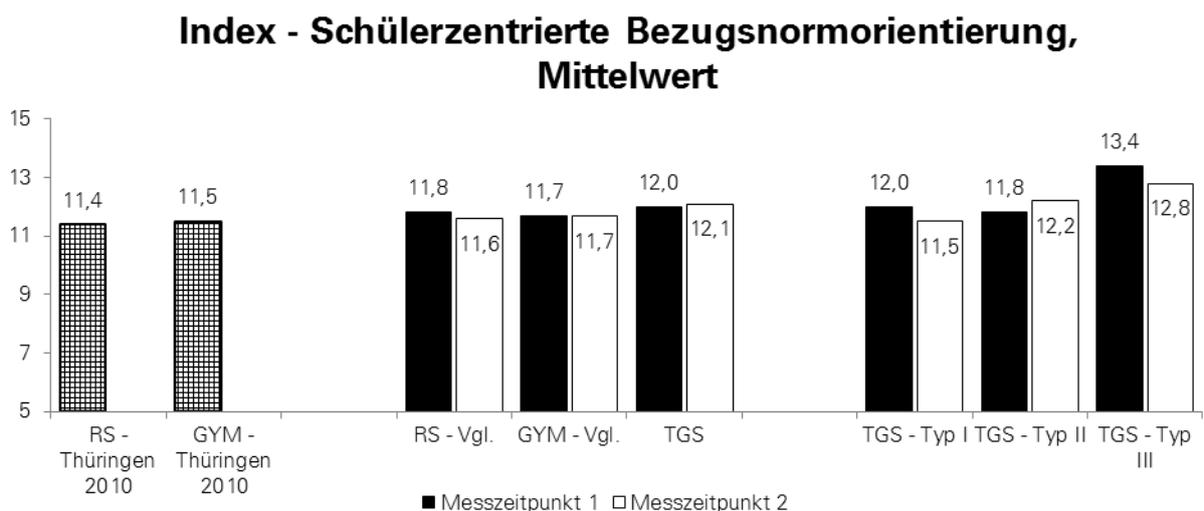


Abbildung 19 Schülerzentrierte Bezugsnormorientierung nach Schulart und TGS-Typ

³⁵ Die Effektstärke für die Kovariate Klassenstufe wird in einer ANCOVA mit $\eta^2 = ,025$ beziffert, wobei der Effekt des Faktors ‚TGS-Typ‘ mit $\eta^2 = ,084$ angegeben wird.

Verteilungsunterscheide innerhalb der Variable ‚Schülerzentrierte Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte‘ ergeben sich hinsichtlich des Geschlechts: Mädchen nehmen ein deutlich höheres Maß an Bezugsnormorientierung seitens der Lehrerinnen und Lehrer wahr als Jungen ($p < 0,012$; $MW = 12,1$ bzw. $11,6$; $\eta^2 = ,007$). Auch nehmen die Schüler/innen der 5. Klassenstufe deutlich intensiver als die Schüler/innen der 7. und 9. Klassenstufe eine individuelle Bezugsnorm seitens des Lehrpersonals wahr ($p < 0,003$; $\eta^2 = ,006$).

Ambivalente Befunde können im Bereich der familiären Ressourcen aufgezeigt werden. Im Hinblick auf die ökonomische Situation der Familie der Schüler/innen gibt es keine Hinweise auf signifikante Einflüsse der Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte, wohl aber im Bereich des kulturellen Kapitals sind deutliche Zusammenhänge zur Bezugsnormorientierung ersichtlich. Schüler/innen, welche ein hohes Ausmaß an individueller Bezugsnormorientierung wahrnehmen, entstammen deutlich häufiger Familien mit eher hohem kulturellen Kapital ($p < 0,000$; $R = ,113$).

Werden die Schularten betrachtet, ergibt sich insgesamt kein statistisch relevanter Unterschied in der Ausprägung der individuellen Bezugsnormorientierung. Jedoch zum zweiten Messzeitpunkt zeigt die TGS statistisch bedeutsam höhere Werte als an den Vergleichsregelschulen auf ($p < 0,013$; $\eta^2 = ,005$; $d = 0,15$ bzw. $R = 0,07$), dessen Effektstärke jedoch als niedrig einzustufen ist.

Innerhalb der TGS-Typen sind insbesondere zum zweiten Messzeitpunkt wiederum signifikante Unterschiede nachzuweisen ($p < 0,000$; $\eta^2 = ,029$), wobei die Schüler/innen an den Untersuchungsschulen des TGS-Typs III ihren Lehrerinnen und Lehrern das im Vergleich höchste Niveau individueller Bezugsnormorientierung bescheinigen.

3.3 Wirkungsqualitäten

Bei den Wirkungsqualitäten zeigen sich die Ergebnisse schulischer Arbeit. Zu den Wirkungsqualitäten zählen Sach- und Methodenkompetenzen, Sozial- und Selbstkompetenzen, die Zufriedenheit sowie Anschlussfähigkeit und gesellschaftliche Teilhabe. Im Rahmen der Befragung der Schüler/innen sowie der durchgeführten Kompetenztests wurde ein substantieller Anteil der Wirkungsqualitäten erfasst. Die Sachkompetenzen und zu einem gewissen Anteil auch die Methodenkompetenzen werden durch die Kompetenztests ermittelt. Im Fragebogen sind weiterhin ausführlich die Schulzufriedenheit sowie die Sozial- und Selbstkompetenzen abgedeckt.

Schulzufriedenheit

Schulische Zufriedenheit kann nach Paulus (2003) als zentraler Indikator eines erfolgreichen Schulentwicklungsauftrags angesehen werden: Zumindest im angloamerikanischen Kulturraum konnte empirisch nachgewiesen werden, dass eine hohe schulische Zufriedenheit mit einem höheren Leistungsniveau einhergeht (Mortimore 1998) sowie mit einem positiveren Gesundheitsverhalten korrespondiert (Ritter et al. 2012, Samdal 1998). Auch im Rahmen der HBSC-Studie 2010 wird die Schulzufriedenheit als zentraler Indikator einer guten gesunden Schule nach Paulus (2003) dargestellt: Die schulische Zufriedenheit stehe in enger Beziehung zur konzeptuellen Ausrichtung der Schule und wird maßgeblich beeinflusst durch die Beziehungsqualität zwischen Schüler/innen und den Lehrer/innen (Bilz, Melzer 2010).

Das Konstrukt der Schulzufriedenheit wurde mit einer Einzelfrage (F11) sowie einer Skala bestehend aus fünf Fragen im Fragebogen erfasst. Die Einzelfrage „Wie gefällt es dir derzeit in der Schule?“, Frage 11 im Fragebogen, enthält folgende Antwortkategorien: (1) „Es gefällt mir sehr gut.“, (2) „Es gefällt mir einigermaßen gut.“, (3) „Es gefällt mir nicht so gut.“ sowie (4) „Es gefällt mir überhaupt nicht.“ Tabelle 34 gibt die zentralen schulische Zufriedenheit sowie die Prozentangaben der Antwortkategorie „Es gefällt mir sehr gut.“ wieder, und zwar differenziert anhand der Repräsentativwerte von 2010, der befragten Schularten und der TGS-Typen.

Tabelle 34 Schulische Zufriedenheit nach Schulart und TGS-Typ

Schulart	N	% „Es gefällt mir sehr gut.“	Zufriedenheit-Mittelwert (t2)	Veränderung von t1 zu t2	Standardabweichung
RS- Thür. 2010	2.525	36,8	1,84		0,81
GYM- Thür. 2010	2.185	41,2	1,74		0,76
RS-Vgl.	682	41,5	1,73	+0,12	0,74
GYM-Vgl.	435	49,0	1,56	-0,03	0,60
TGS	727	42,1	1,67	+0,05	0,66
TGS-Typ I	263	35,0	1,77	+0,06	0,68
TGS-Typ II	318	46,5	1,62	+0,01	0,67
TGS-Typ III	146	45,2	1,59	+0,26	0,57

Anmerkung: t1=Messzeitpunkt 1; t2=Messzeitpunkt 2

Aus Tabelle 34 geht hervor, dass im Vergleich zu der Repräsentativstichprobe ein insgesamt höheres Ausmaß schulischer Zufriedenheit bei den Untersuchungs- und Vergleichsschulen feststellbar ist ($p < 0,000$; $\eta^2 = 0,11$). Dies wird zudem auch anhand der Mittelwerte deutlich (Thür. 2010 MW=1,80; Gesamt=1,64). An dieser Stelle muss beachtet werden, dass die Mittelwerte bei dieser Frage zur schulischen Zufriedenheit so zu interpretieren sind, dass ein höherer Wert eine geringere Schulzufriedenheit impliziert, siehe obige Antwortkategorien. So

ist die Angabe (1) „Es gefällt mir sehr gut.“ mit dem Wert 1 und die Angabe (4) „Es gefällt mir überhaupt nicht.“ mit dem Wert 4 gleichzusetzen.

Die höchste schulische Zufriedenheit ist an den Vergleichsgymnasien zu finden ($p < 0,031$; $\eta^2 = ,003$), wobei die Stärke des Effektes sehr niedrig ist. Ersichtlich wird weiterhin, dass die schulische Zufriedenheit von der Erst- zur Zweitbefragung leicht abgenommen hat ($p < 0,019$; $\eta^2 = ,002$). Differenziert nach TGS-Typen ist ersichtlich, dass die Schüler/innen des TGS-Typs II und III eine leicht höhere schulische Zufriedenheit aufweisen als die Schülerschaft der Gemeinschaftsschulen des Typs I ($p < 0,008$; $\eta^2 = ,013$).

Weiterhin wurde die Schulzufriedenheit etwas breiter innerhalb des zweiten Messzeitpunktes mittels einer Skala, bestehend aus 5 Fragen abgebildet. Innerhalb des Fragekomplexes 21 im Fragebogen (Fragen 6 bis 10) wird u.a. gefragt, ob der Schüler/die Schülerin sich ‚wieder für diese Schule entscheiden würde‘ oder ob ihm bzw. ihr ‚die Schule oft auf die Nerven geht‘. Tabelle 35 zeigt zentrale Merkmale der Skala.

Tabelle 35 Beschreibung der Skala Schulische Zufriedenheit

Skala	Beispielitem	α	Items
Schulische Zufriedenheit	„Wenn ich noch einmal entscheiden dürfte, würde ich wieder auf diese Schule gehen.“	,79	5

Antwortkategorien: Stimme voll zu – stimme eher zu – stimme eher nicht zu – stimme überhaupt nicht zu

Die folgende Abbildung 20 gibt die Skalenmittel, differenziert nach Schulart und TGS-Typ, wieder.³⁶ Hohe Werte indizieren ein hohes Ausmaß schulischer Zufriedenheit.

Index - Schulzufriedenheit, Mittelwert

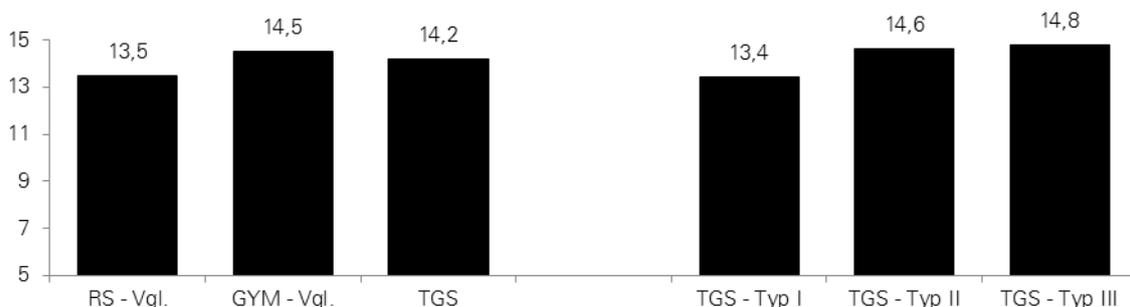


Abbildung 20 Schulzufriedenheit nach Schulart und TGS-Typ

Es bestätigt sich der Befund, dass die Schüler/innen der Vergleichsgymnasien die höchste schulische Zufriedenheit angeben ($p < 0,000$; $\eta^2 = ,015$). Werden lediglich die TGS und Vergleichsgymnasien miteinander verglichen, zeigen sich jedoch keine signifikanten Unterschiede. Das Niveau schulischer Zufriedenheit an den TGS weicht demnach nicht bedeutsam vom Niveau schulischer Zufriedenheit vom Gymnasium ab.

Die Ausdifferenzierung der TGS in die drei Strukturtypen, zeigt weitere Unterschiede auf und bestätigt wiederum die Befunde ausgehend von der zuvor dargestellten Einzelfrage zur schulischen Zufriedenheit. Ersichtlich wird, dass sich die Schüler/innen des TGS-Typs II und

³⁶ Die Skala wurde lediglich im Rahmen der Zweitbefragung zur Thüringer Gemeinschaftsschule verwendet.

III deutlich zufriedener mit ihrer Schule sind als die Schüler/innen des TGS-Typs I ($p < 0,000$; $\eta^2 = ,035$).

Kontrolliert wurden zudem die Einflussfaktoren zur schulischen Zufriedenheit: Abhängig zeigt sich die schulische Zufriedenheit vom Geschlecht, dem Alter und vom familiären Wohlstand der Schüler/innen. Mädchen äußern etwas mehr schulische Zufriedenheit als Jungen (MW Jungen = 13,8; MW Mädchen = 14,2; $p < 0,000$; $\eta^2 = ,003$). Sehr deutlich zeigt sich hingegen eine abnehmende schulische Zufriedenheit in den höheren Klassenstufen 7 und 9 im Vergleich zu Klassenstufe 5 ($p < 0,000$; $\eta^2 = ,070$). Eine Abhängigkeit ist ebenfalls vom familiären Wohlstand der Schüler/innen auszumachen ($p < 0,000$; $R = ,066$). Ein hoher familiärer Wohlstand steht im Zusammenhang mit einer höheren schulischen Zufriedenheit.

Schulisches und Soziales Selbstkonzept

Wie die Jugendlichen ihr soziales und schulisches Selbstkonzept einschätzen, wurde mit einer von Wichstrom (1995) überarbeiteten Version des Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA) von Harter (1988) gemessen (vgl. Bilz, Melzer 2010). Die bereits in der HBSC-Studie 2002 angewandten Skalen zum sozialen und schulischen Selbstkonzept setzen sich jeweils aus fünf Fragen zusammen, vgl. Tabelle 36 und Tabelle 37 sowie die detaillierten Fragekomplexe 25 und 26 im Anhang A. Beziehungen zwischen schulischer Kompetenz und dem Selbstbewusstsein sowie generellem Wohlbefinden konnten empirisch bereits vielfältig nachgewiesen werden (Mortimore 1998 u.a.). Die fünf Fragen zur sozialen Kompetenz wurden im Rahmen der HBSC-Studie 2005/06 (vgl. Harter 1988) bspw. bei der „Social Self Esteem“-Skala verwendet.

Das schulische Selbstkonzept (Fragekomplex 25 im Fragebogen) umfasst insgesamt fünf Fragen, z.B. ob sich die Schüler/innen als genauso klug fühlen wie andere gleichaltrige Kinder und Jugendliche, ob sie viel Zeit für Hausarbeiten aufwenden müssen oder Probleme bei der Beantwortung von Fragen in der Schule haben (vgl. Tabelle 36).

Tabelle 36 Beschreibung der Skala Schulisches Selbstkonzept

Skala	Beispielitem	α	Items
Schulisches Selbstkonzept	„Ich habe Probleme bei der Beantwortung von Fragen in der Schule.“ (-)*	,61	5

Antwortskala: „Beschreibt mich überhaupt nicht“ – „beschreibt mich schlecht“ – „beschreibt mich gut“ – „beschreibt mich ganz genau“. Das Item geht invertiert in die Skala ein.

Abbildung 21 gibt die Werte des aufsummierten Index ‚Schulisches Selbstkonzept‘ wieder. Hohe Werte indizieren ein hohes schulisches Selbstkonzept.

In Hinblick auf das schulische Selbstkonzept zeigen sich signifikante Unterschiede bezogen auf das Geschlecht der Befragten und den Wohlstand der Eltern: Jungen weisen durchschnittlich ein höheres Niveau des schulischen Selbstkonzeptes auf als Mädchen ($p < 0,000$; Jungen = 14,3; Mädchen = 13,8; $\eta^2 = 0,11$). Mit steigendem ökonomischen Wohlstand der Eltern steigt auch das Niveau des schulischen Selbstkonzeptes ($p < 0,000$; niedrig = 13,0; mittel = 13,8; hoch = 14,4; $\eta^2 = 0,24$). Dagegen hat das Alter bzw. die Klassenstufe keine signifikanten Auswirkungen auf die schulische Selbstwahrnehmung ($p < 0,083$).

Index - Schulisches Selbstkonzept, Mittelwert

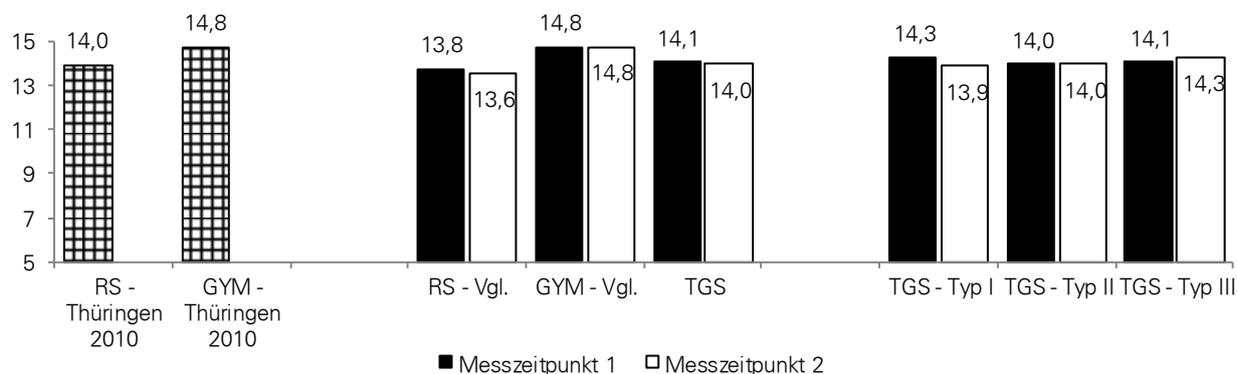


Abbildung 21 Schulisches Selbstkonzept nach Schulart und TGS-Typ

Das schulische Selbstkonzept zeigt zu beiden Messzeitpunkten Abhängigkeiten zur besuchten Schulart ($p < 0,000$; $\eta^2 = ,029$). Schüler/innen der Gymnasien haben durchschnittlich das am höchsten ausgeprägte schulische Selbstkonzept (erste und zweite Befragung MW GYM = 14,8). Das Ausmaß des schulischen Selbstkonzeptes erweist sich auch an den Thüringer Regelschulen und den Gemeinschaftsschulen im Vergleich zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt als recht stabil. Bezüglich der unterschiedlichen TGS-Typen sind keine signifikanten Unterschiede festzustellen.

Das ‚Soziale Selbstkonzept‘ (F26) umfasst ebenfalls fünf Fragen, z.B. ob es den Schüler/innen schwerfällt, Freunde zu finden oder ob sie bei ihren gleichaltrigen Freunden beliebt sind und sie sich allgemein von ihrem sozialen Umfeld als akzeptiert fühlen (vgl. Tabelle 37).

Tabelle 37 Beschreibung der Skala Soziales Selbstkonzept

Skala	Beispielitem	α	Items
Soziales Selbstkonzept	„Mir fällt es schwer, Freunde zu finden.“ (-)	,69	5

Antwortskala: „Beschreibt mich überhaupt nicht“ – „beschreibt mich schlecht“ – „beschreibt mich gut“ – „beschreibt mich ganz genau“. Das Item geht invertiert in die Skala ein.

Abbildung 22 zeigt den Summenindex der Skala ‚Soziales Selbstkonzept‘ auf. Hohe Werte indizieren ein hohes soziales Selbstkonzept und sind somit als positiv in Hinblick auf die Wirkungsqualitäten zu bewerten.

Unabhängig von Geschlecht und Alter der befragten Schüler/innen steht die Einschätzung ihrer sozialen Selbstkonzepte. Der familiäre Wohlstand weist dagegen deutliche Einflüsse auf die Wahrnehmung dieses Selbstkonzeptes auf. Mit höherem Wohlstand steigt auch das Niveau des schulischen Selbstkonzeptes ($p < 0,000$; MW niedrig = 14,4; MW mittel = 15,4; MW hoch = 16,0; $\eta^2 = ,022$). Beim Vergleich der Schularten zeigt sich, dass die besuchte Schulart hinsichtlich beider Messzeitpunkte Einflüsse auf die Ausprägung des sozialen Selbstkonzeptes zeigt (erste Befragung $p < 0,009$; $\eta^2 = ,006$; zweite Befragung $p < 0,001$; $\eta^2 = ,008$). Die Effektstärken sind dabei wiederum als vergleichsweise niedrig einzuordnen. Die Schultypen der TGS weisen zu beiden Messzeitpunkten ein relativ homogenes Niveau des sozialen Selbstkonzeptes der Schüler/innen auf.

Index - Soziales Selbstkonzept, Mittelwert

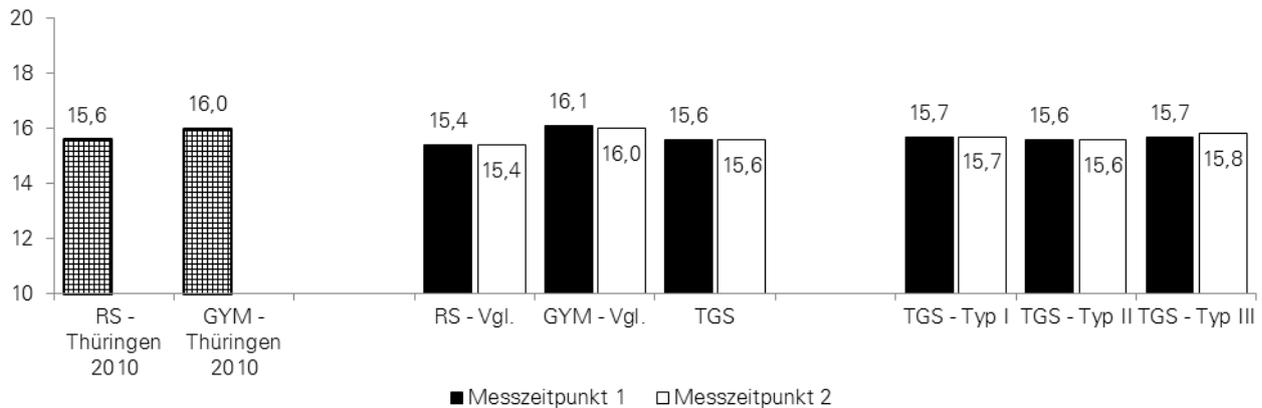


Abbildung 22 Soziales Selbstkonzept nach Schulart und TGS-Typ

Selbstwirksamkeit

Die Skala ‚Selbstwirksamkeit‘ bezieht sich in Anlehnung an die Selbstwirksamkeitserwartung (SWALL) nach Schwarzer und Jerusalem (1999) auf die Eigenschaft bzw. das Vertrauen, sich bei Problemen und Herausforderungen auf eigene Fähigkeiten verlassen zu können und diesbezüglich ein positives Selbstbild zu besitzen. Die ‚Selbstwirksamkeit‘ (F27) wurde mit insgesamt fünf Fragen erhoben. Sie erfassen, inwiefern Schüler/innen bei schwierigen Problemen oder überraschenden Ereignissen auf ihre eigenen Fähigkeiten vertrauen können (vgl. Tabelle 38).

Tabelle 38 Beschreibung der Skala Selbstwirksamkeit

Skala	Beispielitem	α	Items
Selbstwirksamkeit	„Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.“	,88	6

Antwortskala: „Stimmt nicht“ – „Stimmt kaum“ – „Stimmt eher“ – „Stimmt genau“

Abbildung 23 zeigt wiederum ausgehend von den Thüringer Repräsentativwerten von 2010 die Werte der befragten Schularten und TGS-Typen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt auf. Hohe Werte indizieren ein hohes Ausmaß an Selbstwirksamkeit.

Folgend werden die Einflussfaktoren und der Vergleich zwischen den Schularten und TGS-Typen erläutert. Die Ausprägungen der Skala sind abhängig vom Geschlecht und vom familiären Wohlstand der befragten Schüler/innen: Jungen weisen dabei ein durchschnittlich höheres Niveau von Selbstwirksamkeit auf als Mädchen (MW Jungen=17,2; MW Mädchen=16,8; $p < 0,009$; $\eta^2 = ,004$). Darüber hinaus weist der verwendete Wohlstandsindex darauf hin, dass mit höherem ökonomischen Kapital in der Familie ein höheres Niveau der Selbstwirksamkeit vorliegt ($p < 0,000$; MW niedrig=15,3; MW mittel=16,8; MW hoch=17,3; $\eta^2 = ,017$). Die besuchte Klassenstufe bzw. das Alter der Schüler/innen ist für diese Einschätzung nicht von Bedeutung ($p < 0,069$).

Hinsichtlich der Schulart lassen sich bei der Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit zu beiden Befragungszeitpunkten statistisch signifikante Ergebnisse feststellen (erste Befragung $p < 0,005$; $\eta^2 = ,007$; zweite Befragung $p < 0,000$; $\eta^2 = ,015$). Die Schüler/innen an den Gymnasien weisen jeweils das höchste Ausmaß von Selbstwirksamkeit auf. An den Thüringer Gemeinschaftsschulen und Regelschulen ist im Vergleich vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt eine leicht sinkende Tendenz zu beobachten.

Index - Selbstwirksamkeit, Mittelwert

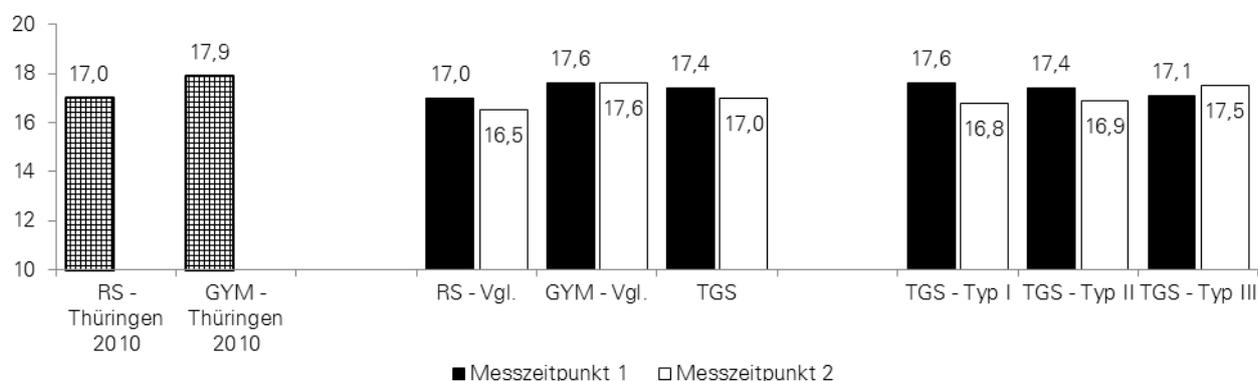


Abbildung 23 Selbstwirksamkeit nach Schulart und TGS-Typ

Keine signifikanten Unterschiede sind bei der Einschätzung der Selbstwirksamkeit zwischen den Schultypen der TGS erkennbar. Das Niveau der Selbstwirksamkeit ist im Vergleich zur HBSC-Repräsentativstichprobe aus dem Jahr 2010 insgesamt leicht gesunken ($p < 0,000$; $\eta^2 = ,001$), die Effektstärke ist jedoch als sehr niedrig zu bezeichnen.

Kompetenztests

Die Kompetenztests indizieren als ein standardisiertes Verfahren das Leistungsvermögen einer Schülerin bzw. eines Schülers in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Die sog. Sach- und z.T. auch Methodenkompetenzen eines jeden Schülers bzw. einer jeden Schülerin werden hiermit erhoben. Ausführlich wird die Methodik in den Landesberichten (bspw. Nachtigall et al. 2013) beschrieben. Die Kompetenztests werden jeweils in der 3., 6. und 8. Klassenstufe durchgeführt.³⁷ Die Kompetenztests der vorliegenden Gesamtstichprobe wurden jeweils im Schuljahr zwischen der Erst- und Zweitbefragung (vgl. Abb.1) vom Team Kompetenztest.de (Leitung Herr Dr. Nachtigall) erhoben und uns zur Verfügung gestellt. Weitere methodische Aspekte zu den Kompetenztests sind im Kapitel 2.3 aufgeführt.

Tabelle 39 Kompetenztests Welle 1 und Thüringen 2012

	TGS-Untersuchung					Repräsentative Daten aus Thüringen			
	N	Min.	Max.	SD	MW	N Thüringen	SD Thüringen	MW Thüringen	
Klasse 6	Deutsch	244	13	89	14,8	56,2	8.301	16,0	55,8
	Mathematik	198	2	22	4,6	11,8	11.427	4,6	12,1
	Englisch	146	19	91	18,1	59,3	6.761	18,5	58,8
Klasse 8	Deutsch	321	15	130	21,4	87,1	14.533	22,5	85,5
	Mathematik	329	5	35	6,7	23,3	14.847	6,9	22,5
	Englisch	330	6	80	15,6	49,3	14.772	17,1	46,7

N=1.568, Min.=Minimalwert; Max.=Maximalwert; MW= Mittelwert; SD=Standardabweichung

Innerhalb der Gesamtstichprobe aller Untersuchungs- und Vergleichsschulen liegen mit den Daten der Schülerbefragung verknüpfte Werte von 2.243 Kompetenztests der 6. und 8.

³⁷ In der Klassenstufe 6 ist die Teilnahme an mind. einem Kompetenztest der Kernfächer Mathematik, Deutsch oder Englisch obligatorisch.

Klassenstufe vor. Unterteilt hinsichtlich der Wellen 1 und 2 ergeben sich folgende Durchschnittswerte der Kompetenztests in den Kernfächern. Verglichen werden die Kompetenztestwerte der Stichprobe mit den Thüringer Durchschnittswerten der entsprechenden Jahrgänge (Nachtigall 2012 und 2013).

Aus Tabelle 39 und Tabelle 40 ist ersichtlich, dass die Mittelwerte und Standardabweichungen der vorliegenden Stichprobe mit den entsprechenden Werten der Thüringischen Stichprobe des jeweiligen Erhebungsjahres weitestgehend vergleichbar sind. Lediglich für die Schulen der Welle 2 im Fach Englisch der Klassenstufe 8 wird offensichtlich, dass die vorliegende Stichprobe in diesem Bereich nicht der thüringischen Gesamtstichprobe entspricht.³⁸ Die Schüler/innen der Schulen der Welle 2 (vgl. Kapitel 2.1) weisen deutlich niedrigere Werte in der Klassenstufe 8 für das Fach Englisch auf. Die Effektstärke ist im mittleren bis starken Bereich einzustufen (d=0,6).

Tabelle 40 Kompetenztests Welle 2 und Thüringen 2013

		TGS-Untersuchung					Repräsentative Daten aus Thüringen		
		N	Min.	Max.	SD	MW	N Thüringen	SD Thüringen	MW Thüringen
Klasse 6	Deutsch	157	31	102	14,0	75,4	8.218	15,8	74,8
	Mathematik	138	5	22	3,7	11,9	11.196	4,7	14,2
	Englisch	59	11	96	21,8	57,5	6.562	22,8	56,0
Klasse 8	Deutsch	108	21	65	9,3	44,1	14.657	12,3	45,8
	Mathematik	109	10	37	6,3	25,8	14.564	7,8	25,8
	Englisch	104	6	78	14,9	51,0	14.459	19,1	62,4

N=675, Min.=Minimalwert; Max.=Maximalwert; MW= Mittelwert; SD=Standardabweichung

Im Folgenden werden die Einflussfaktoren Geschlecht und sozioökonomischer Status auf die jeweiligen Kompetenztests der 6. und 8. Klassenstufe beschrieben, bevor Schularten- und Typenvergleiche durchgeführt und aufgezeigt werden. Da die Kompetenztests der jeweiligen Jahrgänge unterschiedliche Wertebereiche und Streuungen haben, wurden die jeweiligen Skalen standardisiert, damit sie miteinander vergleichbar sind.³⁹

Tabelle 41 Kompetenztests: Einflussfaktoren Geschlecht und soziale Herkunft

		N	Geschlecht - eta ²	Soziale Herkunft	
				FAS - R ²	SES - R ²
Klasse 6	Deutsch	399	,00	,22**	,33**
	Mathematik	334	,01	,19**	,26**
	Englisch	203	,02*	,31**	,32**
Klasse 8	Deutsch	428	,02**	,10*	,32**
	Mathematik	437	,00	,08	,19**
	Englisch	433	,00	,16**	,25**

N=2.243, *Korrelation ist bei Niveau ,05 signifikant; ** Korrelation ist bei Niveau ,01 signifikant; FAS=Family Affluence Scale; SES=Socio Economic Status; eta² und R²=Maßzahl zur Einschätzung der Effektstärke

³⁸ Die Effektstärke liegt im mittlerem bis starkem Bereich von d=,60. Insbesondere die unter diese Kategorie (Welle 2, Klassenstufe 8, Fach Englisch) befindlichen Regel- und Gemeinschaftsschüler weisen vergleichsweise niedrige Durchschnittswerte auf (MW RS=42,8; MW TGS=46,0).

³⁹ Mittels einer sog. Standardisierung können Skalen unterschiedlicher Wertebereiche und Streuungen miteinander verglichen werden. Lediglich Jahrgangseffekte werden durch diese Prozedur nivelliert. Die Werte der vorliegenden Skalen der Kompetenztests wurden so transformiert, dass der Mittelwert jeweils dem Wert 0 entspricht und die Standardabweichung dem Wert von 15.

Aus Tabelle 41 wird ersichtlich, dass in der vorliegenden Stichprobe signifikante Einflüsse⁴⁰ ausgehend vom Geschlecht innerhalb der Kompetenztests Englisch in der Klassenstufe 6 sowie Deutsch in der Klassenstufe 8 existieren. Mädchen zeigen dabei signifikant höhere Punktzahlen als die Jungen. Ein Trend zeichnet sich im Fach Mathematik in der 8. Klassenstufe ab, wobei die Jungen eher höhere Punktwerte in den Kompetenztests erzielen ($p < 0,083$).

Im Bereich der sozialen Herkunft kann ausgehend von den Indikatoren zum ökonomischen (FAS) und kulturellen Kapital (SES) in nahezu allen Bereichen von einem signifikanten Einfluss auf die Kompetenztests der 6. und 8. Klassenstufe ausgegangen werden. Lediglich im Fach Mathematik der Klassenstufe 8 ist der Einfluss des familiären Wohlstands als nicht signifikant zu bewerten ($p < 0,109$). Die Effektstärken im Bereich der sozialen Herkunft sind auf einem mittelstarken Niveau einzuordnen. Das ökonomische und – mit tendenziell höheren Effektstärken – das kulturelle Kapital der Familie kann bis zu einem Drittel der Varianz der Kompetenztests in Deutsch und Englisch aufklären. Im Fach Mathematik ist die Varianzaufklärung etwas niedriger und befindet sich bei etwa 20 bis 25%.⁴¹ Im Anhang D 2.1 bzw. D2.2 werden die jeweiligen Einflussfaktoren unterteilt nach Schulart und TGS-Typen ersichtlich.

Folgend werden die Kompetenztestwerte im Schularten- und Typenvergleich dargestellt. Zunächst werden die standardisierten Werte der Klassenstufe 6, darauffolgend der Klassenstufe 8 aufgezeigt. Die Werte in den folgenden Abbildungen sind aufgrund der Standardisierung dimensionslos. Gegenstand der folgenden Betrachtungen sind lediglich die Unterschiede zwischen den Schularten und TGS-Typen. Der Mittelwert der jeweiligen Werte der Kompetenztests entspricht jeweils dem Wert 0, die Standardabweichung entspricht dem Wert 15.

Kompetenztests Klassenstufe 6, Mittelwert (standardisiert)

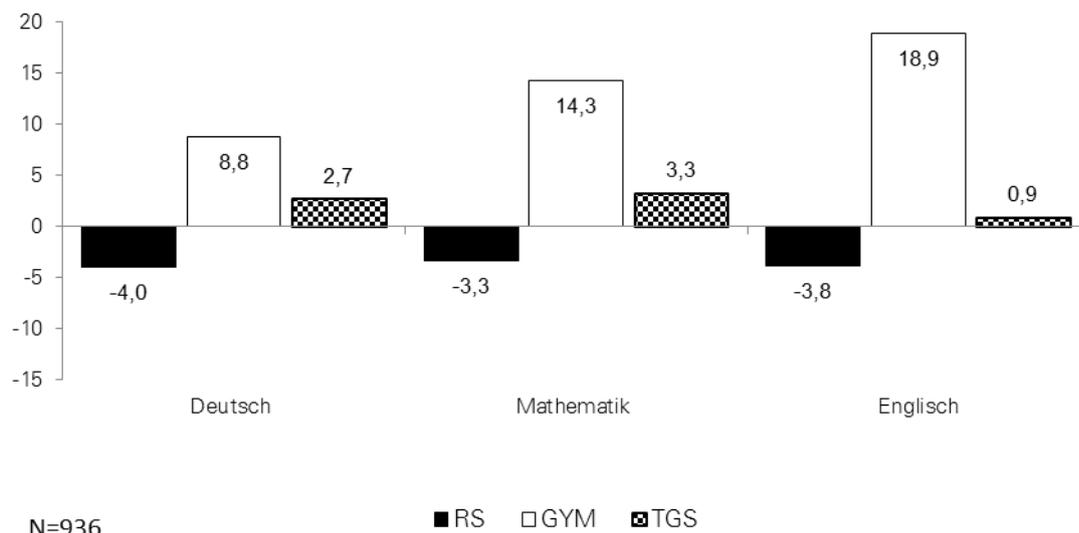


Abbildung 24 Kompetenztests Klassenstufe 6 nach Schulart

Die Differenzen der Kompetenztestwerte zwischen den Schularten gestalten sich in der Klassenstufe 6 als sehr deutlich, wobei die Vergleichsgymnasien jeweils die höchsten

⁴⁰ Das Signifikanzniveau wurde auf den üblichen Wert von 0,05 festgelegt.

⁴¹ Abgesehen von der bereits erwähnten Ausnahme des ökonomischen Kapitals im Fach Mathematik der Klassenstufe 8.

Kompetenztestwerte erreichen und sich die entsprechenden Werte der Thüringer Gemeinschaftsschulen jeweils zwischen den Werten der Vergleichsregelschulen und Vergleichsgymnasien einordnen. Am größten zeigen sich die Differenzen zwischen den Schularten im Fach Englisch, gefolgt von Mathematik und Deutsch (jeweils $p < 0,000$); dementsprechend ist die Effektstärke im Fach Englisch auch am höchsten (Schulartenvergleich Klassenstufe 6: Deutsch $\eta^2 = ,134$; Mathematik $\eta^2 = ,136$ und Englisch $\eta^2 = ,302$). Werden lediglich die Differenzen zwischen den Gemeinschaftsschulen und Vergleichsregelschulen betrachtet, wird ein signifikant höheres Leistungsvermögen der Schüler/innen der TGS im Fach Mathematik, Deutsch ($p < 0,000$; $d = ,48$ bzw. $d = ,47$)⁴² und etwas geringer auch in Englisch ($p < 0,045$; $d = ,36$) nachgewiesen.⁴³

Folgend werden in Abbildung 25 die TGS-Typen und deren Differenzierung hinsichtlich der Kompetenztestergebnisse in Klassenstufe 6 betrachtet.

Kompetenztests Klassenstufe 6, Mittelwert (standardisiert)

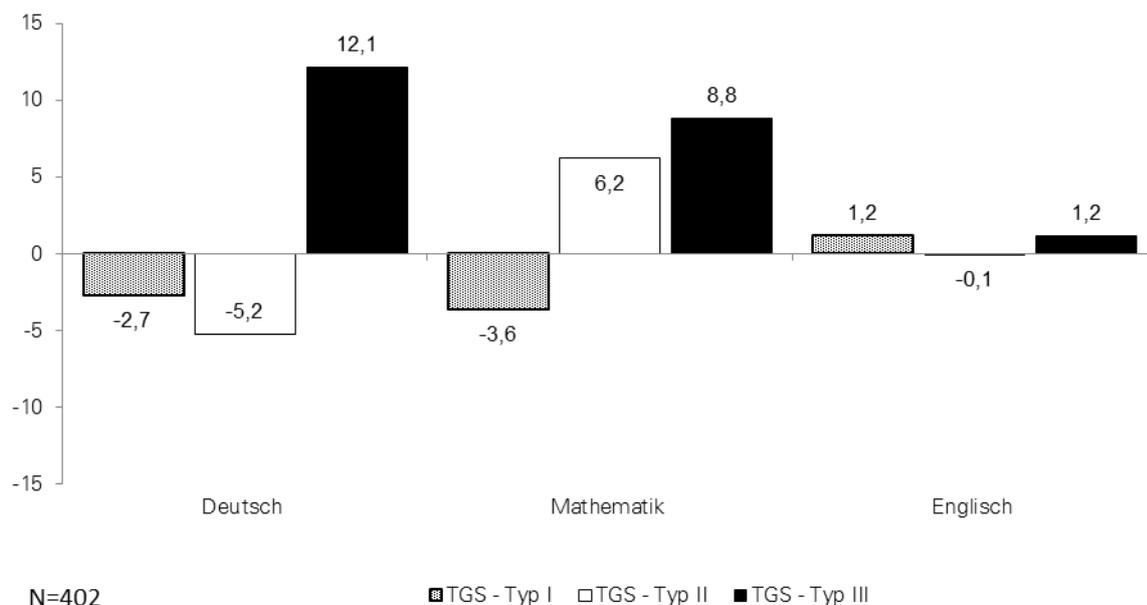


Abbildung 25 Kompetenztests Klassenstufe 6 nach TGS-Typ

Es zeigt sich, dass die Schüler/innen des TGS-Typs III das höchste Leistungsniveau unter den TGS-Typen im Fach Deutsch ($p < 0,000$ $\eta^2 = ,280$) und Mathematik ($p < 0,000$ $\eta^2 = ,120$) erreichen. Die Werte im Fach Deutsch der Schüler/innen des TGS-Typs III liegen tendenziell über den Werten der Vergleichsgymnasien ($p < 0,083$; $\eta^2 = ,015$). Im Fach Mathematik sind die Unterschiede von TGS-Typ II und III nicht signifikant ($p < 0,673$). Das Leistungsvermögen der Schüler/innen des TGS-Typs I in den Fächern Deutsch und Mathematik ist deutlich niedriger als das der Schüler/innen des TGS-Typs II und III (jeweils $p < 0,000$), befindet sich jedoch im Bereich der Vergleichsregelschulen. Im Fach Englisch sind keine substantiellen Unterschiede im Leistungsvermögen zwischen den TGS-Typen auszumachen.

⁴² Im Falle von Cohen's d (1988) wird ein Wert von 0,2 als kleiner Effekt; ein Wert von 0,5 als mittlerer Effekt und ein Wert von 0,8 als großer Effekt bezeichnet.

⁴³ Die jeweiligen Effektstärken im Schularten- und typenvergleich hinsichtlich der drei Kompetenztests der 6. und 8. Klassenstufe sind tabellarisch im Anhang D X ersichtlich.

Nachdem die Kompetenztests in der Klassenstufe 6 schulart- und typenvergleichend dargestellt und analysiert wurden, zeigen die beiden folgenden Abbildung 26 und Abbildung 27 die entsprechenden Werte der Kompetenztests in der Klassenstufe 8 auf. Da in dieser Klassenstufe die Teilnahme an allen drei Kompetenztests obligatorisch für alle Schüler/innen im Freistaat Thüringen ist, sind diese Daten auch als deutlich zuverlässiger zu bewerten.⁴⁴

Kompetenztests Klassenstufe 8, Mittelwert (standardisiert)

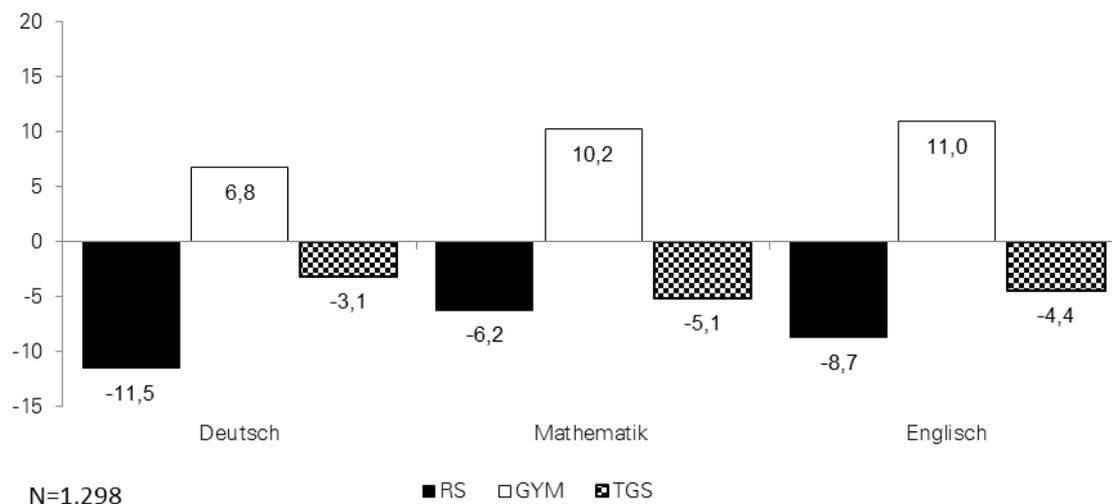


Abbildung 26 Kompetenztests Klassenstufe 8 nach Schulart

Abbildung 26 verdeutlicht die Abstände zwischen den Schularten ausgehend von den Kompetenztests der Klassenstufe 8 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch der vorliegenden Stichprobe. Innerhalb der drei getesteten Fächer zeigt sich ein ähnliches Muster zwischen den Schularten wie in Klassenstufe 6. Im Bereich der Sachkompetenzen weisen die Schüler/innen der Gymnasien die höchsten Werte in den drei getesteten Fächern auf. Die durchschnittlich niedrigsten Kompetenztestwerte zeigen die Schüler/innen der Vergleichsregelschulen auf. Dazwischen befinden sich die Werte der Schüler/innen der TGS, wobei die Differenz zu den Vergleichsgymnasien zumindest im Fach Mathematik und Englisch deutlich höher ist als zu den Vergleichsregelschulen. Die Variable Schulart bzw. die Zusammensetzung der Schülerschaft kann demnach auch im Rahmen der Klassenstufe 8 sehr deutlich die Unterschiede zwischen den Kompetenztests nachweisen (jeweils $p < 0,000$; Deutsch $\eta^2 = ,218$; Mathematik $\eta^2 = ,282$; Englisch $\eta^2 = ,351$). Die Effektstärken⁴⁵ sind allesamt als sehr groß zu bezeichnen (Cohen 1988: 284).

Sehr stark sind jeweils auch die Unterschiede zwischen den Vergleichsgymnasien und Vergleichsregelschulen (bspw. im Fach Deutsch $d = 1,3$). Auch die Unterschiede im Leistungsvermögen zwischen den Vergleichsgymnasien und den Thüringer Gemeinschaftsschulen sind immer noch sehr deutlich (für Deutsch: $d = 0,68$)⁴⁶ und befinden sich im mittlerem bis starkem Bereich. Die Unterschiede zwischen den Gemeinschaftsschulen und den Regelschulen sind für das Fach Deutsch und Englisch signifikant ($p < 0,000$; $d = ,62$ bzw. $d = ,32$), nicht aber für das Fach Mathematik.

⁴⁴ Tabelle 11 im Kapitel 2.3 zeigt den Rücklauf der Kompetenztests bezüglich der Einzelschulen für die Klassenstufen 6 und 8 auf.

⁴⁵ Die Aussagen zu den Effektstärken beziehen sich auf Cohen 1988: 284. Demnach wird $\eta^2 = ,01$ als kleiner Effekt; $\eta^2 = ,06$ als mittlerer Effekt und $\eta^2 = ,14$ als großer Effekt bezeichnet.

⁴⁶ An dieser Stelle wiederum der Hinweis, dass die Paarvergleiche zwischen den drei Schularten und den TGS-Typen hinsichtlich der Kompetenztests im Anhang D nachzulesen sind.

Folgend werden die TGS-Typen hinsichtlich der Durchschnittswerte der drei Kompetenztests innerhalb der Klassenstufe 8 betrachtet (Abbildung 27). Beachtet werden muss, dass für TGS-Typ III keine Kompetenztestdaten vorliegen, da sich zum Zeitpunkt der letzten Erhebung lediglich Schüler/innen bis zur 7. Klassenstufe an den Schulen des TGS-Typs III befanden. Die Werte der Kompetenztests der Klassenstufe 8 gehen demnach lediglich von Schüler/innen des TGS-Typs I und II hervor.

Kompetenztests Klassenstufe 8, Mittelwert (standardisiert)

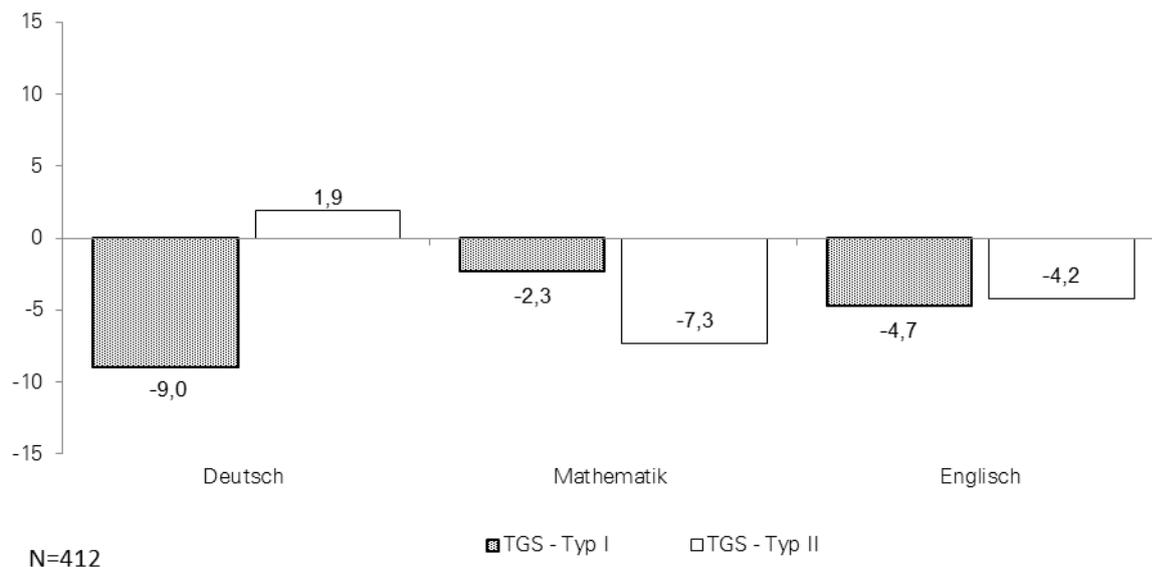


Abbildung 27 Kompetenztests Klassenstufe 8 nach TGS-Typ

Abbildung 27 zeigt ambivalente Ergebnisse zwischen den TGS-Typen auf. Während deutliche Differenzen im Fach Deutsch zugunsten des TGS-Typs II ersichtlich und statistisch nachweisbar sind ($p < 0,000$; $d = ,83$), zeigt sich im Fach Mathematik das gegenteilige Bild. Im Fach Mathematik weisen die Schüler/innen des TGS-Typs I ein deutliches höheres Leistungsvermögen auf ($p < 0,039$; $d = ,36$), wobei die Effektstärke hier kleiner ist. Im Fach Englisch sind zwischen TGS-Typ I und II keine Unterschiede auszumachen.

3.4 Zusammenfassende Analysen

Im Folgenden stehen die Zusammenhänge der aufgezeigten Indikatoren der sog. Prozessqualitäten auf die Ergebnisse schulischer Arbeit, hier Wirkungsqualitäten genannt, im Fokus. Wiederum werden schulart- und typenübergreifende Analysen vorgestellt.

Bevor drei Regressionsmodelle für die jeweiligen Schularten aufgezeigt werden, wird auf die bivariaten Zusammenhänge der jeweiligen Indikatoren der Bereiche ‚Schulkultur‘ und ‚Lehren und Lernen‘ in Bezug auf die ausgewählten Indikatoren im Bereich der Wirkungsqualitäten eingegangen. Ausgehend von Betrachtungen zur Gesamtstichprobe, werden sowohl die Zusammenhangsmaße der TGS, der Vergleichsregelschulen und -gymnasien als auch die TGS-Typen dargestellt.

Bivariate Zusammenhangsanalysen im Bereich der Schulkultur

Tabelle 42 zeigt die Korrelationen der sechs Indikatoren im Bereich der Schulkultur mit den Indikatoren der sog. ‚Wirkungsqualitäten‘ der Gesamtstichprobe auf, wie diese ausgehend von der Schülerbefragung erhoben wurden. Tabelle 43 zeigt die entsprechenden Korrelationswerte der Schulkulturskalen in Bezug auf die Kompetenztests auf. Die Korrelationstabellen wurden ebenso für die drei Schularten der Stichprobe berechnet. Die entsprechenden Werte der TGS sowie der Vergleichsregelschulen und -gymnasien sind im Anhang D 3.1 ersichtlich.

In Tabelle 42 sind deutliche Zusammenhänge der Schulkultur zu den erhobenen Skalen im Bereich der Wirkungsqualitäten ersichtlich. Am stärksten zeigen die Variablen der Schulkultur einen Einfluss auf die wahrgenommene schulische Zufriedenheit. Das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler/innen untereinander und die Lehrerunterstützung stehen in einem starken Zusammenhang mit der schulischen Zufriedenheit. Wer sich mit der jeweiligen Schule identifiziert und eine hohe Unterstützung durch die Lehrer/innen erfährt, fühlt sich in der Schule auch eher sehr zufrieden. Ebenso weisen eine hohe Unterstützung der Mitschüler/innen und Eltern, ein hohes Ausmaß von Mitsprache im Unterricht und ein geringes Maß an rivalisierendem Verhalten auf eine eher hohe schulische Zufriedenheit hin. Ebenso – jedoch in einem etwas geringeren Ausmaß – sind die Zusammenhänge zum schulischen und sozialen Selbstkonzept sowie zur Selbstwirksamkeitserwartung der Schüler/innen zu interpretieren. In allen Bereichen zeigen sich bei einer positiven Ausrichtung der jeweiligen schulkulturellen Indikatoren auch positive Werte der Wirkungsqualitäten.

Tabelle 42 Korrelationsmatrix I: Schulkultur vs. Wirkungsqualitäten

	Schulische Zufriedenheit	Schulisches / Soziales Selbstkonzept		Selbstwirksamkeit
Mitschülerunterstützung	,28**	,12**	,38**	,18**
Lehrerunterstützung	,45**	,19**	,16**	,22**
Elternunterstützung	,23**	,18**	,20**	,20**
Schulische Partizipation	,26**	,06**	,09**	,11**
Rivalität	-,28**	-,18**	-,26**	-,13**
Zugehörigkeitsgefühl	,59**	,26**	,30**	,26**

N=1804; **Korrelation ist bei Niveau ,01 signifikant

Tabellen 16, 17 und 18 im Anhang D 3.2 zeigen die Werte der Korrelationen differenziert nach Schulart auf. Deutlich wird, dass die Zusammenhangsmaße der Indikatoren der Schulkultur hinsichtlich der schulischen Zufriedenheit sowie des sozialen und schulischen Selbstkonzeptes in einem ähnlichen Ausmaß zwischen den Schularten ausfallen.

Im Bereich der Selbstwirksamkeitserwartungen zeigt sich, dass die Schüler/innen der Vergleichsgymnasien geringere Zusammenhänge zu den schulkulturellen Skalen aufzeigen. Die Schüler/innen der Regel- und Gemeinschaftsschulen profitieren vermutlich eher in ihrer Selbstwirksamkeitserwartung von einer positiven Schulkultur.

Im Vergleich der TGS-Typen werden weitere Differenzen in den Zusammenhangsmaßen zwischen den Gemeinschaftsschulen deutlich: Schüler/innen des TGS-Typs II zeigen ein deutlich höheres Ausmaß des Zusammenhangs zwischen der schulischen Zufriedenheit und der Mitschülerunterstützung.

Eine höhere Mitschülerunterstützung wird unter den Schüler/innen des TGS-Typs II noch stärker als bei denen der TGS-Typen I und III mit einer höheren schulischen Zufriedenheit in Verbindung gebracht ($R=,39$ vs. $R=,22$ bzw. $,18$). Deutlicher stehen bei den Schüler/innen des TGS-Typs II auch die schulische Partizipation und die wahrgenommene Lehrerunterstützung im Zusammenhang mit dem sozialen Selbstkonzept der Schüler/innen (vgl. Tabelle 23 im Anhang D 3.3).

Bei den Schüler/innen des TGS-Typs I zeigt sich weiterhin ein schwächerer, jedoch immer noch signifikanter, Zusammenhang zwischen rivalisierendem Verhalten und einer sinkenden schulischen Zufriedenheit ($R=-,19$ vs. $R=-,33$ bzw. $-,41$). Der negative Zusammenhang des rivalisierenden Verhaltens zum Leistungsvermögen der Regelschüler/innen ist im Fach Deutsch der Klassenstufe 8 besonders ausgeprägt ($R=-,38$). Wird ein erhöhtes rivalisierendes Verhalten wahrgenommen, sinkt das Leistungsvermögen im Fach Deutsch der Klassenstufe 8 beträchtlich.

Tabelle 43 zeigt Zusammenhänge zwischen Indikatoren der Schulkultur und den Kompetenztests der gesamten Stichprobe, differenziert nach Klassenstufe 6 und 8. Sichtbar werden die im Vergleich zu den vorherigen beschriebenen Wirkungsqualitäten deutlich geringeren Zusammenhänge der schulkulturellen Skalen zu den Kompetenztests. Statistisch belegbare Effekte sind hinsichtlich der Lehrerunterstützung, der schulischen Partizipation und des Zugehörigkeitsgefühls ersichtlich.

Die Testergebnisse in Mathematik und Englisch in der Klassenstufe 8 können in einen positiven Zusammenhang mit der wahrgenommenen Lehrerunterstützung der Schüler/innen gebracht werden. Höhere Testergebnisse können ebenso in Verbindung gebracht werden mit einem steigenden Zugehörigkeitsgefühl der Schüler/innen mit ihrer Schule.

Dies zeigt sich wiederum in Mathematik und Englisch der Klassenstufe 8 – sowie zusätzlich in den Klassenstufen 6 und 8 im Fach Deutsch. Eine negative Tendenz sowie ein statistisch signifikanter Befund sind hinsichtlich der schulischen Partizipation ersichtlich. Ein eher niedriges Leistungsvermögen in Mathematik der Klassenstufe 6 steht in Beziehung mit zunehmendem Mitspracherecht der Schüler/innen im Unterricht.

Tabelle 43 Korrelationsmatrix II: Schulkultur vs. Wirkungsqualitäten

	Kompetenztests		
	Deutsch 6 / 8	Mathematik 6 / 8	Englisch 6 / 8
Mitschülerunterstützung	,05 / ,12	-,10 / ,07	,02 / ,07
Lehrerunterstützung	,02 / ,04	-,01 / ,16*	,00 / ,10*
Elternunterstützung	,08 / ,02	,02 / ,05	-,01 / ,06
Schulische Partizipation	-,10 / -,04	-,13* / -,08	-,11 / -,06
Rivalität	-,18 / -,07	-,11 / -,01	-,12 / -,01
Zugehörigkeitsgefühl	,20* / ,17*	,01 / ,16*	,00 / ,17*

N=1.804; *Korrelation ist bei Niveau 0,05 signifikant; ** Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant

Dieser eher kontraintuitive Befund kann nur teilweise mit einem Blick auf die Korrelationswerte der jeweiligen Schularten erklärt werden (Tabellen 19, 20 und 21 im

Anhang D 3.2). Auch für die TGS, das Gymnasium und die Regelschule ergibt sich im Rahmen der Skala schulischer Partizipation eine leicht negative Tendenz. Jedoch kann nur ein signifikanter Wert für die TGS im Fach Mathematik der Klassenstufe 6 ($R=-,22$; $p<0,007$) nachgewiesen werden. Darüber hinaus stellt sich für die TGS heraus, dass die Skala Mitschülerunterstützung im Fach Deutsch und Englisch in den Kompetenztests der Klassenstufe 8 positiv miteinander korrelieren ($R=,20$; $p<0,019$; sowie $R=,17$; $p<0,045$). Eine hohe wahrgenommene Unterstützung unter den Schüler/innen der TGS geht mit einer höheren Punktzahl der Kompetenztests in Deutsch und Englisch der Klassenstufe 8 einher. Weiterhin erweist sich für die Schüler/innen der TGS ein hohes Ausmaß an Zugehörigkeit zur Schule als positiv für die Sachkompetenzen im Fach Deutsch der Klasse 6 ($R=,26$; $p<0,003$). Insgesamt zeigen sich die Korrelationen im Bereich der Schulkultur bezüglich der Sachkompetenzen der Schüler/innen als relativ gering. Vermutet wird, dass die Schulkultur erst vermittelt über die Aspekte des Lehrens und Lernens Auswirkungen auf die Wirkungsqualitäten zeigen.

Die Zusammenhänge des Zugehörigkeitsgefühls zum Leistungsvermögen im Fach Deutsch zeigen sich im Besonderen für die TGS des Typ I und III als äußerst ausgeprägt. Insbesondere Schülerinnen und Schüler des TGS-Typ I und III profitieren demnach von einem hohen (wahrgenommenen) Zugehörigkeitsgefühl der Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch. Für TGS-Typ II ist zum Teil von gegensätzlichen Befunden zu berichten. In Klassenstufe 8 gibt es keinen Zusammenhang zum Zugehörigkeitsgefühl; in Klassenstufe 6 ist jedoch ein negativer Zusammenhang vorhanden. Ein weiterer kontraintuitiver Befund zeigt sich hinsichtlich der schulischen Partizipation. Dieser zeigt sich bei Typ I und II als tendenziell und z.T. auch signifikant negativ in Bezug auf die Kompetenztests in Mathematik und Deutsch. Ein weiterer Befund in Bezug auf die Kompetenztestwerte bezieht sich auf die Unterstützung der Schüler/innen untereinander. Die wahrgenommene Mitschülerunterstützung zeigt sich für TGS Typ I und II in der 8. Klassenstufe im Fach Deutsch als signifikant positiv für das Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler.

Bivariate Zusammenhangsanalysen im Bereich Lehren und Lernen

Folgend werden die Indikatoren im Bereich ‚Lehren und Lernen‘ in Bezug zu den erhobenen Wirkungsqualitäten gesetzt. In Tabelle 44 werden die sieben Indikatoren im Bereich ‚Lehren und Lernen‘ aufgelistet und die jeweiligen Korrelationskoeffizienten hinsichtlich der Indikatoren im Bereich der Wirkungsqualitäten angezeigt. Deutliche Zusammenhänge werden in den jeweiligen Tabellen sichtbar. Durchgängig zeigen die Indikatoren Unterrichtsgestaltung, schulische Belastung, intrinsische Lernmotivation und schülerzentrierte Bezugsnormorientierung signifikante Zusammenhänge zur schulischen Zufriedenheit, zum sozialen und schulischen Selbstkonzept sowie zur Selbstwirksamkeitserwartung auf. Am stärksten zeigt sich der positive Zusammenhang der Unterrichtsgestaltung zur schulischen Zufriedenheit. Wird den Schüler/innen ein anschaulicher und abwechslungsreicher Unterricht geboten, steigt die Zufriedenheit der Schüler/innen mit ihrer Schule deutlich an, dies gilt für alle Schularten in einem ähnlichen Ausmaß. Schulisches Belastungsempfinden hingegen steht in einem deutlich negativen Zusammenhang zur schulischen Zufriedenheit, dem sozialen und schulischen Selbstkonzept und der Selbstwirksamkeit von Schüler/innen. Ein höheres schulisches Belastungsempfinden impliziert niedrigere Werte in diesen sog. Wirkungsqualitäten. Als positiv sind wiederum die Zusammenhänge eines intrinsisch motivierten Lernzuganges mit den aufgezeigten Wirkungsqualitäten zu sehen. Auch eine schülerzentrierte Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte zeigt statistisch signifikant – wenn auch in einem vergleichsweise schwächerem Ausmaß – die Zusammenhänge zu den aufgeführten Wirkungsqualitäten der Tabelle 44 auf.

Der Indikator der wettbewerbsorientierten Lernmotivation steht lediglich mit einem höheren schulischen Selbstkonzept sowie einer höheren Selbstwirksamkeit in Verbindung. Die Wahrnehmung der individuellen Förderung in der Dimension der Binnendifferenzierung steht in keinem nachweisbaren Zusammenhang zu den ausgewählten Wirkungsqualitäten. Im

Rahmen der Dimension der Schülermitbeteiligung sind jedoch ein hoher positiver Zusammenhang zur schulischen Zufriedenheit und ein eher schwacher Zusammenhang zur Selbstwirksamkeitserwartung der Schüler/innen ersichtlich.

Tabelle 44 Korrelationsmatrix I: Lehren und Lernen vs. Wirkungsqualitäten

	Schulische Zufriedenheit	Schulisches / Soziales Selbstkonzept	Selbstwirksamkeit
Unterrichtsgestaltung	,60**	,27**	,19**
Schulische Belastung	-,42**	-,42**	-,26**
Intrinsische Lernmotivation	,35**	,36**	,17**
Wettbewerbsorientierte Lernmotivation	-,04	,18**	,02
Individuelle Förderung I Binnendifferenzierung	,02	-,07	-,03
Individuelle Förderung II Schülermitbeteiligung	,32**	,08	,05
Schülerzentrierte Bezugsnormorientierung	,22**	,11**	,11**

N=1.804; *Korrelation ist bei Niveau ,05 signifikant; ** Korrelation ist bei Niveau ,01 signifikant

Wird diese Tabelle differenziert nach Schularten betrachtet (vgl. Tabellen 16, 17 und 18 im Anhang D 3.2) zeigen sich nur minimale Abweichungen der jeweiligen Zusammenhangsmaße. Anhand nahezu aller aufgezeigten Korrelationen kann eine Unabhängigkeit dieser Befunde nach Schulart vermutet werden. Zwei Unterschiede zwischen den Schularten betreffen die Gemeinschaftsschulen. Für die Gemeinschaftsschulen ergibt sich eine positive Korrelation der Individuellen Förderung in der Dimension der Schülermitbeteiligung hinsichtlich des schulischen Selbstkonzeptes. Schüler/innen an der Gemeinschaftsschule zeigen bei einer erhöhten Schülermitbeteiligung ein positiveres schulisches Selbstkonzept als die Schüler/innen der Vergleichsregelschulen und -gymnasien auf. Ein weiterer Unterschied betrifft die Wahrnehmung der schülerzentrierten Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte. Diese steht im Gegensatz zu den Regelschüler/innen und Gymnasiast/innen bei den Schüler/innen der Gemeinschaftsschulen in keinem Zusammenhang zur Selbstwirksamkeitserwartung.

Die aufgezeigten Zusammenhänge der wahrgenommenen schulischen Belastung zu den dargestellten Wirkungsqualitäten erweisen sich bei allen TGS-Typen durchgehend als negativer Prädiktor. Etwas intensiver steht bei den Schüler/innen des TGS-Typ I eine hohe Belastungsempfindung in Zusammenhang mit einem geringen sozialen Selbstkonzept und geringerer Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler. Bei TGS-Typ II zeigt sich insbesondere das soziale Selbstkonzept in deutlichen Zusammenhängen mit den Indikatoren aus dem Bereich ‚Lehren und Lernen‘. Intensiver als bei TGS-Typ I und III wird das soziale Selbstkonzept durch eine intrinsische Lernmotivation und auch durch die Dimensionen der Individuellen Förderung gefördert. Schließlich ist bei den Schülerinnen und Schülern des TGS-Typs III ein vergleichsweise starker Zusammenhang zur Schülermitbeteiligung und der Selbstwirksamkeitserwartung auszumachen (vgl. Tabellen 31, 32 und 33 im Anhang D 3.4).

Tabelle 45 zeigt die Zusammenhänge der Indikatoren im Bereich Lehren und Lernen hinsichtlich der Kompetenztests in den Klassenstufen 6 und 8 auf. Die Zusammenhangsmaße zu den Kompetenztests sind im Vergleich zur vorherigen Betrachtung insgesamt wiederum niedriger. Dennoch sind deutliche Zusammenhänge im Bereich der Unterrichtsgestaltung, der schulischen Belastung, der Lernmotivation und vereinzelt auch in den Dimensionen der Wahrnehmung der individuellen Förderung ersichtlich.

Tabelle 45 Korrelationsmatrix II: Lehren und Lernen vs. Wirkungsqualitäten

	Kompetenztests		
	Deutsch 6 / 8	Mathematik 6 / 8	Englisch 6 / 8
Unterrichtsgestaltung	,17** / -,07	,12* / ,05	,00 / ,00
Schulische Belastung	-,18** / -,14**	-,15 / -,24**	-,17* / -,19**
Intrinsische Lernmotivation	,05 / ,00	,01 / ,09	,07 / ,04
Wettbewerbsorientierte Lernmotivation	-,05 / -,08	-,10 / -,05	-,09 / -,05
Individuelle Förderung I Binnendifferenzierung	-,16** / -,29**	-,07 / -,11	-,02 / -,20**
Individuelle Förderung II Schülermitbeteiligung	-,01 / ,01	-,03 / -,04	-,11 / -,04
Schülerzentrierte Bezugsnormorientierung	,10* / ,10*	,10 / -,03	-,02 / ,01

N=1.804; *Korrelation ist bei Niveau ,05 signifikant. **Korrelation ist bei Niveau ,01 signifikant.

Die Wahrnehmung eines anschaulichen und abwechslungsreichen Unterrichts geht einher mit höheren Testergebnissen in den Fächern Mathematik und Deutsch. Für das Fach Mathematik zeigt sich dieser Zusammenhang in beiden Kompetenztests (6. und 8. Klassenstufe), für das Fach Deutsch lediglich in der Klassenstufe 6.

Analog können auch die weiteren Indikatoren interpretiert werden. Ein negatives Vorzeichen impliziert dabei immer eine Interpretation in umgekehrter Richtung; im Fall der schulischen Belastung ist dies durchgängig der Fall. Ein hohes schulisches Belastungsempfinden der Schüler/innen steht in einem deutlichen Zusammenhang zu geringeren Testergebnissen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Hinsichtlich der Lernmotivation zeigt sich die Tendenz, dass bei einer steigenden intrinsischen Lernmotivation auch hohe Kompetenztestwerte erreicht werden. Dieser intuitive Zusammenhang kann anhand der Stichprobe zumindest für das Fach Mathematik in der Klassenstufe 8 und das Fach Englisch in beiden Klassenstufen (6 und 8) statistisch bedeutsam und mit einem vergleichsweise hohen Korrelationskoeffizient (bis zu $R=,30$) nachgewiesen werden.

Eine wettbewerbsorientierte Lernmotivation hingegen korreliert tendenziell mit eher geringeren Kompetenztestwerten, insbesondere im Fach Deutsch der Klassenstufe 8. Ein zunächst kontraintuitiver Befund zeigt sich im Bereich der individuellen Förderung in der Dimension der Binnendifferenzierung, und zwar bei den Kompetenztests im Fach Deutsch der Klassenstufe 8. Die Wahrnehmung einer ausgeprägten Binnendifferenzierung im Unterricht korrespondiert mit eher niedrigen Testergebnissen im Fach Deutsch der Klassenstufe 8. Die anderen Korrelationswerte der Binnendifferenzierung sind demgegenüber nicht signifikant und weisen tendenziell in eine positive Richtung. Deutlich positiv zeigt sich eine hohe wahrgenommene schülerzentrierte Bezugsnorm der Lehrkräfte, insbesondere in Hinblick auf die Ergebnisse der Kompetenztests in Deutsch (Klassenstufe 8) sowie Mathematik (Klassenstufe 6).

Die jeweiligen Zusammenhangsmaße der TGS sowie der Vergleichsregelschulen und -gymnasien sind im Anhang D 3.2 einzusehen. Einzelne Differenzen zwischen den Schularten sind anhand aller Indikatoren ersichtlich.

Die Wahrnehmung der Unterrichtsgestaltung steht für die Schüler/innen der Gemeinschaftsschulen und Gymnasien deutlich stärker im Zusammenhang mit ihrem Leistungsvermögen. Die Lernmotivation zeigt sich unter den Regelschülerinnen und -schülern ohne Zusammenhang zu den Testergebnissen.

Hinsichtlich der Dimensionen der individuellen Förderung zeigt sich bei den Regelschülerinnen und -schülern die deutliche Tendenz, dass die Wahrnehmung von Binnendifferenzierung und Schülermitbeteiligung mit deutlich geringerem Leistungsvermögen

einhergeht. Bei den TGS sowie den Vergleichsgymnasien sind im Gegensatz zu den Vergleichsregelschulen im Bereich der schülerzentrierten Bezugsnorm ausschließlich positive Korrelationen zu den Kompetenztestdaten vorhanden. Für die Dimensionen der individuellen Förderung zeigt sich bei den Schülerinnen und Schülern an den TGS ein statistisch relevanter Zusammenhang. Dieser ist, wie aus der Analyse der Gesamtstichprobe bereits hervorgeht, negativ konnotiert. Eine in hohem Maße wahrgenommene Binnendifferenzierung korreliert mit einer eher geringen Leistung der Schüler/innen in den Kompetenztests im Fach Deutsch der Klassenstufe 8.

An dieser Stelle folgt bereits eine kurze Interpretation dieses Befundes anhand der Kompetenztests im Fach Deutsch: Schüler/innen, welche eher zusätzliche Aufgaben oder die Möglichkeit einer längeren Bearbeitungszeit wahrnehmen, stehen nach diesen Befunden im Zusammenhang mit einem niedrigeren Leistungsvermögen. Dieser Zusammenhang tritt statistisch bedeutsam bei den Gemeinschaftsschülerinnen und -schülern der Klassenstufe 8; bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der Klassenstufe 6 und bei den Regelschülerinnen und -schülern der Klassenstufe 6 und 8 auf. Vermutet wird, dass die Möglichkeit, verschiedene Aufgaben zu wählen oder eine längere Bearbeitungszeit zu bekommen v.a. von den Schülerinnen und Schülern mit einem eher geringen Leistungsniveau wahrgenommen wird. Für die TGS ist dieser Zusammenhang in der Klassenstufe 6 - dem Jahrgang der Implementierung der neuen Schulart - jedoch nicht ersichtlich: An den TGS zeigt sich die Binnendifferenzierung unabhängig von den Leistungsniveaus. Es wird vermutet, dass an der Gemeinschaftsschule das Ausmaß der Binnendifferenzierung unabhängig vom Leistungsniveau ist.

Die aufgezeigten Zusammenhänge der wahrgenommenen schulischen Belastung zu den Kompetenztests sind vor allem bei TGS-Typ II in den Fächern Deutsch und Mathematik ausgeprägt (vgl. Tabellen 28, 29 und 30 im Anhang D 3.4). Bei TGS-Typ I ist der Zusammenhang hoher schulischer Belastung mit einem geringeren Leistungsvermögen in Deutsch der Klassenstufe 8 am stärksten. TGS-Typ I zeigt weiterhin einen negativen Zusammenhang der Binnendifferenzierung in Deutsch der Klassenstufe 8 auf. Eine hohe Wahrnehmung binnendifferenzierenden Unterrichts korrespondiert demnach mit einer eher niedrigeren Punktzahl in den Kompetenztests. Im Fach Deutsch der Klassenstufe 6 zeigt sich dieser Zusammenhang nicht, es ist sogar eine gegenläufige Tendenz festzustellen. Anders verhält es sich bei den Schülerinnen und Schülern des TGS-Typs I bei der Skala zur individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte. Während sich in Klassenstufe 6 tendenziell ein negativer Zusammenhang zu den Kompetenztests zeigt, ist in Klassenstufe 8 ein positiver Zusammenhang einer Individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte auf die Kompetenztests zu konstatieren. Für TGS-Typ I ist weiterhin zu konstatieren, dass eine hohe intrinsische Lernmotivation im Besonderen mit den Kompetenztests der Klassenstufe 8 in Verbindung steht. Bei den Schülerinnen und Schülern des TGS-Typs II trifft dieser Zusammenhang nicht zu. Hingegen wird deutlich, dass sich in Klassenstufe 6 eine hohe intrinsische Lernmotivation als Prädiktor für das Fach Englisch erweist. Für TGS-Typ II zeigt sich ein überraschender Befund bezüglich der Skala der schülerzentrierten Bezugsnorm der Lehrkräfte. Während sich bei nahezu allen Fächern eine positive Tendenz schülerzentrierter Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte auf die Kompetenztests darstellt, ist im Fach Mathematik eine signifikant negative Korrelation der Skala in der Klassenstufe 6 festzustellen. Dass bedeutet, dass – einzig für TGS-Typ II im Fach Mathematik der Klassenstufe 6 – eine hohes Ausmaß schülerzentrierter Bezugsnormorientierung mit geringen Kompetenztestwerten korrespondiert. Bei TGS-Typ III zeigt sich ebenso ein eher kontraintuitiver Befund: Die Individuelle Förderung in der Dimension der Schülermitbeteiligung korreliert negativ mit den Kompetenztestwerten der Klassenstufe 6. Eine hohe wahrgenommene Mitbeteiligung der Schülerinnen und Schüler des TGS-Typ II steht demnach in Zusammenhang mit niedrigen Kompetenztestwerten. In einem deutlich positiven Zusammenhang hingegen steht eine hohe intrinsische Lernmotivation der

Schülerinnen und Schüler mit den Kompetenztestergebnissen im Fach Englisch der Klassenstufe 6.

Zusammenfassende Regressionsmodelle

Abschließend werden folgend zwei multiple Regressionsmodelle, getrennt nach den Schularten, dargestellt. Somit können unterschiedliche Abhängigkeiten der aufgezeigten Skalen zu den Wirkungsqualitäten zwischen den Schularten abgeschätzt werden.

Die Wirkungsqualitäten – wie weiter oben bereits ausgeführt – erfassen neben den Sach- und Methodenkompetenzen, indiziert durch die Kompetenztests, auch Aspekte sozialer Kompetenzen, wie das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit der Schülerschaft. Ebenso wird auch die schulische Zufriedenheit als zentrale Wirkungsqualität schulischer Arbeit betrachtet. Diesbezügliche Abhängigkeiten zu soziostrukturellen Merkmalen, zur Schulkultur und zum Lehren und Lernen werden im Rahmen des ersten Regressionsmodells aufgezeigt.

Die Vorgehensweise zur Berechnung der Regressionsmodelle sieht dabei folgendermaßen aus: Die Modelle wurden jeweils schrittweise in drei Variablenblöcken berechnet und in die Darstellung eingefügt. Block 1 nimmt die zentralen soziostrukturellen Variablen, das Geschlecht und das Alter der Schüler/innen, die Indikatoren der sozialen Herkunft und für die TGS auch die Einteilung der TGS-Typen in das Regressionsmodell auf. Im Block 2 werden die Skalen im Bereich der Schulkultur ergänzt. Im Block 3 werden die Skalen im Bereich ‚Lehren und Lernen‘ zum Modell hinzugefügt.

Das blockweise Vorgehen wurde gewählt, um den Einfluss der soziostrukturellen Variablen, der ‚Schulkultur‘ und des ‚Lehrens und Lernens‘ abschätzen zu können. Angegeben werden jeweils die standardisierten Betakoeffizienten. Die fettgedruckten Werte zeigen jeweils einen signifikanten Einfluss der entsprechenden Variablen auf das zu untersuchende Konstrukt, im folgenden Beispiel die schulische Zufriedenheit, an. Die entsprechenden Vorannahmen der Modelle wurden geprüft. Es muss davon ausgegangen werden, dass Autokorrelation anhand einiger unabhängiger Variablen vorliegt. Dabei kann es zu Suppressionseffekten kommen, welche die Stärke der Zusammenhänge über- bzw. unterschätzen können. Der im Fließtext jeweils aufgezeigte F-Wert gibt im Rahmen eines Testverfahrens an, ob die Gesamtmodelle signifikant sind. Die Modelle im Bereich der Kompetenztests in Mathematik und Englisch der Klassenstufe 6 sowie in Englisch der Klassenstufe 8 konnten keine signifikanten Steigungskoeffizienten aufzeigen. Dies liegt u.a. an der geringen Fallzahl derjenigen Schüler/innen der Schülerbefragung, welche neben der Schülerbefragung auch an den Kompetenztests teilnahmen. Die Fallzahlen sind insbesondere in der Klassenstufe 6 gering (vgl. Kapitel 2.3

Tabelle 10). Neben den hier aufgezeigten Regressionsmodellen zur schulischen Zufriedenheit und den Kompetenztests im Fach Deutsch der Klassenstufe 6 können die weiteren zusammenfassenden Modelle zum Einfluss auf das schulische und soziale Selbstkonzept, die Selbstwirksamkeit und die Kompetenztests in Deutsch und Mathematik der Klassenstufe 8 im Anhang D5 eingesehen werden.

Tabelle 46 zeigt die zusammenführenden Modelle zur schulischen Zufriedenheit auf. Die schulische Zufriedenheit wird nach Paulus (2003) als zentrale Dimension einer ‚guten gesunden Schule‘ angesehen. Die schulische Zufriedenheit trägt nach Paulus eine Ampelfunktion, die Aspekte des Verhaltens und des Leistungsvermögens indiziert.

Alle aufgeführten Modelle werden im globalen F-Test als signifikant betrachtet. Insgesamt ist eine hohe Varianzaufklärung von 48% bis 67% der Skala zur schulischen Zufriedenheit anhand des Bestimmtheitsmaßes R^2 ersichtlich. Im Modell I wird deutlich, dass das Alter bzw. die Klassenstufe der befragten Schüler/innen einen starken Einfluss auf die schulische Zufriedenheit hat. Mit zunehmender Klassenstufe sinkt die schulische Zufriedenheit erkennbar. Dabei lässt sich bei einem Schularvergleich eine unterschiedliche Intensität des Zusammenhangs feststellen: Während bei den Schüler/innen der Regelschulen der Zusammenhang vergleichsweise gering ist, ist der Zusammenhang von Alter und schulischer

Zufriedenheit an den Gemeinschaftsschulen etwas größer und an den Gymnasien deutlich höher. An Gymnasien nimmt die schulische Zufriedenheit zudem von der 5. über die 7. bis zur 9. Klassenstufe sehr deutlich ab. Bei den Regel- und Gemeinschaftsschülerinnen und -schülern ist diese Tendenz ebenso zu sehen, jedoch nicht in derart deutlicher Intensität. Anzumerken ist jedoch, dass an den Gymnasien in der 5. Klassenstufe ein höheres Ausgangsniveau schulischer Zufriedenheit vorliegt.

Tabelle 46 Regressionsmodelle: Schulische Zufriedenheit

Abhängige Variable: Schulische Zufriedenheit	Modell I			Modell II			Modell III		
	TGS	RS	GYM	TGS	RS	GYM	TGS	RS	GYM
Geschlecht	,06	,05	,06	,05	,08*	,06	,03	,06	,07
Alter (Klassenstufe)	-,27**	-,13**	-,46**	-,18**	-,02	-,26**	-,13**	,01	-,21**
FAS	-,01	,05	,01	-,06	,03	,00	-,05	,04	-,03
SES	,06	-,01	,10*	,04	-,02	,05	-,01	-,07	,03
TGS-Typ I (Dummy)	-,08	-	-	,01	-	-	,07	-	-
TGS-Typ II (Dummy)	,06	-	-	,16**	-	-	,21**	-	-
Mitschülerunterstützung				-,02	-,08	-,11*	,00	-,06	-,06
Lehrerunterstützung				,13**	,23**	,11*	,04	,06	-,06
Elternunterstützung				-,03	,00	-,03	-,08*	-,02	-,05
Schulische Partizipation				,01	-,02	,07	,02	-,02	,07
Rivalität				-,16**	-,11**	-,13**	-,03	,01	-,05
Zugehörigkeitsgefühl				,47**	,44**	,52**	,39**	,39**	,43**
Unterrichtsgestaltung							,30**	,31**	,31**
Schulische Belastung							-,19**	-,06	-,19**
Intrinsische Lernmotivation							-,04	,11**	,00
Wettbewerbsorientierte Lernmotivation							-,06	-,15**	-,02
Individuelle Förderung I Binnendifferenzierung							-,11**	-,05	,06
Individuelle Förderung II Schülermitbeteiligung							,04	,08	,00
Schülerzentrierte Bezugsnormorientierung							,06	,02	,01
Veränderung in R ²				,34	,33	,32	,13	,13	,13
R ²	,10	,02	,22	,44	,35	,54	,57	,48	,67

N=1.554; *standardisierte Betakoeffizient ist bei Niveau ,05 signifikant; **standardisierte Betakoeffizient ist bei Niveau ,01 signifikant; TGS N=612; RS N=559; GYM N=383

Die Skalen zur ‚Schulkultur‘ und zum ‚Lehren und Lernen‘, welche mittels der Modelle II und III in das Gesamtmodell eingehen, nehmen zwischen den Schularten einen homogenen Anteil zur Aufklärung der Gesamtvarianz ein. Jeweils ein Drittel der schulischen Zufriedenheit kann auf eine positive Schulkultur zurückgeführt werden. Insbesondere haben ein hohes Zugehörigkeitsgefühl, ein niedriges rivalisierendes Verhalten der Schüler/innen sowie eine positiv wahrgenommene Unterstützung der Lehrer/innen einen entscheidenden Einfluss auf die Wahrnehmung der schulischen Zufriedenheit. In Hinblick auf die Schulkultur wird zudem von den Gemeinschaftsschülerinnen und –schülern des TGS-Typs II eine erhöhte schulische Zufriedenheit wahrgenommen.

Jeweils genau 13 % der Varianz der abhängigen Variablen gehen von Aspekten des Lehrens und Lernens aus, wobei insbesondere ein abwechslungsreicher und anschaulicher Unterricht zur schulischen Zufriedenheit beiträgt. Ein niedriges schulisches Belastungsempfinden wird für die Schularten Gemeinschaftsschule und Gymnasium im Rahmen der Modelle im Block III ebenso relevant für die schulische Zufriedenheit, nicht jedoch für die Regelschule. An den Regelschulen hingegen zeigt sich die Lernmotivation als entscheidender Prädiktor für schulische Zufriedenheit. Eine wettbewerbsorientierte Lernmotivation mindert die Wahrnehmung schulischer Zufriedenheit, eine intrinsisch motivierte Lernmotivation fördert hingegen die schulische Zufriedenheit.

An den TGS lässt sich zudem ein negativer Einfluss der Binnendifferenzierung auf die schulische Zufriedenheit feststellen, wobei die Stärke des Effekts als vergleichsweise niedrig einzustufen ist. Wird eine ausgeprägte Binnendifferenzierung wahrgenommen, zeigen sich die Schüler/innen vergleichsweise etwas häufiger als unzufrieden mit der Schule. Die zunächst starken negativen Einflüsse einer zunehmenden Klassenstufe auf die schulische Zufriedenheit in den Modellen des Blocks I sind in den Modellen der Blöcke II und III deutlich geringer.

Tabelle 47 Regressionsmodelle: Kompetenztest Deutsch Klassenstufe 6

Abhängige Variable: Kompetenztests Deutsch 6	Modell I			Modell II			Modell III		
	TGS	RS	GYM	TGS	RS	GYM	TGS	RS	GYM
Geschlecht	,10	-,01	-,05	,13	,00	-,08	,17	-,02	-,03
FAS	,06	,25*	-,13	,09	,27*	-,09	,06	,29*	-,09
SES	-,04	,30**	,12	-,14	,26	,09	-,17	,23	,06
TGS-Typ II	-,10	-	-	-,15	-	-	-,12	-	-
TGS-Typ III	,53**	-	-	,45**	-	-	,58**	-	-
Mitschülerunterstützung				-,09	,12	,01	-,02	,14	,02
Lehrerunterstützung				-,12	-,10	-,01	-,23	-,03	-,11
Elternunterstützung				,03	-,09	,04	-,05	-,06	,07
Schulische Partizipation				-,13	-,24	-,10	-,06	-,19	-,08
Rivalität				-,10	,01	,00	,02	-,02	,07
Zugehörigkeitsgefühl				,41**	,03	,13	,44*	,09	,20
Unterrichtsgestaltung							-,04	-,06	,03
Schulische Belastung							-,26	,05	,00
Intrinsische Lernmotivation							,11	-,03	-,09
Wettbewerbsorientierte Lernmotivation							-,16	-,03	-,01
Individuelle Förderung I Binnendifferenzierung							,15	-,22	-,33*
Individuelle Förderung II Schülermitbeteiligung							-,16	-,14	,13
Schülerzentrierte Bezugsnormorientierung							-,07	-,02	,19
Veränderung in R ²				,11	,07	,03	,09	,06	,12
R ²	,29	,18	,02	,40	,26	,05	,49	,32	,17

N=233; *standardisierte Betakoeffizient ist bei Niveau ,05 signifikant; **standardisierte Betakoeffizient ist bei Niveau ,01 signifikant; TGS N=69; RS N=78; GYM N=86

Die weiteren Skalen im Bereich der 'Schulkultur' und des 'Lehrens und Lernens' nehmen die anfänglich hohen Varianzanteile des Alters auf und lassen somit die Erklärungskraft des Alters als Prädiktor schulischer Zufriedenheit geringer werden⁴⁷.

Im Folgenden werden - analog zum Vorgehen zur abhängigen Skala der schulischen Zufriedenheit - die Kompetenztests der Klassenstufe 6 im Fach Deutsch im Rahmen einer zusammenführenden Analyse betrachtet. Die Modelle der weiteren Fächer und Klassenstufen werden in einem zusammenfassenden Text berücksichtigt. Die Tabellen im Anhang D 5 zeigen die zusammenfassenden Regressionsmodelle. In Tabelle 47 sind die Modelle I bis III, unterteilt nach Schularten für die Kompetenztests der Klassenstufe 6 im Fach Deutsch ersichtlich.⁴⁸

Die aufgeführten Modelle sind im globalen F-Test als signifikant zu betrachten. Die Voraussetzungen zur Durchführung multipler Regression wurden getestet. Die Modelle sind nur eingeschränkt gültig, da es - wie bereits oben erwähnt - im Bereich der unabhängigen Variablen zu Autokorrelation kommt und dadurch die Effekte über- oder unterschätzt werden können.⁴⁹ Eine teilweise zu geringe Stichprobe in Anbetracht der vielen unabhängigen Variablen muss eingeräumt werden, so dass zumindest im Rahmen der Modelle mit den Kompetenztests eine größere Stichprobe notwendig wäre.

Die Indikatoren der sozialen Herkunft weisen an den Regelschulen den deutlichsten Einfluss auf die Kompetenztests im Fach Deutsch in der Klassenstufe 6 auf. An den Gemeinschaftsschulen und den Gymnasien sind lediglich schwache Einflüsse der sozialen Herkunft auf die Kompetenztests im Fach Deutsch in dieser Klassenstufe ersichtlich.

Im Falle der TGS wird deutlich, dass an den TGS-Typ III-Schulen ein signifikanter Einfluss der sozialen Herkunft auf die Ausprägung der Kompetenztests festzustellen ist: Die Schüler/innen an TGS-Typs III-Schulen zeigen in Deutsch in der Klassenstufe 6 ein deutlich höheres Leistungsniveau; dies auch unter Kontrolle der Variablen im Bereich der 'Schulkultur' und des 'Lehrens und Lernens'. Angemerkt sei, dass aus den vorherigen bivariaten Analysen bekannt ist, dass es zwischen den Typ-III Schulen und den Vergleichsgymnasien starke soziostrukturelle Parallelen gibt. Vermutet wurde zudem, dass die Gemeinschaftsschulen des Typs III statistisch gesehen den größten Varianzanteil der sozialen Herkunft tragen. Posthoc wurden die Regressionsmodelle jedoch ohne die TGS-Typen berechnet und die Ergebnisse können diesen Verdacht nur z.T. bestätigen. Ohne die Variable TGS-Typ sind nur etwas höhere Werte der sozialen Herkunft festzustellen. Diese können jedoch nicht als signifikante Einflüsse des SES und des FAS (SES Betakoeffizient=,20 bzw. FAS Betakoeffizient=,11) betrachtet werden. Der Grund für den geringen Einfluss der sozialen Herkunft an den Gymnasien kann in der vergleichsweise stark ausgeprägten Homogenität der sozialen Herkunft gesehen werden.

Im Bereich der 'Schulkultur' erweist sich an den TGS lediglich ein Prädiktor mit signifikantem Einfluss auf die Kompetenztests im Fach Deutsch der Klassenstufe 6: Das 'Zugehörigkeitsgefühl' trägt bei den Schülerinnen und Schülern der Gemeinschaftsschulen deutlich dazu bei, dass die Ergebnisse in diesen Kompetenztests höher ausfallen.

Im Bereich 'Lehren und Lernen' ist - mit Ausnahme der Individuellen Förderung in der Dimension der Binnendifferenzierung - kein deutlicher Einfluss der verwendeten Skalen vorzufinden. Es zeigt sich lediglich ein negativer Zusammenhang bei Schülerinnen und Schülern an Gymnasien: Schüler/innen am Gymnasium, welche eine hohe Ausprägung der Binnendifferenzierung wahrnehmen, zeigen in den Kompetenztests Deutsch der

⁴⁷ Hier sind Interaktionen zwischen dem Alter und der Schulkultur zu vermuten, welche vor dem Hintergrund einer besseren Übersichtlichkeit nicht in die Modelle aufgenommen wurden.

⁴⁸ Die Modelle für Mathematik Klassenstufe 6 sowie Englisch Klassenstufe 6 und 8 sind u.a. aufgrund zu geringer Fallzahlen insgesamt nicht signifikant und wurden deshalb auch nicht im Anhang D 5 dargestellt.

⁴⁹ Im Bereich der Schulkultur korrelieren mehrere Skalen untereinander, bspw. die Lehrer- die Elternunterstützung ($R=-,40$). Auch sind bereichsübergreifende Korrelationen ersichtlich, bspw. bei der Lehrerunterstützung und bei der Individuellen Förderung im Sinne der Binnendifferenzierung.

Klassenstufe 6 eher niedrige Werte bezüglich der individuellen Förderung. Dieser Befund kann darauf hinweisen, dass sich ein binnendifferenziertes Unterrichten am Gymnasium tendenziell stärker auf leistungsschwächere Schüler/innen bezieht. Dieser Zusammenhang lässt sich im Rahmen der zusammenfassenden Modelle an den Gemeinschaftsschulen und Regelschulen nicht feststellen.

3.5 Zwischenresümee

Zur Beurteilung von Schulentwicklungsprozessen sind die im Rahmen der Schülerbefragung untersuchten Aspekte der ‚Schulkultur‘ und des ‚Lehrens und Lernens‘ von enormer Bedeutung. Die folgenden Ausführungen basieren somit auf den statistischen Analysen der Schülerbefragung sowie der Kompetenztests, vgl. Kapitel 3.1 bis 3.4. In diesen Kapiteln wurden durchgehend Schulartenvergleiche und Berücksichtigung der TGS-Typen I bis III durchgeführt, vgl. Kapitel 2.2.

Der TGS-Typ I beinhaltet fünf Untersuchungsschulen, welche aus einer eher ländlich geprägten Regelschule als Gemeinschaftsschule hervorgingen. Die drei Schulen des TGS-Typs II waren vormals städtische Regelschulen mit einer reformpädagogischen Tradition im Sinne eines schulartübergreifenden Modells (ThürSchulG §4(8)). Die Schulen des TGS-Typs III wachsen demgegenüber aus ehemaligen Grundschulen auf, welche ebenso über einen reformpädagogischen Hintergrund verfügen.

Soziale Herkunft

Ausgehend von der Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu (1983) wurde die soziale Herkunft der Schüler/innen anhand des ökonomischen und kulturellen Kapitals betrachtet. Das ökonomische Kapital ergibt sich aus dem sog. ‚FAS-Index‘, bestehend aus vier Fragen zum Wohlstand der Familie. Das kulturelle Kapital ergibt sich aus dem sog. ‚SES‘ (Socio-economic Scale), indiziert durch die ‚Bücherfrage‘, vgl. Kapitel 3.1. Beide Skalen sind national wie international vielfach bewährt und gelten als zuverlässige Indikatoren der sozialen Herkunft von Schüler/innen.

Im Vergleich der Schularten zeigt sich in Hinblick auf die soziale Herkunft ein deutliches Muster: Beim ökonomischen und kulturellen Kapital weisen die Vergleichsgymnasien erwartungsgemäß die höchsten Werte auf. Nahezu zwei Drittel der Schülerschaft am Gymnasium können dem Bereich eines hohen familiären Wohlstands zugeordnet werden. Für die Schüler/innen an den Gemeinschaftsschulen lässt sich nur für knapp über die Hälfte, für die Kinder und Jugendlichen an den Vergleichsregelschulen nur für etwas mehr als ein Drittel ein hoher familiärer Wohlstand feststellen. Anhand der an den Thüringer Gemeinschaftsschulen höheren Streuungswerte zur sozialen Herkunft wird eine etwas größere Heterogenität innerhalb der Schülerschaft der TGS im Vergleich zu den Gymnasien sichtbar.

Im Vergleich zur Repräsentativstichprobe 2010 ist der familiäre Wohlstand unter den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten gestiegen. Auch zwischen der Erst- und Zweitbefragung im Rahmen der vorliegenden Studie, zeigt sich ein Anstieg des familiären Wohlstands im Zeitverlauf.

Weitere Aspekte der sozialen Herkunft wurden in Form der Familienstruktur und des Erziehungsstils der Eltern bzw. der Bezugspersonen erfasst. Sowohl die Zusammensetzung der Familie als auch der Erziehungsstil können für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von großer Bedeutung sein. Im Vergleich zu den Regel- und Gemeinschaftsschulen zeigt sich, dass Schüler/innen an den Gymnasien durchschnittlich häufiger mit beiden Elternteilen aufwachsen (77%) und deutlich häufiger dominieren permissive und autoritative Erziehungsstile (60%), welche als günstig für die Entwicklung der Schüler/innen angesehen werden können. Die Angaben der Schüler/innen der TGS orientieren sich im Bereich der Familienkonstellation eher an denen der Vergleichsregelschulen. An den Gemeinschaftsschulen geben 2/3 der Kinder und Jugendlichen an, mit beiden leiblichen Elternteilen zusammen zu wohnen, an der Regelschule sind es mit 60% etwas weniger (vgl. Tabelle 18). Auch im Bereich der Erziehungsstile sind die Durchschnittswerte der Gemeinschaftsschulen eher mit denen der befragten Regelschulen vergleichbar. An der TGS umfassen die beiden als eher günstig zu bewertenden Erziehungsstile etwa 46% und an den Regelschulen rund 43% der Schüler/innen.

Einfluss zeigt die soziale Herkunft zu einem Großteil der dargestellten Indikatoren im Bereich der ‚Schulkultur‘ und des ‚Lehren und Lernens‘, wobei die Stärke der Effekte zumeist als klein oder sehr klein zu bezeichnen sind. Insgesamt zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit hohem familiärem Wohlstand tendenziell eine positivere Schulkultur erleben. Im Bereich Lehren und Lernen wird u.a. deutlich, dass die Wahrnehmung der Unterrichtsgestaltung mit der sozialen Herkunft in Verbindung steht.

Starke Zusammenhänge der Ergebnisse der Kompetenztests und der sozialen Herkunft in Form des sozioökonomischen Status lassen sich über die Stichprobe hinweg in allen getesteten Fächern (Deutsch, Mathematik und Englisch) und Klassenstufen (6 und 8) finden. Wird dieser Zusammenhang getrennt nach Schularten betrachtet, ergeben sich folgende Befunde: Bei den TGS sind keine Zusammenhänge des sozioökonomischen Status in den Fächern Mathematik und Englisch der 8. Klassenstufe sowie in Englisch der 6. Klassenstufe nachweisbar. An den Vergleichsgymnasien sind keine Zusammenhänge in den Kompetenztests der Klassenstufe 6 zum sozioökonomischen Status festgestellt worden und an den Vergleichsregelschulen sind durchgängig keine Zusammenhänge der sozialen Herkunft zu den Kompetenztests der Klassenstufe 8 sowie im Fach Mathematik der Klassenstufe 6 nachweisbar.

Soziale Herkunft: Zusammenfassender Typenvergleich

Zwischen den TGS-Typen können leichte Unterschiede nachgewiesen werden: Der TGS-Typ I weist im Vergleich zu den TGS-Typen II und III im Durchschnitt etwas niedrigere Werte auf. Die höchsten Durchschnittswerte werden von den Schülerinnen und Schülern des TGS-Typs III angegeben. Die Schülerklientel der Schulen des TGS-Typs III ist ausgehend von den Durchschnittswerten zum ökonomischen und kulturellen Kapital der Eltern mit derjenigen an den Gymnasien vergleichbar. Insbesondere anhand des kulturellen Kapitals wird die mittlere Position der TGS-Typen I und II zwischen den Regelschulen und Gymnasien deutlich, wobei die Schüler/innen des TGS-Typs I eher zu den Werten der Regelschule und die Schüler/innen des TGS-Typs II eher zu den Werten der Gymnasien tendieren. Die weiter oben beschriebene größere Heterogenität der Schülerschaft im Gegensatz zu den Gymnasien betrifft im Besonderen auf die TGS-Typen I und II zu.

Die Werte anhand der TGS–Typen hinsichtlich der Familienkonstellation und Erziehungsstile sind ambivalent zu beurteilen. Es wird deutlich, dass die Schülerstruktur anhand der Familienkonstellation des TGS-Typs I mit der von den befragten Gymnasien zu vergleichen ist. Hinsichtlich der Erziehungsstile sind die Durchschnittswerte des TGS-Typs I eher mit denen der Regelschulen vergleichbar. Hingegen sind sowohl bei dem TGS-Typ II als auch beim TGS-Typ III weniger traditionelle Familienkonstellationen ersichtlich. Jeweils fast 40% jener Schüler/innen wohnen nicht mit beiden leiblichen Eltern zusammen. Hingegen wird der Erziehungsstil durchschnittlich deutlich häufiger als nachsichtig sowie sozial-integrativ im Vergleich zu TGS-Typ I beschrieben (vgl. Tabelle 20).

Schulkultur

Im Rahmen der ‚Schulkultur‘ bzw. des Schulklimas werden mit der Schülerbefragung neben den Unterstützungssystemen, Mitschüler/innen Eltern und Lehrer/innen ebenso Aspekte schulischer Partizipation, rivalisierenden Verhaltens sowie des Zugehörigkeitsgefühls erfasst.

Außerdem werden die Motive der Schulwahl seitens der Schüler/innen im Bereich der Schulkultur verortet. Die dargestellten Motive der Schulwahl zeigen die Beweggründe auf, die dazu führten, dass die jeweilige TGS als Schule gewählt wurde. Über die gesamte Stichprobe hinweg steht aus Sicht der Schüler/innen in erster Linie der pragmatische Grund der ‚Wohnortnähe‘ als Hauptmotiv der Schulwahl im Vordergrund. An den Regelschulen geben knapp 70% und an den Gymnasien 56% die ‚Wohnortnähe‘ als Hauptmotiv an. An den Gemeinschaftsschulen geben nur ca. 50% der Schüler/innen dieses Motiv an. Auch bei den weiteren Motiven ergeben sich für die Gemeinschaftsschulen unterschiedliche Gewichtungen im Vergleich zu den Regelschulen und Gymnasien: Während bei den beiden traditionellen

Schularten schulenspezifische Gründe als zweit- und dritthäufigste Motive der Schulwahl dominieren (jeweils ca. 50%)⁵⁰, werden von den Schüler/innen an den untersuchten Gemeinschaftsschulen Spezifika der Einzelschule, wie der ‚gute Ruf‘ (45%) der Schule und die ‚Unterrichtsgestaltung‘ (40%) als wichtig hervorgehoben.

Zu den sechs Skalen, welche die ‚Schulkultur‘ indizieren: Bei den Unterstützungsstrukturen ausgehend von den Mitschüler/innen, dem Lehrpersonal und den Eltern lassen sich zwischen den Schularten keine nennenswerten Unterschiede feststellen. Die Wahrnehmung der Schüler/innen an Gemeinschaftsschulen in Hinblick auf die Lehrerunterstützung ist jedoch im Vergleich von der Erst- zur Zweitbefragung signifikant gestiegen, und zwar auf das Niveau der Schüler/innen der Vergleichsgymnasien (vgl.

Abbildung 8). Eine deutliche Differenz sei hier im Vergleich zur Thüringer Repräsentativstichprobe von 2010 erwähnt: Das Ausmaß der Lehrerunterstützung der Gesamtstichprobe ist im Vergleich zur Repräsentativbefragung von 2010 zum einen höher und zum anderen im Zeitverlauf signifikant gestiegen.⁵¹ Insgesamt zeigt sich demnach *an allen untersuchten Schularten* der Stichprobe ein deutlich höheres Niveau des Eingehens auf die Bedürfnisse der Schüler/innen seitens der pädagogischen Lehrkräfte.

Es wurde aufgezeigt, dass die Schüler/innen der Gemeinschaftsschule das höchste Niveau schulischer Partizipation im Sinne eines Mitspracherechts im Unterricht aufweisen. Im Gegensatz zu den Vergleichsregelschulen und -gymnasien wird zudem von der Erst- zur Zweitbefragung eine leicht zunehmende Tendenz schulischer Partizipation wahrgenommen. Dies kann als Erfolg der Gemeinschaftsschule in einer zentralen Dimension schulischer Qualität bewertet werden. Im Bereich der Skalen zum rivalisierenden Verhalten und zum Zugehörigkeitsgefühl befinden sich die Ergebnisse der Gemeinschaftsschulen im mittlerem Bereich zwischen den Durchschnittswerten der Vergleichsregelschulen und -gymnasien, wobei die Gymnasien die jeweils ‚besten‘ Durchschnittswerte erreichen: Ein rivalisierendes Verhalten, bspw. in der Form, dass der Eindruck vorhanden ist, die Schüler/innen würden ‚gegeneinander arbeiten‘, wird deutlich häufiger an den Vergleichsregelschulen und weniger an den Gymnasien wahrgenommen. Die Identifikation mit der Schule im Sinne eines Zugehörigkeitsgefühls zur Schule wird zudem insbesondere von den Schülerinnen und Schülern der Gymnasien betont. Vergleichsweise wenig Identifikation mit ihrer Schule geben die Schüler/innen der Regelschulen an. Im Vergleich beider Messzeitpunkte erweist sich das Zugehörigkeitsgefühl als tendenziell zunehmend, wobei die Schüler/innen der Gemeinschaftsschule den höchsten Zuwachs verzeichnen (vgl. Abbildung 12). Dies kann als Entwicklungserfolg der TGS gewertet werden.

Im Rahmen der bivariaten Analysen konnte dargestellt werden, dass eine ausgeprägte Schulkultur signifikant positiv mit den Werten im Bereich der schulischen Zufriedenheit, des schulischen und sozialen Selbstkonzeptes und der Selbstwirksamkeitserwartung im Zusammenhang steht. Unabhängig von der Schulart stehen sehr deutlich die Lehrerunterstützung und das Zugehörigkeitsgefühl in Verbindung mit schulischer Zufriedenheit. Rivalisierendes Verhalten⁵² wirkt sich deutlich negativ auf jene Skalen aus.

Die Zusammenhänge zwischen den Indikatoren im Bereich der ‚Schulkultur‘ und den Kompetenztestwerten sind insgesamt deutlich geringer ausgeprägt; die Schulkultur scheint einen vergleichsweise geringeren Einfluss auf die Werte der Kompetenztests zu nehmen. Einzig das Zugehörigkeitsgefühl erweist sich als Prädiktor hoher Kompetenztestwerte vor

⁵⁰ Dazu zählt die Wichtigkeit sozialer Beziehungen, vgl. ‚Kinder aus der ehemaligen Grundschulklasse‘ bzw. ‚Freunde, welche auch die Schule besuchen‘.

⁵¹ Für Gesamtthüringen hat sich bereits zwischen 2005 und 2010 eine deutliche Steigerung der Lehrerunterstützung gezeigt (vgl. Bilz & Melzer 2010).

⁵² Hingewiesen wird an dieser Stelle nochmals, dass die Skala ‚Rivalität‘ im Sinne eines rivalisierenden Verhaltens der Schüler/innen untereinander negativ konnotiert ist. Demnach ist die Skala so zu interpretieren, dass hohe Werte ein hohes Ausmaß rivalisierendes Verhaltens indizieren und somit negativ einzuschätzen sind. Das gleiche trifft auch auf die Skalen ‚Schulische Belastung‘ und ‚Wettbewerbsorientierte Lernmotivation‘ im Bereich ‚Lehren und Lernen‘ zu.

allem in der Klassenstufe 8. Und für die TGS insgesamt ergibt sich im Gegensatz zu den Vergleichsregelschulen und –gymnasien der Befund, dass auch eine hohe wahrgenommene Mitschülerunterstützung mit hohen Werten in den Kompetenztests in Deutsch und Englisch in Verbindung stehen. Der Grund des vergleichsweise geringen Einflusses der Schulkultur wird darin gesehen, dass die Indikatoren als intermittierende Variablen nicht direkt, sondern vermittelnd, Einfluss auf die Kompetenztests nehmen. Hinsichtlich der Selbstwirksamkeit ist zudem an den TGS und RS ein Zusammenhang erkennbar: Eine positive Schulkultur scheint wichtig zu sein für das Vertrauen der TGS- und RS-Schüler/innen in die eigenen Fähigkeiten.

Im zusammenfassenden Modell wurde deutlich, dass die schulische Zufriedenheit mit zunehmender Klassenstufe rapide abnimmt. Zudem konnte ein deutlicher Zusammenhang zwischen der schulischen Zufriedenheit und dem Zugehörigkeitsgefühl, einem niedrigen rivalisierenden Verhalten und einer abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung festgestellt werden. Auch der Zusammenhang, dass schulisches Belastungsempfinden mit einer deutlichen Abnahme schulischer Zufriedenheit in Verbindung gebracht wird, kann im zusammenfassenden Modell zumindest für die TGS und die Vergleichsgymnasien bestätigt werden.

Schulkultur: Zusammenfassender Typenvergleich

Im Vergleich der TGS-Typen I bis III wird eine weitere Ausdifferenzierung der Schulwahlmotive deutlich: An den Schulen des TGS-Typs III dominieren deutlich unterrichtsbezogenen Motive: Zwei Drittel der Schüler/innen geben die ‚Unterrichtsgestaltung‘ als Hauptmotiv der Schulwahl an, gefolgt von dem Motiv eines ‚guten Schüler-Lehrer-Verhältnisses‘, welches von der Hälfte der Schüler/innen genannt wird. An den Gemeinschaftsschulen des TGS-Typs II wird von fast 60% der befragten Schülerinnen und Schüler der besondere Ruf der Schulen angegeben, welcher sich sicherlich ebenfalls auf die schulspezifische Formen der Unterrichtsgestaltung bezieht. Gefolgt wird dieses Motiv von der ‚Wohnortnähe‘ (46%) und der ‚Unterrichtsgestaltung‘ (43%). Beim TGS-Typ I dominieren - ähnlich wie an den untersuchten Regelschulen und Gymnasien - pragmatische Gründe, wie die ‚Wohnortnähe‘ (65%), ‚Freunde‘, welche ebenso die Schule besuchen (42%) und das Motiv, dass ‚Kinder aus der ehemaligen Grundschule‘ (37%) ebenfalls die gewählte Schule besuchen.

Werden die TGS-Typen zusammenfassend betrachtet, zeigt sich, dass an den Schulen des TGS-Typs III für nahezu alle Indikatoren der Schulkultur die höchsten Werte vorliegen. Wie dargestellt wurde, lässt sich dieser Befund z.T. auf die Altersstruktur bzw. das geringe Durchschnittsalter an den TGS-Typ III-Schulen zurückführen.⁵³ Doch auch unter Kontrolle der Klassenstufe bzw. des Alters der Schüler/innen sind die Werte nur etwas geringer und liegen z.T. über denen der Vergleichsgymnasien. Neben einem vergleichsweise sehr hohen Ausmaß der Mitschüler- und Lehrerunterstützung an TGS-Typ II-Schulen, zeigt sich auch das Mitspracherecht im Unterricht als äußerst ausgeprägt. Zudem identifizieren sich diese Schüler/innen in sehr hohem Maße - vergleichbar mit den Schüler/innen am Gymnasium - mit ihrer Schule. Auch wird rivalisierendes Verhalten lediglich in sehr geringem Ausmaß wahrgenommen.

Im Vergleich zum TGS-Typ I und den Vergleichsregelschulen zeigen demgegenüber die Schüler/innen von Gemeinschaftsschulen des TGS-Typs II tendenziell höhere Werte bei der Schulkultur auf. Die Wahrnehmung der Lehrerunterstützung seitens der Schüler/innen des TGS-Typs II befindet sich sogar auf dem Niveau der Vergleichsgymnasien und hat sich im Vergleich zur Erstbefragung deutlich erhöht. Ebenso zeigt sich, dass beim TGS-Typ II eine deutlich erhöhte Unterstützung durch die Eltern, wobei auch die Unterstützung seitens der Mitschüler/innen höher ist – wenn auch in einem etwas geringeren Ausmaß. Im Bereich schulischer Partizipation sind die Werte der Schüler/innen des TGS-Typs II im Vergleich zu

⁵³ Die Schulen des TGS-Typ III ‚wachsen‘ aus ehemaligen Grundschulen als Gemeinschaftsschule auf. Bis dato ist an beiden Schulen die Klassenstufe 7 die höchste Klassenstufe.

den Regelschulen und Gymnasien überdurchschnittlich und haben sich von der Erst- zur Zweitbefragung erhöht. Die Werte zum rivalisierenden Verhalten und zum Zugehörigkeitsgefühl befinden sich beim Typ II im TGS-Durchschnitt.

Für TGS-Typ II wurde weiterhin festgestellt, dass sich die Mitschülerunterstützung als entscheidend für die schulische Zufriedenheit herausstellt. Auch ist das soziale Selbstkonzept bei den Schülerinnen und Schülern des TGS-Typs II stärker als bei den anderen Typen mit der schulischen Partizipation und der wahrgenommenen Lehrerunterstützung in Verbindung zu bringen. Im Rahmen der Regressionsmodelle wurde festgestellt, dass TGS-Typ II unter Berücksichtigung des Geschlechts, des Alters, der sozialen Herkunft und der Schulkultur signifikant höhere Werte schulischer Zufriedenheit als TGS-Typ I und III aufweist.

Im Vergleich der drei TGS-Typen sind für den TGS-Typ I tendenziell die niedrigsten Durchschnittswerte in Hinblick auf die Schulkultur erkennbar. Diese entsprechen jeweils in etwa den Durchschnittswerten der befragten Vergleichsregelschulen. Deutliche positive Veränderungen von der Erst- zur Zweitbefragung sind insofern zu verzeichnen, als das rivalisierende Verhalten leicht rückläufig ist, während das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler/innen an den Schulen des Typs I gewachsen ist.

Das Zugehörigkeitsgefühl erweist sich schließlich, vor allem für die Klassenstufe 8, als Prädiktor für hohe Kompetenztestwerte. Dieser Zusammenhang ist an den untersuchten Gemeinschaftsschulen des TGS-Typs I und III am stärksten ausgeprägt.

Lehren und Lernen

Der Bereich des ‚Lehrens und Lernens‘, in welchem die Kernaufgabe von Schule liegt, wird im Rahmen der Studie mit insgesamt sieben Indikatoren erfasst. Ein Schwerpunkt der erhobenen Indikatoren richtet sich auf die individuelle Förderung der Schüler/innen, wobei auch motivationale Aspekte sowie die Wahrnehmung schulischer Belastung und Aspekte einer professionellen Unterrichtsgestaltung wichtige Bestandteile darstellen.

Ein abwechslungsreicher und anschaulicher Unterricht, welcher auf eine hohe Unterrichtsqualität hinweist, ist aus Sicht der Schüler/innen an den untersuchten TGS häufig anzufinden. Die TGS-Durchschnittswerte der ‚Unterrichtsgestaltung‘ befinden sich auf einem ähnlichen Niveau wie die Werte an den Vergleichsgymnasien und liegen deutlich über denen der Vergleichsregelschulen. Im Bereich der Wahrnehmung ‚schulischer Belastung‘ liegen die vergleichsweise niedrigen Werte der Schüler/innen von Gemeinschaftsschulen auf einem ähnlichen Niveau wie die an den Gymnasien gemessenen Werte. Deutlich häufiger hingegen fühlen sich Regelschüler/innen von den Anforderungen in der Schule belastet.

Im Bereich der ‚intrinsischen‘ und ‚wettbewerbsorientierten Lernmotivation‘ sind geringe Differenzen zwischen den Schularten auszumachen. Schüler/innen der untersuchten Gemeinschafts- und Regelschulen sind tendenziell eher intrinsisch motiviert als Gymnasiast/innen. Hingegen weisen die Regelschülerinnen ein leicht höheres Niveau wettbewerbsorientierter Lernmotivation auf.

Aspekte der ‚Individuellen Förderung‘ wurden anhand von zwei Dimensionen, und zwar dem Ausmaß an ‚Binnendifferenzierung‘ und der ‚Schülermitbeteiligung‘ erfasst. Für beide Dimensionen weisen die Schüler/innen an den Gemeinschaftsschulen die höchsten Durchschnittswerte auf. Die Differenz zu den Vergleichsgymnasien ist jeweils äußerst hoch. Bei der Binnendifferenzierung unterscheiden sich die Durchschnittswerte der TGS demgegenüber nicht signifikant von denen der Regelschulen. Innerhalb der gesamten Stichprobe kann von der Erst- zur Zweitbefragung ein leicht höheres Niveau innerer Differenzierung nach Einschätzung der Schüler/innen nachgewiesen werden. Dies kann erneut auch für die untersuchten Gemeinschaftsschulen als Entwicklungserfolg angesehen werden.

Im Zusammenspiel mit einem auf individueller Förderung basierendem Unterricht ist eine individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrerinnen und Lehrer unerlässlich. Zum zweiten Messzeitpunkt ergeben sich für die ‚individuelle Bezugsnormorientierung‘ statistisch signifikant höhere Werte zugunsten der TGS, deren Effektstärke jedoch sehr niedrig ist.

Insgesamt zeigen die Indikatoren im Bereich ‚Lehren und Lernen‘ einen großen Einfluss auf die schulische Zufriedenheit, das schulische und soziale Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit der Schüler/innen. Die Skalen ‚Unterrichtsgestaltung‘ sowie ‚schulische Belastung‘ sind in diesem Zusammenhang besonders hervorzuheben: Deutlich sind bei der Unterrichtsgestaltung - im Sinne eines abwechslungsreichen und anschaulichen Unterrichts - hohe Korrelationen, insbesondere zur schulischen Zufriedenheit, erkennbar. Zudem geht ein hohes schulisches Belastungsempfinden mit niedrigeren Werten in allen Bereichen der Wirkungsqualitäten einher: Werden die schulischen Anforderungen als zu hoch empfunden, sinken die schulische Zufriedenheit, das Selbstkonzept und auch die Selbstwirksamkeit der Schüler/innen. Die ‚Schülermitbeteiligung‘ als Dimension der ‚Individuellen Förderung‘ steht in deutlichem Zusammenhang mit der schulischen Zufriedenheit und der Selbstwirksamkeit der Schüler/innen.

Im Bereich des ‚Lehrens und Lernens‘ wurden in Bezug auf die Kompetenztests zunächst höhere Korrelationen als bei den Variablen im Bereich der Schulkultur vermutet, da dieser Bereich enger mit Aspekten des Unterrichts verknüpft ist. Es haben sich jedoch ambivalente Befunde ergeben, welche an dieser Stelle interpretiert werden: Die beiden ersten Befunde sind jedoch intuitiv und logisch nachvollziehbar. Mit der Wahrnehmung einer hohen schulischen Belastung sinken die Kompetenztestwerte tendenziell und im Zuge einer anschaulichen und abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung erhöhen sich die Kompetenztestwerte. Dies trifft vor allem auf die TGS und die Vergleichsgymnasien zu.

Schwierig jedoch zu deuten ist der nachgewiesene Befund, dass ein hohes Ausmaß an Binnendifferenzierung im Unterricht mit niedrigen Ergebnissen bei den Kompetenztests in Verbindung steht. Dies ist bei den Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8 deutlicher der Fall als bei den Sechstklässlerinnen und –klässlern und trifft vor allem auf das Fach Deutsch und auf die Schüler/innen der Regelschulen zu. Nachvollziehbar wird dieser negative Zusammenhang vor dem Hintergrund der Vermutung, dass es insbesondere die leistungsschwächeren Schüler/innen sein müssten, auf welche sich der binnendifferenzierte Unterricht bezieht. Vermutet wird demnach, dass die Schüler/innen mit niedrigen Kompetenztestwerten eher wahrnehmen, dass „im Unterricht die einzelnen Schüler verschiedene Aufgaben“ bekommen oder „langsamere Schüler mehr Zeit für die Beantwortung von Fragen“ erhalten (vgl. Frage 13 im Fragebogen, Anhang A). Dieser Zusammenhang wäre ein Indiz für die These, dass insbesondere Leistungsschwächere, weniger jedoch Leistungsstärkere gefördert und gefordert werden. Da die Korrelationen deutlich darauf hinweisen, dass dieser Zusammenhang in Klassenstufe 8 stärker als in Klassenstufe 6 ausgeprägt ist, könnte dieser Befund einen notwendigen Wandel in der Ausrichtung der individuellen Förderung im Sinne der Binnendifferenzierung implizieren. Dieser Zusammenhang ist im Übrigen in besonderem Maße bei den Gemeinschafts- und Regelschulen der Fall. Erhärtet werden können diese Befunde mit weiteren Messungen, da Jahrgangseffekte nicht auszuschließen sind.

Für die TGS ist – im Gegensatz zu den Regelschulen und Gymnasien – ferner ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Schülermitbeteiligung und dem schulischen Selbstkonzept erkennbar: Bei den Schülerinnen und Schülern an den TGS geht demnach eine hohe Schülermitbeteiligung mit einem hohen schulischen Selbstkonzept einher. Im Rahmen des Gesamtmodells bestätigt sich lediglich für die Vergleichsgymnasien, dass ein binnendifferenzierender Unterricht mit schulischer Unzufriedenheit einhergeht.

Lehren und Lernen: Zusammenfassender Typenvergleich

Eine ausführlichere Betrachtung der TGS-Typen gibt Aufschluss darüber, welche TGS-Typen für die z.T. sehr guten Werte im Bereich des ‚Lehrens und Lernens‘ verantwortlich sind. Deutlich wird erneut, dass sich auch im Bereich des ‚Lehrens und Lernens‘ die TGS-Typen II und III vom TGS-Typ I unterscheiden. Insbesondere die Schulen des TGS-Typs III weisen deutlich positivere Durchschnittswerte als die Schulen des TGS-Typs I und auch die Vergleichsgymnasien auf. In der Wahrnehmung der Schüler/innen des TGS-Typs III geht eine abwechslungsreiche und anschauliche Unterrichtsgestaltung mit einem überwiegend niedrigen schulischen Belastungsempfinden sowie einer eher intrinsischen Lernmotivation einher. Auch werden unter den TGS-Typen an den beiden untersuchten Schulen des Typs III die höchsten Werte im Bereich der Binnendifferenzierung und Schülermitbeteiligung sowie der individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte erreicht. Relativiert werden müssen die überdurchschnittlichen Werte aufgrund der niedrigen Altersstruktur an den beiden Typ III-Schulen. Doch auch unter Kontrolle des Alters der Schüler/innen befinden sich die Werte im überdurchschnittlichen Bereich. Und der TGS-Typ II zeigt (unter eben jener Kontrolle des Alters der Schüler/innen) z.T. Werte im Bereich der Schulen des TGS-Typs III: Die Werte im Bereich der individuellen Förderung sind hier deutlich höher als an den Schulen des TGS-Typs I, den Regelschulen und den Gymnasien. Zudem hat sich die Intensität der Binnendifferenzierung im Unterricht laut Wahrnehmung der Schüler/innen an Schulen des Typs II von der ersten zur zweiten Befragung deutlich erhöht. Zugenommen hat auch das Erleben eines abwechslungsreichen und anschaulichen Unterrichts, welcher vom Ausmaß her mit der Wahrnehmung der Gymnasiast/innen vergleichbar ist. An dieser Stelle ist somit erneut ein Entwicklungsfortschritt einiger Gemeinschaftsschulen im Zeitverlauf erkennbar.

TGS-Typ II weist anhand zweier Indikatoren im Bereich ‚Lehren und Lernen‘ eine deutliche Steigerung auf: Etwas häufiger werden in der Wahrnehmung der Schüler/innen des TGS-Typs I Differenzierungen in Form von unterschiedlichen Aufgabenstellung und unterschiedlicher Bearbeitungsdauer festgestellt. Außerdem liegt eine geringere wettbewerbsorientierte Lernmotivation unter den Schüler/innen als noch bei der Erstbefragung vor. Die Schüler/innen des TGS-Typs I nehmen die Unterrichtsgestaltung und die Belastungen durch die Schule zudem in einem ähnlichen Ausmaß wie die Schüler/innen der Vergleichsregelschulen wahr. Im Bereich der Schülermitbeteiligung und der individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte finden sich die Durchschnittswerte des TGS-Typs I, der Regelschulen und Gymnasien auf einem vergleichsweise ähnlichen Niveau, welches jedoch deutlich unter dem Niveau der TGS-Typen II und III liegt.

Wirkungsqualitäten

Die ‚Wirkungsqualitäten‘ (vgl. Kapitel 3.3) zeigen die Ergebnisse schulischer Arbeit auf und sind somit als Konsequenz der ‚Prozessqualitäten‘ zu sehen, wie sie in den vorherigen Abschnitten für die Bereiche der ‚Schulkultur‘ und des ‚Lehrens und Lernens‘ dargestellt worden sind. Mit dem Bereich der ‚Wirkungsqualitäten‘ wurden neben den Sachkompetenzen, indiziert durch die Kompetenztests, auch soziale Kompetenzen - wie die Selbstwirksamkeit und das Selbstkonzept - sowie die schulische Zufriedenheit der Schüler/innen in Verbindung gebracht.

Die Durchschnittswerte der TGS in Hinblick auf die Wirkungsqualitäten sind dabei jeweils zwischen den Werten der Regelschulen und Gymnasien zu verorten, wobei an den Gymnasien die jeweils höchsten und an den Vergleichsregelschulen die niedrigsten Werte erreicht werden. Schüler/innen der Gemeinschaftsschulen haben im Vergleich zu den Regelschülerinnen und -schülern ein etwas höheres Vertrauen in ihre schulischen und sozialen Kompetenzen. Die Schüler/innen am Gymnasium zeigen jedoch insgesamt ein deutlich höheres Ausmaß an Vertrauen in ihre schulischen und sozialen Kompetenzen.

Auch im Bereich der Selbstwirksamkeit weisen die Durchschnittswerte am Gymnasium ein höheres Niveau auf als an den Regel- und Gemeinschaftsschulen. Auffällig ist die hohe

Konstanz der Ergebnisse im Vergleich vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Hinsichtlich der Zufriedenheit der Schüler/innen mit ihrer Schule zeigt sich, dass die Durchschnittswerte der Gemeinschaftsschulen im Bereich von denen der Gymnasien liegen, wo die höchsten Werte anzufinden sind. Deutlich weniger zufrieden mit ihrer Schule sind die Schüler/innen der Vergleichsregelschulen.

Im Bereich der Sach- und Methodenkompetenzen - indiziert durch die Kompetenztests - sind besonders prägnante Unterschiede zwischen den Schularten erkennbar. Durchgängig weisen die Schüler/innen der Klassenstufen 6 und 8 am Gymnasium ein deutlich höheres Leistungsvermögen in allen drei getesteten Fächern auf als die Schüler/innen der Regel- und Gemeinschaftsschulen. Dies hängt selbstverständlich mit der Herkunft und Zuordnung zur Schulart zusammen. Die Durchschnittswerte der TGS liegen jeweils etwas höher als an den Vergleichsregelschulen.

Wirkungsqualitäten: Zusammenfassender Typenvergleich

Werden die TGS-Typen im Bereich der ‚Wirkungsqualitäten‘ miteinander verglichen, zeigt sich kein vergleichbar deutliches Bild, wie bei den beiden vorangegangenen Analysen zur ‚Schulkultur‘ und zum ‚Lehren und Lernen‘. Ein deutlicher Befund lässt sich jedoch für die schulische Zufriedenheit herausstellen: Die mit Abstand höchsten Werte weisen die Schulen des TGS-Typs II und III auf. Das Ausmaß schulischer Zufriedenheit ist an den Schulen dieser beiden TGS-Typen deutlich höher als an den Vergleichsregelschulen und den Schulen des TGS-Typs I und leicht höher als an den Vergleichsgymnasien.

Im Bereich der schulischen und sozialen Kompetenzen sind unter den TGS-Typen keine deutlichen Unterschiede auszumachen. Die Werte finden sich zwischen denen der Vergleichsregelschulen und –gymnasien, wobei – wie oben dargestellt - die Gymnasien die höchsten Durchschnittswerte aufweisen. Lediglich der TGS-Typ III zeigt im Rahmen der schulischen Kompetenz leicht höhere Durchschnittswerte als TGS-Typ I und II. Bei der ‚Selbstwirksamkeit‘ und beim Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, zeigen die Schüler/innen des TGS-Typs III demgegenüber einen etwas deutlicheren Abstand zu den Schüler/innen des TGS-Typs I und II: Die Durchschnittswerte im Bereich der Selbstwirksamkeit des TGS-Typs III liegen im Bereich der Vergleichsgymnasien und deutlich über denen der Vergleichsregelschulen.

Abschließend zu den Kompetenztests als Indikator für das Leistungsvermögen im Sinne der Sachkompetenzen: In Klassenstufe 6 zeigt sich, dass die Schüler/innen des TGS-Typs III das höchste Leistungsniveau unter den TGS-Typen in den Fächern Deutsch und Mathematik erreichen. Die Durchschnittswerte des TGS-Typs III im Fach Deutsch liegen zudem über denen der Vergleichsgymnasien. Im Fach Englisch sind keine substanziellen Unterschiede im Leistungsvermögen zwischen den TGS-Typen auszumachen. TGS-Typ II liegt im Fach Mathematik im Bereich des TGS-Typs III, im Fach Deutsch jedoch deutlich unter Typ III. TGS-Typ I befindet sich im Fach Englisch leicht über den Durchschnittswerten der Regelschulen, im Fach Deutsch und Mathematik ist das Leistungsvermögen im Bereich der Vergleichsregelschulen einzuordnen.⁵⁴ Zwischen TGS-Typ I und II sind in der Klassenstufe 8 deutliche Differenzen im Fach Deutsch zugunsten des TGS-Typs II ersichtlich. Im Fach Mathematik zeigt sich ein gegenteiliges Bild: Höhere Durchschnittswerte werden von den Schüler/innen an Schulen des TGS-Typs I erreicht. Im Fach Englisch sind zwischen TGS-Typ I und II keine substanziellen Unterschiede auszumachen.

⁵⁴ Kompetenztestdaten der Klassenstufe 8 liegen für den TGS-Typ III leider noch nicht vor, da die Schulen erst im Schuljahr 2014/15 Schüler/innen in der 8. Klassenstufe haben werden

4 Ergebnisse der Schulleitungsinterviews

Im Rahmen des Mixed-Methods-Ansatzes wurden ergänzend zu der Schülerbefragung als Hauptinstrument der wissenschaftlichen Begleitung zusätzlich qualitativ angelegte persönliche Interviews mit den Schulleitungen der zehn Untersuchungsschulen geführt. Bei den ersten Interviewgesprächen von 2011⁵⁵ waren neben den Schulleiterinnen bzw. -leitern auch Elternvertreter/innen, Lehrkräfte und Schüler/innen anwesend. An den zweiten Interviews von 2012/13⁵⁶ nahm neben der Schulleiterin bzw. neben dem Schulleiter eine an der Schulentwicklung beteiligte Lehrperson teil.

Die weitreichenden Handlungskompetenzen und die somit zentrale Bedeutung der Schulleitung in Hinblick auf gelingende Schulentwicklungsprozesse gelten als empirisch vielfältig belegt (Dedering 2012, Bonsen 2011, vgl. Holtappels & Feldhoff 2010). Vor diesem Hintergrund war es für die wissenschaftliche Begleitung von Interesse, sich vor allem mit den Äußerungen der Schulleitung in Hinblick auf die Ausgestaltung der Umsetzungsprozesse bei der Etablierung von Gemeinschaftsschulen näher zu beschäftigen und Einblicke in das von den Schulleitungen explizierte Schulleiterhandeln zu erhalten. Zudem wurde mit den persönlichen Interviews die Absicht verfolgt, den schulischen Führungspositionen die Möglichkeit zu geben, eigene Standpunkte ausgehend von der Schulleiterperspektive darlegen zu können und jeweilige Ausgangslagen und Besonderheiten ihrer Gemeinschaftsschulen zu verbalisieren. Ferner bot sich dem Forschungsteam die Möglichkeit, die Schule auch räumlich-visuell zu erfahren. Die Vertreter/innen der Gemeinschaftsschulen erhielten ihrerseits die Möglichkeit, auf kurzem Wege ggfs. offene Fragen bezüglich der Schülerbefragung zu klären.

Das Auswertungsverfahren der Interviews orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring im Sinne der strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010). Hierfür wurden zentrale Kategorien zunächst im Rahmen einer induktiven Kategorienbildung (vgl. ‚offenes Kodieren‘ im Rahmen der Grounded Theory nach Glaser und Strauss 1998) gewonnen. Im zweiten Schritt wurde das Kategoriensystem durch deduktiv gebildete Kategorien angereichert, wobei für die Aufbereitung des transkribierten Datenmaterials die Maxqda-Software eingesetzt wurde.

Die Auswertung der Schulleitungsinterviews erfolgt in diesem Kapitel entlang der Typenbildung, welche auf Basis der Schülerbefragung (vgl. Kapitel 2.6) und der Ergebnisse der Einzelinterviewanalysen (vgl. einzelne Schulportfolios) für die zehn Untersuchungsschulen vorgenommen wurde, siehe Tabelle 48.

Im Rahmen der typenbezogenen Auswertung ist die Anonymität der Untersuchungsschulen weitestgehend gewahrt und zentrale Entwicklungsdynamiken können stärker mit jeweiligen schulischen Ausgangslagen in Verbindung gesetzt werden. Zudem lassen sich auf Basis einer typisierten Auswertung Tendenzen für strukturell ähnlich gelagerte Schulen formulieren und es können Handlungsempfehlungen abgeleitet werden.

⁵⁵ Erstmals fanden die leitfadengestützten Schulleitungsinterviews an den zehn Untersuchungsschulen im Zeitraum von Mitte Januar 2011 bis Anfang November 2011 statt, vgl. Kap. 2.4. Das Kennenlernen der Untersuchungsschulen, die Motivlagen und die aktuelle Entwicklungssituation zu Beginn der Errichtung der Gemeinschaftsschulen stellten zentrale Untersuchungsthemen dar.

⁵⁶ Die zweiten Schulleitungsinterviews fanden im Zeitraum von Ende November 2012 bis Mitte Februar 2013 statt. Sie wurden auf Basis der Erfahrungen und Inhalte ausgehend von den ersten Interviews methodisch vertieft und inhaltlich angepasst.

Tabelle 48 TGS-Typen der Untersuchungsschulen

Typ I	Schulartänderung ländlicher Regelschulen	Die TGS des Typs I gehen aus einer ehemaligen Regelschule hervor. Es sind Schulen, welche sich im ländlichen Raum befinden und eine vergleichsweise geringe Schüleranzahl aufweisen. Zumeist sind sie einzügig. Es zeigt sich, dass der sozioökonomische Status der Eltern im Vergleich zu den anderen beiden TGS-Typen etwas niedriger ausfällt. Als bevorzugtes Modell der Ausgestaltung der Gemeinschaftsschulstruktur werden im Rahmen des TGS-Typ I die Unterrichtung der Klassenstufen 5 bis 10 angesehen. Dabei wird zumeist auf den Zulauf von Schülerinnen und Schülern mehrerer Grundschulen und auf die Anbindung mit einem nahegelegenen Gymnasium zurückgegriffen.
Typ II	Städtische Schulen mit reform- pädagogischer Tradition	TGS-Typ II-Schulen gehen aus einem ehemaligen schulartübergreifenden Modell nach dem ThürSchulG §4(8) hervor. Die Schulen befinden sich im städtischen Raum und weisen eine vergleichsweise hohe Schülerzahl auf. Sie sind mindestens zweizügig und integrieren Jahrgangsmischung im Unterricht. Der sozioökonomische Status der Eltern weist eine Struktur nahezu vergleichbar mit dem von Gymnasien auf. Die entsprechenden Werte liegen leicht unter denen des Gymnasiums, jedoch deutlich über denen der Vergleichsregelschulen bzw. denen der TGS von Typ I. Die Ausgestaltung der Gemeinschaftsschulstruktur wird als ganzheitlich begriffen. Das bedeutet, dass eine dem pädagogischen Konzept der Schule folgende Primarstufe integriert bzw. stark angebunden ist. Auch wird sich dem Anspruch gestellt, einen gymnasialen Zweig zu bedienen.
Typ III	Aufwachsen reformpädago- gischer städtischer Grundschulen	Die TGS des Typs III gehen aus ehemaligen Grundschulen hervor und wachsen als Gemeinschaftsschule auf. Abgesehen von dieser strukturellen Besonderheit, entsprechen die Schulen des Typ III denen des Typ II: Sie sind TGS mit reformpädagogischem Hintergrund, sie sind städtisch, wenden ebenfalls Jahrgangsmischung im Unterricht an und weisen eine vergleichsweise große Schülerzahl auf bzw. sind darauf ausgelegt, eine ‚große‘ Schule zu werden. Der sozioökonomische Status befindet sich im Bereich der Vergleichsgymnasien. Es wird sich dem Anspruch gestellt, auch den gymnasialen Zweig zu bedienen.

4.1 Selbstverständnis der Schulen und Motivlagen

TGS-Typ I Neugründung aus ländlichen Regelschulen

Als Besonderheit wird von vielen Schulleiterinnen bzw. Schulleitern an Gemeinschaftsschulen des Typs I die ländliche Verortung als positives Identitätsmerkmal herausgestellt: Durch relativ kleine Schulgrößen werde der Austausch und der Zusammenhalt zwischen Schülerinnen und Schülern sowie der enge Austausch innerhalb des Kollegiums gefördert und durch die Möglichkeit, direkt und persönlich zu kommunizieren, sei zudem eine gute Grundlage für ein umfassendes Elternengagement geschaffen. Für den Unterricht bedeute dies nach Aussagen von Schulleitungen des Typs I, dass gute Voraussetzungen für die individuelle Förderung gesehen werden, da sich die Lehrkräfte in kleinen Kollegien prinzipiell auf kurzen Wegen vernetzen können und eine persönliche Auseinandersetzung mit den jeweiligen Leistungsständen der Schülerinnen und Schülern möglich ist. So stellt ein/e Schulleiter/in einer Typ I-TGS heraus: „Wir sind eine relativ kleine individuelle Schule. Das ist sehr gut für die individuelle Förderung von Schülern.“ (C 16ff). Häufig war nach Aussagen der Schulleiter/innen ferner die Zusammenarbeit von Schulen des Typ I mit der Grundschule aufgrund der benachbarten ländlichen Verortung entweder bereits vor der Errichtung als Gemeinschaftsschule sehr eng oder es wurde durch die Errichtung als TGS von einem gemeinsamen Schulgebäude profitiert. Dies konnte an einigen Schulen positiv zur Standortsicherheit beitragen und die Attraktivität des Standorts steigern, z.B. indem sich Schulwege in der Folge verkürzten.

Für einige Schulleiter/innen der Schulen des Typ I ist in Hinblick auf ihr Selbstverständnis jedoch auch z.T. charakteristisch, dass sie an der pädagogischen Tradition als ehemaliger Regelschule festhalten. Dies äußert sich z.B. darin, dass die Berufs- und Praxisorientierung an einigen Schulen weitergeführt wird, da sich die Schülerklientel traditionell aus Schülerinnen und Schülern mit dem Bildungsziel Regelschulabschluss zusammengesetzt hätten und somit die Unterstützung beim Übergang in die Berufswelt weiterhin angestrebt werde.

Einen abgestimmten fließenden Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe zu schaffen und somit den Grundstein für längeres gemeinsames Lernen zu legen, stellt für viele Schulen des Typs I einen der wichtigsten Gründe dar, sich als Gemeinschaftsschule zu etablieren. Die Förderung des Gemeinschaftsdenkens und das Unterrichten in beständigen heterogenen Lerngruppen werden ebenfalls als Motivlagen thematisiert.

Das Grundprinzip von Gemeinschaftsschulen – das längere gemeinsame Lernen – wird insbesondere vor dem Hintergrund der Reduzierung des Entscheidungsdrucks, sich bereits nach der 4. Klasse für eine schulische Laufbahn zu entscheiden, als positiv angesehen. Die Möglichkeit, flexiblere bzw. spätere Wechsel an das Gymnasium zu vollziehen, wird in diesem Kontext als äußerst vorteilhaft angesehen. In der Vergangenheit wären an einige der Gemeinschaftsschulen häufig Schüler/innen vom Gymnasium gewechselt, welche am Gymnasium überfordert waren. Diese Schüler/innen seien nach ihrer ‚Abschulung‘ häufig mit Motivationsproblemen konfrontiert gewesen, mit welchen sich die Lehrkräfte an den TGS verstärkt auseinander setzen mussten. An einigen Schulen des TGS-Typs I wird mit der Errichtung als TGS die Möglichkeit verbunden, reformpädagogische Ansätze an ihrer Schule auszubauen bzw. zu etablieren. So stellt der/die Schulleiter/in einer Schule des Typs I heraus, (noch) die einzige Schule im Landkreis zu sein, die jahrgangsübergreifende Lernangebote für Schüler/innen der Klassenstufe 1 bis 10 anbiete.

TGS-Typ II Städtische Schulen mit reformpädagogischer Tradition

Vor dem Hintergrund einer bereits langjährig bestehenden reformpädagogischen Tradition werden ausgehend von den vergleichsweise günstigeren Ausgangslagen der TGS-Schulen

des Typs II bezüglich des schulischen Selbstverständnisses vielfältige Hintergründe für die Errichtung als Gemeinschaftsschule angesprochen. Die reformpädagogischen Traditionen fußen dabei entweder auf der Jenaplan-Pädagogik nach Peter Petersen (2011, orig. 1927) oder der Montessori-Pädagogik nach Maria Montessori (1913, orig. 1909) oder - wie im Falle einer TGS-Typ II-Schule - einer Weiterentwicklung eines reformpädagogischen Ansatzes. Nur eine/r der Schulleiter/innen der drei Schulen des TGS-Typs II stellt die reformpädagogische Tradition als Jenaplan-Schule jedoch explizit in den Vordergrund ihres schulischen Selbstverständnisses. Meist begreifen sich die TGS-Typ-II-Schulen vor allem als innovative Schulen, welche danach streben, (reform-)pädagogische Ziele mit einzelschultypischen Besonderheiten und Inhalten anzureichern, z.B. indem jahrgangsgemischte Lernformen im Fokus stehen.

Die Bedeutung und Auswirkungen der städtischen Verortung der TGS-Typ II-Schulen werden von zwei Schulleiter/innen thematisiert: Ein/e Schulleiter/in weist nur knapp darauf hin, dass eine vielfältige Bildungslandschaft in der Stadt existiere. Die/der zweite Schulleiter/in spricht die Besonderheit der langjährigen reformpädagogischen Tradition in der Stadt an, wobei die Konkurrenz durch andere reformpädagogische Schulen als motivierend für die eigene Entwicklungsdynamik angesehen wird.

Die Schulleitungen des TGS-Typs II verknüpfen mit der Errichtung als Gemeinschaftsschule deutlich die Absicht, sich als Schule zu etablieren oder als Schule fortzubestehen, welche alle Bildungsabschlüsse anbietet und somit eine „Schule für alle“ (E 738f) darstellt. Dies umfasst insbesondere das Angebot oder die Sicherstellung der gymnasialen Ausbildung. Diesen Aspekt bringt ein/e Schulleiter/in pointiert zum Ausdruck, indem er/sie seine/ihre Gemeinschaftsschule als „Schule von der ersten Klasse bis zum Abitur“ (A 31f) bezeichnet. Zwei der drei Schulen des TGS-Typs II bieten die Abiturstufe eigenständig an und eine Schule kooperiert mit einem Gymnasium. An letztgenannter TGS wird – wie bereits an Gemeinschaftsschulen des Typs I deutlich wurde – die Möglichkeit eines Wechsels an ein Gymnasium vor allem nach der 8. Klasse äußerst positiv gesehen, da somit der frühzeitige Entscheidungsdruck in der 4. Klasse entfalle.

Das längere gemeinsame Lernen stellt – wie ebenfalls bei den Schulleitungen an den Schulen des TGS-Typs I der Fall – eine pädagogische Grundüberzeugung dar, die jedoch an Typ II-Schulen bereits an einer umfassenden unterrichtsmethodischen Umsetzung im Rahmen eines binnendifferenzierten, jahrgangsgemischten Unterrichts erkennbar ist. Dabei werden selektive Bildungssysteme und Schulformen deutlich kritisch gesehen. Demgegenüber würden Gemeinschaftsschulen integrative Schulformen darstellen, welche durch längeres gemeinsames Lernen in alters- und leistungsgemischten Lerngruppen den Zusammenhalt stärken und soziale Kompetenzen fördern: „Gemeinschaftsschule (...) - das ist die einzige Möglichkeit unsere Gesellschaft in der Stabilität zu halten.“ (G 1541ff). Bildungsungleichheiten ausgehend von der sozialen Herkunft sollen an den Schulen des TGS-Typs II gerade durch eine heterogen zusammengesetzte Schülerschaft minimiert werden, wobei offene Unterrichtsmethoden, kooperative Lehr- und Lernformen sowie Projektarbeit eingesetzt werden. Die Stärkung und Förderung des Gemeinschaftsgefühls innerhalb der Schüler- und Lehrerschaft spiele laut Aussagen der Schulleitungen von Schulen des Typs II für die Schulkultur eine sehr große Rolle mit positiven gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Schülerbefragung ist auffällig, dass die Schulleiter/innen von Typ II-Schulen die Wichtigkeit einer heterogenen Schülerschaft stark betonen, der sozioökonomische Status der Eltern an den Typ II-Schulen jedoch ähnlich hoch ist wie der an den untersuchten Gymnasien. Die entsprechenden Werte an Typ I-Schulen liegen demgegenüber deutlich unter denen von Gemeinschaftsschulen des Typs II.

TGS-Typ III Neugründung aus reformpädagogischer städtischer Grundschule

Die räumliche Verortung der beiden TGS-Typ III-Schulen lässt sich nicht als zentraler Aspekt des schulischen Selbstverständnisses herausstellen. Dennoch wurde in den Interviews deutlich, dass für eine der Schulen die städtische Verortung deshalb eine Rolle spielt, da es sich zum einen um eine kommunale Schule handelt, die somit in direktem Bezug zu der zugehörigen Stadt steht und eng mit dieser zusammenarbeitet. Zum anderen habe die Schulleitung vormals als Lehrkraft an einer anderen Schule in der Stadt unterrichtet, welche den gleichen reformpädagogischen Ansatz vertritt und zu welcher noch immer ein enger Kontakt und Austausch besteht. In Hinblick auf die kulturellen Nachmittagsangebote sowie außerschulischen Lernorte spielt an der anderen Schule die städtische Verortung ebenfalls eine Rolle: Da sich neben Schulen mit verschiedenen Bildungsprofilen insbesondere viele kulturelle Einrichtungen und Initiativen in der Stadt befinden, würden diese eng mit der Schule kooperieren.

Bezüglich des schulischen Selbstverständnisses, ausgehend von den Ausführungen der zwei Schulleiter/innen der Gemeinschaftsschulen des Typs III, lässt sich eine hohe Mitwirkung der Eltern an der Errichtung als Gemeinschaftsschule bzw. an der Schulentwicklungsarbeit insgesamt feststellen. Dies hängt sicherlich mit der Entstehungsgeschichte der Schulen zusammen: Bei den beiden TGS-Typ III-Schulen handelt es sich um ehemalige Grundschulen, welche somit ‚vom Fundament her‘ als Gemeinschaftsschulen aufwachsen und somit nicht auf abgebende Grundschulen angewiesen sind, mit denen eine Zusammenarbeit hergestellt werden müsste. Eine der beiden Schulen wurde zudem erst vor einigen Jahren gegründet und weist somit eine sehr ‚junge‘ Schulgeschichte auf. An dieser Schule war es für die Errichtung zudem handlungsleitend, dass kein hinreichendes Schulangebot in der Stadt für Kinder vorhanden war, deren Eltern eine reformpädagogische Ausrichtung wünschten.

Laut beider Schulleiter/innen sei es äußerst wichtig, Lehrpersonal einzustellen, das sich mit der (reform)pädagogischen Ausrichtung der Schule identifiziert und sich bewusst entschieden hat, an der jeweiligen Schule unterrichten zu wollen. Dies bringt eine/r der Befragten wie folgt zum Ausdruck: „Was die Schule ausmacht, ist ein sehr engagiertes Kollegium, die alle sehr bewusst hier Lehrer sein wollen.“ (O 18ff). Vor dem Hintergrund der bereits vor der TGS-Errichtung praktizierten Jenaplan-Pädagogik stellt z.B. die Jahrgangsmischung ein Kernstück des schulischen Zusammenlebens dar und die Lehrkräfte beider Schulen verfügen diesbezüglich über umfassende Erfahrungen. Auch bei diesem TGS-Typ (vgl. Typ II) wird deutlich, dass die Errichtung als Gemeinschaftsschule insbesondere mit der Zielsetzung verknüpft ist, eine soziale Heterogenität in der Schülerschaft her- bzw. sicherzustellen und die unterschiedlichen Potentiale aller Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Zusammenfassender Typenvergleich

Das Selbstverständnis der Untersuchungsschulen sowie die Motivlagen in Hinblick auf die Errichtung als Thüringer Gemeinschaftsschule weisen zwischen den drei TGS-Typen z.T. Gemeinsamkeiten, aber auch unterschiedliche Akzentuierungen auf: Die Schulleitungen von Schulen des Typs I, welche sich in ländlichen Regionen befinden, stellen die ländliche Verortung als positives schulisches Identitätsmerkmal heraus: Durch sie würden der soziale Zusammenhalt und die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern begünstigt sowie persönliche Beziehungen gefördert werden. Auch existierte häufig bereits eine enge Zusammenarbeit mit vor Ort ansässigen Grundschulen und auch die Standortsicherheit spielt durch die Errichtung als Gemeinschaftsschule eine größere Rolle.

Auch sprechen zwei Schulleiter/innen von Gemeinschaftsschulen des Typs II die lokale Verortung ihrer Schulen im städtischen Kontext positiv an. Die Stadt sei traditionell geprägt durch eine Bildungsvielfalt und eine langjährige reformpädagogische Tradition, wobei die

Konkurrenz zwischen den reformpädagogischen Schulen als positiv für die eigene Entwicklungsdynamik angesehen wird. Für die beiden Schulleitungen der Gemeinschaftsschulen des Typ III spielt die lokale Verortung im städtischen Kontext eine ähnliche Rolle wie beim Typ II, zumal eine dieser beiden Gemeinschaftsschulen eine kommunale Schule darstellt. Die andere Schule des Typs III arbeite zudem mit vielen Bildungs- und Kultureinrichtungen der Stadt zusammen, wodurch vielfältige außerschulische Lernorte zur Verfügung stehen und das Nachmittagsangebot ein attraktives Profil erfährt.

Im Gegensatz zum TGS-Typ I, für welchen die Berufs- und Praxisorientierung und die Anbindung an den Arbeitsmarkt bereits als Regelschulen sehr wichtig gewesen sei, ist für die TGS-Typ II-Schulen - und als langfristiges Ziel auch für die TGS-Typ III-Schulen - die Sicherstellung aller Abschlüsse und Jahrgänge bis zur 12. Klassenstufe ein wichtiges Ziel, um eine ‚Schule für alle‘ darzustellen. In einer Schule sollen alle Abschlüsse ermöglicht werden, wobei die gymnasiale Oberstufe bereits in den meisten Fällen etabliert ist. Die Schulen des Typs I - 5. bis 10. Klasse - streben meist eine Zusammenarbeit mit einer Grundschule und einem kooperierenden Gymnasium an.

Das längere gemeinsame Lernen wurde von den Schulleitungen der TGS-Typ I-Schulen vor allem vor dem Hintergrund einer späteren Laufbahnentscheidung positiv gesehen, da u.a. auch von negativen Erfahrungen berichtet wurde, wenn Schüler/innen in der Vergangenheit zu vorzeitig an ein Gymnasium gewechselt sind, ohne dem dortigen Leistungsniveau zu entsprechen. Schulleitungen von Schulen den Typs II und III verbinden mit dem Konzept der Gemeinschaftsschule zusätzlich den Anspruch, Heterogenität in Hinblick auf die soziale Herkunft ihrer Schülerschaft zu realisieren und positive Effekte für den sozialen Zusammenhalt zu erzielen.

Für Typ I-Schulen scheint die Schulart Gemeinschaftsschule letztlich eine Möglichkeit darzustellen, ausgewählte Aspekte ausgehend von reformpädagogischen Ansätzen einzuführen. Demgegenüber verfügen Typ II- und Typ III-Schulen über eine z.T. langjährige reformpädagogische Tradition, wobei insbesondere jahrgangsgemischte und kooperative Lernformen von hoher Relevanz sind. Zudem spielen die Mitbestimmung der Schule bei der Rekrutierung von Lehrpersonal eine große Rolle.

An den beiden TGS-Typ III-Schulen fällt auf, dass die Schulleitungen eine hohe Beteiligung und Mitbestimmung der Elternschaft an der Schulentwicklung anstreben, welche zudem auch charakteristisch für beide Schulen sei.

4.2 Individuelle Förderung

Typ I Neugründung aus ländlichen Regelschulen

Verständnis von individueller Förderung

Den Fokus der individuellen Förderung an Gemeinschaftsschulen, die dem Typ I zugeordnet werden können, legen die Schulleiter/innen vor allem auf die Förderung leistungsschwächerer Schüler/innen. Wie aus den Schulleiterinterviews entnommen werden konnte, trat die Förderung leistungsstärkerer Schüler/innen bislang noch in den Hintergrund. Die Umsetzungsformen individueller Förderung ähneln sich bei den Schulen des Typ I stark: So sind bei diesen Gemeinschaftsschulen z.T. jahrgangsübergreifendes Lernen, individuelle Lernzeiten sowie insbesondere eine Aufgabendifferenzierung nach einem dreistufigen Niveauprinzip enthalten.

Einige Gemeinschaftsschulen des TGS-Typs I nutzen in der individuellen Lernzeit - z.T. fächerübergreifend - Aufgaben, die sich einem leichten, mittleren oder schwierigen Anspruchsniveau zuordnen lassen, wobei das Anspruchsniveau für die Schüler/innen frei wählbar ist. Dabei falle nach Aussagen eines Schulleiters bzw. einer Schulleiterin ein stärkerer Lenkungsbedarf vor allem in den jüngeren Klassenstufen auf. Aus diesem Grund orientiert sich die Ausgestaltung der individuellen Lernzeit an einigen Schulen an dem Alter der Schüler/innen; dies erfordere von dem Lehrpersonal entsprechende Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung. Dass die Aufgabendifferenzierung sinnvoll ist, wird daran erkennbar, dass bereits in der fünften Klasse ein breites Spektrum an Leistungsniveaus vorzufinden ist, wie ein/e Schulleiter/in betont. An einer anderen Gemeinschaftsschule des Typs I werde eine jahrgangsübergreifende Hausaufgabenbetreuung zu festgelegten Zeiten am Nachmittag genutzt. Die Schulleiter/innen des TGS-Typs I stellen zusammenfassend fest, dass sich jahrgangsübergreifender Unterricht positiv auf den sozialen Zusammenhalt und das Schulgefüge auswirken.

Bezüglich der Ausgestaltung der individuellen Förderung wird von vielen Schulleitungen der TGS-Typ I-Schulen betont, in einem regen Austausch mit anderen Gemeinschaftsschulen zu stehen und von deren Erfahrungen zu profitieren bzw. auch an außerschulischen Weiterbildungen teilzunehmen. So wird an einigen Schulen - im Vergleich zwischen dem ersten und zweiten Interview - häufig ein Wandel in den eingesetzten Methoden zur Umsetzung individueller Förderung deutlich, je nachdem ob sie sich als erfolgreich und für die Schülerklientel als passend erwiesen hätten. Beispielsweise wurde an einer Schule ein sog. ‚Lerntagebuch‘ eingeführt, welches zum Zeitpunkt des zweiten Interviews nicht mehr durchgängig im Unterricht eingebunden wurde. Bestandteil der individuellen Förderung sei zudem an einigen Schulen des Typs I das Durchführen von Lernstandsanalysen, auf deren Grundlage Entwicklungspläne für die Schüler/innen erstellt werden und welche von den Lehrkräften in der Unterrichtsvorbereitung berücksichtigt werden. Weiterhin wird häufig mit Zielstellungen gearbeitet, die den Schüler/innen und Schülern dazu dienen, eigene Kompetenzen auszubauen und Erfolge zu reflektieren. Dabei stehen jedoch, wie hervorgehoben wurde, vor allem leistungsschwächere Schüler/innen im Vordergrund.

In den Gemeinschaftsschulen des Typs I, welche aus ländlichen Regelschulen hervorgegangen sind und meist über eine verhältnismäßig kleine Schülerschaft verfügen, heben zudem die Eltern in den regelmäßigen Gesprächen mit der Schulleitung oder der Lehrerschaft die Wichtigkeit individueller Förderung im Sinne eines Eingehens auf das einzelne Kind hervor.

*Unterrichtsmethoden*⁵⁷

An allen Gemeinschaftsschulen, die sich dem Typ I zuordnen lassen, werden die Vorteile von sozialem Lernen und offenen Unterrichtsformen hervorgehoben. Bestandteil der Unterrichtsgestaltung sind zwar nach wie vor noch frontale Unterrichtsformen, aber verstärkt würden auch kooperative Lernformen, Projektarbeit oder Stationslernen eingesetzt. Kooperative Lernformen seien nach Aussage einiger Schulleiter/innen auch insbesondere dann gewinnbringend, wenn dadurch soziale Kompetenzen in der gemeinsamen Zusammenarbeit zwischen älteren und jüngeren Schülern/innen gefördert würden. Auch mit der Doppelbesetzung von Lehrkräften wurden an einer Schule bereits Erfahrungen gesammelt, wobei diese insgesamt positiv ausfielen, da die Auffassung vertreten wird, mit mehr Lehrpersonal im Unterricht in kleineren Gruppen somit individueller arbeiten zu können.

Aus den Interviews geht hervor, dass sich an den Gemeinschaftsschulen des Typs I eine einheitliche Unterrichtsmethodik meist noch nicht in festen Strukturen befindet. So gab es beispielsweise bezüglich der Jahrgangsmischung noch offene Fragen, um eine passende Altersmischung zu finden. Teilweise wurde das kooperative Lernen zwischen älteren und jüngeren Schülerinnen und Schülern auf Freiwilligenbasis bereits aufgebaut. Neben kooperativen Lernformen wird zudem in den Interviews betont, dass individuelle Förderung mithilfe von Wochenplänen umgesetzt wird, wobei am Anfang der Woche zu bearbeitende Wochenziele festgelegt werden, um deren Umsetzung und erzielte Erfolge am Ende der Woche abzugleichen.

Ganzheitliche Kompetenzen und fächerübergreifendes Wissen werden vor allem mit projektbezogenem Unterricht angestrebt, welcher in unterschiedlicher Ausprägung an allen Gemeinschaftsschulen des Typs I zu finden sei. An einer Schule ist der fächerübergreifende Unterricht z.B. im Epochenunterricht eingebettet.

Formen der Leistungsbewertung

An allen Gemeinschaftsschulen des Typs I wird von den Schulleitern/innen betont, dass halbjährlich stattfindende Lernentwicklungsgespräche mit den Eltern stattfinden. Generell sprechen sich die meisten Eltern gegen eine reine verbale Bewertung der Leistung ihrer Kinder aus. Wie die Schulleiter/innen betonen, bleibt die verbale Rückmeldung jedoch stets Teil der Leistungsrückmeldung an die Schüler/innen. Die Noten richten sich nach dem jeweiligen Leistungsniveau, welches über die Aufgabendifferenzierung erfasst werden kann sowie durch Fremd- und Selbsteinschätzungsbögen. Neben fachbezogener Leistung werden auch an einigen Gemeinschaftsschulen Sach- und Methodenkompetenzen sowie soziale Kompetenzen erfasst und dokumentiert. Die Ziele werden dabei nicht nur im Unterricht festgelegt, sondern auch auf längerfristige Sicht in den Lernentwicklungs- und Zeugnisgesprächen mit den Eltern. Einige Schulleiter/innen äußern jedoch auch, dass in Hinblick auf die Leistungsbewertung die Vergabe von Ziffernnoten langfristig nur eine Übergangslösung darstelle und eine individuelle Leistungsbewertung anzustreben sei. Bislang werde an den Gemeinschaftsschulen des Typs I jedoch auch vor der Klassenstufe 7 eine vorrangig notenbasierte Leistungsbeurteilung vorgenommen.

⁵⁷ Angelehnt an Meyer (1994) werden unter 'Unterrichtsmethoden' an dieser Stelle auch Unterrichtsformen gefasst. Ausgehend von der induktiven Kategorienbildung im Rahmen des inhaltsanalytischen Auswertungsvorgehens konnten folgende Unterrichtsmethoden und -formen identifiziert werden, welche auch unterschiedliche Sozialformen des Lernens beinhalten: frontale, offene, fächerübergreifende, projektbezogene und kooperative Unterrichtsmethoden.

Typ II Städtische Schulen mit reformpädagogischer Tradition

Verständnis von individueller Förderung

Wie alle Schulleiter/innen der Gemeinschaftsschulen des Typs II hervorheben, stellt die individuelle Förderung ein Grundprinzip des Lehrens und Lernens an ihren Schulen dar. Potentiale und Begabungen der Schüler/innen werden dabei in den Vordergrund gerückt. Jedem Schüler/in soll nach bester Möglichkeit ein individueller Lernweg geebnet werden, wobei mithilfe von Wochenplänen an individuellen Zielen gearbeitet werde. Auch sind Lernzeiten, mit der Möglichkeit selbstreguliert zu lernen, an diesen Gemeinschaftsschulen vorgesehen.

Ferner wird die Vernetzung zwischen Fächern und Lehrkräften positiv herausgestellt und auf die Möglichkeit differenzierter Aufgabenstellungen in eigenständigen Lernzeiten hingewiesen. Wie von den Schulleitern/innen der TGS-Typ II-Schulen erklärt wurde, haben sich bis zum Zeitpunkt des zweiten Interviews bereits feste Strukturen für die Umsetzung individueller Förderung etabliert, wobei deren Ausbau und Optimierung weiterhin als wichtige Entwicklungsziele für die Zukunft genannt werden. Zudem wird eine über die Fachinhalte hinausgehende Kompetenzförderung angeboten. Eigene Lernzeiten für die Schüler/innen sind zu diesem Zweck v.a. für die Förderung der Stärken des Einzelnen vorgesehen, wobei die Heterogenität der Schülerschaft von den Schulleitern/innen als Normalität und Bereicherung aufgefasst wird. Insgesamt lässt sich nach Aussage der Schulleiter/innen die Individualisierung als positive Herausforderung begreifen, deren ständiger Ausbau für die Schulentwicklung als wesentlich begriffen wird. So stellt ein/e Schulleiter/in heraus: „Das haben wir immer schon gesagt: 'Die Individualisierung ist das Komplizierteste, was es gibt.' Und je heterogener die Kinder sind, umso komplizierter ist die Geschichte, wenn man jedem gerecht werden will.“ (A 98ff).

Zentraler Bestandteil der Gemeinschaftsschulen des Typs II ist ferner ein jahrgangsübergreifendes Lernen, wobei sich die jahrgangsgemischten 'Stammgruppen' (statt altersheterogenen Klassen) zumeist aus zwei oder drei Altersgruppen zusammensetzen. Durch die Organisation in ‚Stammgruppen‘ sollen insbesondere kooperative Lernformen und Kompetenzen gestärkt werden. Häufig gab es an den Typ II-Schulen zum Zeitpunkt des zweiten Interviews bereits umfangreiche Lernmaterialien und -methoden, die sich für die Umsetzung individueller Förderung als erfolgreich erwiesen haben. Von den Schulleitungen wird dem Lehrpersonal bei der Auswahl der im Unterricht eingesetzten Materialien z.T. auch Handlungsautonomie eingeräumt, um die Differenzierung der Lernangebote zu fördern und weiterzuentwickeln sowie Lehrerautonomie sicherzustellen.

In Hinblick auf die Inklusionsaufgabe, die nicht nur für Gemeinschaftsschulen gilt, aber diese aufgrund des Anspruchs der Umsetzung individueller Förderung derzeit besonders beschäftigt, werden noch fehlende personelle und finanzielle Bedarfe formuliert. Für die geeignete Umsetzung von Inklusion sei insbesondere ein sonderpädagogischer Bedarf an Fachkräften und Fachwissen unablässig. Dass in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion auch Weiterbildungsbedarf besteht, wird ebenfalls von mehreren Schulleiterinnen bzw. Schulleitern hervorgehoben.

Betont wird von den Schulleitungen des Typs II zudem, dass neben der Förderung leistungsschwächerer Schüler/innen auch die Unterstützung von Begabungen und die Förderung leistungsstärkerer Kinder notwendig wären. Letztere könne dabei nicht ausschließlich über eine Aufgabendifferenzierung, sondern bspw. auch über spezielle Lernangebote vorgenommen werden, wie ein/e Schulleiter/in herausstellt: „Man muss sich zwingen, an die zu denken, die ein höheres Niveau brauchen. Weil die Schwächeren, die erzwingen für sich Aufmerksamkeit und jemand, der eben alles macht und sich kümmert, der geht leicht unter. Und das ist ein Grund, weshalb wir schon viele Jahre, z.B. in Mathematik, immer zusätzlich noch Angebote machen.“ (E 534ff).

Der individuellen Förderung kommen nach Aussage der Schulleiter/innen der Gemeinschaftsschulen von Typ II vor allem offene, individualisierte und kooperative Lernformen entgegen. Zwar werde an einigen Schulen auch Frontalunterricht abgehalten, welcher jedoch deutlich individualisierte Elemente enthält, wobei auf Stärken und Schwächen der Schüler/innen eingegangen werde. Teilweise werden im Rahmen einer Lehrerprofessionalisierung auch Lehrercoachs eingesetzt, welche Entwicklungshinweise geben, um eine weitere Verbesserung des Unterrichts in Hinblick auf Individualisierung und kooperative Lernformen zu forcieren. Neben eigenen Lernzeiten wird eine Binnendifferenzierung über drei Aufgabenniveaus angewendet und kooperativen Lernformen Rechnung getragen. Für die Begabtenförderung hat sich nach Erfahrung der Schulleiter/innen von Typ II-Schulen das kooperative Lernen zwischen älteren und jüngeren Schülerinnen und Schülern als vorteilhaft erwiesen. Auch an Schulen des Typs II wird die Vermittlung von sozialen, kommunikativen, emotionalen und methodischen Kompetenzen in den Unterricht einbezogen. So werden über klassische Unterrichtsfächer hinausgehende Angebote, die naturwissenschaftliche und sprachliche Schwerpunkte vermitteln, den Schülern/innen zur Auswahl gestellt.

Insgesamt ist ein gleichmäßiger Wechsel zwischen Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit charakteristisch für Schulen des Typs II. Durch regelmäßige Freiarbeitsphasen, die meist mit einer Reflexion und Präsentation der Arbeitsprozesse abgeschlossen werden, sollen Selbstständigkeit, Kreativität und Eigenverantwortung gefördert werden. Projektarbeit, Mindmapping, Stationsarbeit und Experimentierstunden sind ebenso wichtige Unterrichtsmethoden.

Formen der Leistungsbewertung

An den Schulen des Typ II werden Notenzeugnisse durch umfassende verbale und weitere Formen der Leistungsbewertung ergänzt. In die Leistungsbeurteilung fließen u.a. die aufgrund der Aufgabendifferenzierung feststellbaren Leistungsniveaus ein, auf deren Grundlage die Benotung erfolgt. Zudem wird auf Fremd- und Selbstbeurteilungsbögen zurückgegriffen, welche ebenfalls in die Leistungsbewertung eingebracht werden. Wichtig ist den Schulleitungen der Typ II-Schulen eine praktikable Form der Leistungsbewertung, wobei auch der Lehrerschaft Freiraum eingeräumt wird, um die Effizienz verschiedener - auch alternativer Bewertungsverfahren – im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen auszuloten. An einigen Schulen wird bereits in manchen Fächern auf eine notenbasierte Bewertung verzichtet. Lerntagebücher und Differenzierungsmatrizen werden unterstützend ebenso eingesetzt.

In halbjährlichen Gesprächen der Lehrkräfte mit den Schülerinnen und Schülern sowie Eltern wird sich über den Leistungsstand des Kindes ausgetauscht. Aufgrund von kommunikativen Problemen, die sich aufgrund von Bildungsferne und sprachlichen Schwierigkeiten bei Kindern mit Migrationshintergrund ergeben können, wäre ein direkter und persönlicher Austausch von enormer Wichtigkeit, wie ein/e Schulleiter/in ganz deutlich herausgestellt hat. Als Vorbereitung der Gespräche über den jeweiligen Leistungsstand des Kindes dienen an einigen Schulen des Typs II auch Briefe, die mit Zuarbeit von Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrkräften angefertigt werden.

⁵⁸ Siehe Erläuterungen in vorheriger Fußnote.

Typ III Neugründung aus reformpädagogischer städtischer Grundschule

Verständnis von individueller Förderung

Individuelle Förderung ist an den Schulen, die sich dem Typ III zuordnen lassen, ein zentrales pädagogisches Moment, welches fest in die Schulcurricula eingebettet zu sein scheint. Für die Schulen dieses Typs sind eine Jahrgangsmischung und flexible Strukturen in der Unterrichtsgestaltung charakteristisch, was sich auch deutlich auf die individuelle Förderung auswirkt. Die weichen Strukturen und weniger festen Vorgaben im Lehrplan sollen individuelle Lehr- und Lernpraktiken ermöglichen. So wird den Lehrkräften von der Schulleitung Vertrauen und Verantwortung entgegengebracht, indem ihnen pädagogische Freiheiten bei der Ausgestaltung der Unterrichtsstunden als auch bei der Umsetzung der Ganztagsstrukturen gewährt werden. Das Verständnis individueller Förderung weist deutliche Parallelen zu den TGS-Typ II-Schulen auf: Sowohl Leistungsstärkere als auch Leistungsschwächere sollen von individueller Förderung profitieren. Die Umsetzung von inklusiver Bildung, welche als wichtiger Bestandteil der individuellen Förderung verstanden wird, setze laut Aussagen der Schulleitungen zudem Erfahrungen mit sonderpädagogisch zu betreuenden Schülern/innen voraus.

Schließlich richtet sich die Ausgestaltung der individuellen Förderung an einer der beiden Typ III-Schulen sehr stark an der Heterogenität der Schülerschaft aus. Die Seiteneinsteiger/innen, die in die wachsende Schülerschaft (welche für Schulen des Typs III prägnant sind) aufgenommen werden, werden - wie die Neueingeschulten - Anfang des Schuljahres in offene Unterrichtsformen eingeführt.

Unterrichtsmethoden⁵⁹

Ebenso wie bei den anderen beiden TGS-Typen (I und II) wird auch der offene Unterricht als Methode für individuelle Förderung bevorzugt. Fächerübergreifendes Wissen wird typischerweise in verschiedenen Themenfeldern erarbeitet, wobei die Unterrichtsgestaltung auf die Vernetzung von Wissen abzielt. Brainstorming und Mindmaps werden in die Anfangsphasen neuer Themen einbezogen und ermöglichen es, individuelle Lernziele für die Schüler/innen festzulegen, welche wöchentlich abgeglichen werden.

Auch die kooperative Zusammenarbeit zwischen älteren und jüngeren Jahrgängen unterstützt die Vertiefung von Wissen und Wissensvermittlung. Dabei zielen die Lehr- und Lernmethoden darauf ab, vor allem die intrinsische Lernmotivation zu fördern. Im Rahmen der Projektarbeitszeit würde zudem Schülerinnen und Schülern Lernautonomie eingeräumt, z.B. indem Themen wählbar sind und Lernwege offen stehen. Alternative Unterrichtsformen, die eine Mischform zwischen frontalem Unterricht und selbstgesteuerten Lernformen anstreben, wie z.B. Lernangebote im Charakter von Vorlesungen, fordern zudem die Selbstreflexion. Insgesamt gesehen, findet auch an diesen Schulen Unterricht in kooperativen und offenen Formen statt, wobei die Individualisierung im Zentrum steht.

Die Unterrichtsmethoden an den untersuchten Gemeinschaftsschulen des Typs III gehen in vielen Bereichen mit Selbstregulation, intrinsischer Lernmotivation und Vertrauen einher, welches der Schülerschaft und den Lehrkräften entgegengebracht wird. Zudem wird an beiden Schulen des Typs III mit Lern- und Verhaltenszielen gearbeitet, die einerseits der individuellen Förderung dienen, andererseits aber auch Kompetenzen und die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung stärken sollen.

Formen der Leistungsbewertung

Die individuelle Förderung wird als Grundsatz auch in die Leistungsbewertung einbezogen. Eine altersgemischte leistungsheterogene Schülerstruktur und die Anwendung

⁵⁹ Siehe Erläuterungen in Fußnote 3.

verschiedener Niveaustufen im Bereich der Aufgabendifferenzierung wird genutzt, um individuelle Lernziele zu formulieren und zu bearbeiten.

Zum Zeitpunkt des zweiten Interviews wurde an einer der beiden Typ III-Schulen - ausgehend von Diskussionen über eine adäquate Form der Leistungsbewertung - ein intensiver Diskurs über den Leistungsbegriff an sich geführt. Im Rahmen dessen wurde an dieser Schule eine notenbasierte Leistungsbewertung auch insgesamt in Frage gestellt. Bis zur 7. Klassenstufe wird an dieser Schule auf Noten verzichtet.

An der anderen Typ III-Schule werden Eltern in die Besprechung der Leistungsentwicklung ihres Kindes aktiv einbezogen. Die Leistungsprofilentwicklung wird hierfür umfassend dokumentiert und als Ausgangspunkt für Lernentwicklungsgespräche genutzt. Hinsichtlich der Notenvergabe unterscheiden sich beide Schulen des Typs III: Die Noten werden an der einen TGS-Typ III-Schule schon sehr früh gegeben, obwohl sich innerhalb des Untersuchungszeitraums die Einstellungen zur Notenvergabe auch verändert hätten. Die verbale Leistungseinschätzung stellt an dieser Schule jedoch ebenfalls einen zentralen Bestandteil der Leistungsbewertung dar.

Zusammenfassender Typenvergleich

Im Gegensatz zu den Schulen des TGS-Typs II und III, begreifen die Schulleitungen von Schulen des Typs I individuelle Förderung vor allem als Förderung leistungsschwächerer Schüler/innen. Vor diesem Hintergrund werden z.B. Entwicklungspläne (auf Basis von Lernstandsanalysen) angefertigt, welche die Lehrkräfte bei ihrer Unterrichtsvorbereitung berücksichtigen. Individuelle Förderung wird als ein Eingehen auf die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler verstanden, ohne diese in den Kontext einer reformpädagogischen Tradition zu stellen. Vorteile werden in sozialen und offeneren Unterrichtsformen gesehen, welche z.T. bereits unterrichtsmethodisch erprobt und umgesetzt werden. Neben projektbezogenem Unterricht wurden an einigen Schulen bereits Wochenpläne angewandt. Zum Teil findet somit jahrgangsübergreifendes kooperatives Lernen statt und es gibt individuelle Lernzeiten sowie insbesondere eine Aufgabendifferenzierung nach einem dreistufigen Niveauprinzip, wobei zwischen einem leichten, einem mittleren und einem schwierigen Anforderungsniveau unterschieden wird.

Für Gemeinschaftsschulen des Typs II und des Typs III stellt die individuelle Förderung ein Grundprinzip des Lehrens und Lernens dar, welches bereits unterrichtsmethodisch vielfältige Umsetzungen erfährt. Zum Beispiel wird traditionell mit Wochenplänen und individuellen Lernzeiten gearbeitet, wobei auch selbstregulierte Lernformen gefördert werden sollen. Neben der Anwendung differenzierter Aufgabenstellungen, wie an TGS-Typ I-Schulen, wird an diesen Gemeinschaftsschulen, z.B. im Rahmen von Projektarbeit, zudem eine enge Vernetzung und Abstimmung zwischen Fächern und Lehrkräften angestrebt.

Jahrgangsübergreifendes Lernen findet in jahrgangsgemischten 'Stammgruppen' (statt altersheterogenen Klassen) statt, da kooperative Lernformen und eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung wichtige pädagogische Ziele darstellen. Auffällig für die Schulen des Typs II und III ist ferner, dass Leistungsheterogenität und eine heterogene Schülerschaft als gewinnbringend angesehen werden und die Individualisierung als positive Herausforderung wahrgenommen wird. Individuelle Förderung wird zudem nicht vorrangig über eine Aufgabendifferenzierung angestrebt, sondern z.B. auch über spezielle Lernangebote, wobei sowohl Leistungsschwächere als auch Leistungsstärkere individuell gefördert werden sollen. Dies stellt einen Unterschied zum TGS-Typ I dar, bei welchem individuelle Förderung insbesondere auf die Förderung von Leistungsschwächeren abzielt. Die Schulleitungen an Schulen des Typs II und III äußern sich in den Interviews zudem umfassender zum Thema Inklusion, wobei an diesen Schulen personeller Handlungsbedarf formuliert wird, damit eine inklusive Bildung angemessen umgesetzt werden kann.

In Hinblick auf die Leistungsbewertung sind keine umfassenden Unterschiede zwischen den drei TGS-Typen erkennbar. Die Noten an den Gemeinschaftsschulen werden mit Blick auf das jeweilige Leistungsniveau gegeben, welches sich auf Basis der Aufgabendifferenzierung und der drei Anforderungsniveaus ergibt. Neben fachbezogener Leistung werden an einigen Gemeinschaftsschulen Sach- und Methodenkompetenzen sowie soziale Kompetenzen erfasst und dokumentiert. Noten werden an TGS-Typ I-Schulen z.T. auch bereits vor der 7. Klasse gegeben, wobei sich insbesondere die Eltern vorwiegend für Noten aussprechen und rein verbale Formen der Leistungsbewertung von ihnen abgelehnt werden. An TGS-Typ II- und III-Schulen werden Notenzeugnisse jedoch stärker durch verbale und weitere Formen der Leistungsbewertung ergänzt. In die Leistungsbeurteilung fließen neben einer Bewertung auf Basis des jeweiligen Anforderungsniveaus z.T. auch Fremd- und Selbstbeurteilungsbögen ein. An TGS-Typ II- und III-Schulen wird z.T. in einigen Fächern auch auf eine notenbasierte Bewertung verzichtet. Vielmehr werden Lerntagebücher und Differenzierungsmatrizen eingesetzt, wobei den persönlichen Gesprächen über die Lernentwicklung eine große Bedeutung zugemessen wird. Eine notenbasierte Leistungsbewertung wurde von einer TGS-Typ III-Schule zum Zeitpunkt des zweiten Interviews auch insgesamt in Frage gestellt. Generell werden alternative Formen der Leistungsbewertung an TGS-Typ II- und III-Schulen stärker in Betracht gezogen und Ziffernnoten häufiger kritisch gesehen.

4.3 Schulische Zusammenarbeit

Typ I Neugründung aus ländlichen Regelschulen

Zusammenarbeit mit Grundschulen

Mit der Ausnahme einer Schule des TGS-Typs I äußern sich alle Schulleiter/innen positiv über die Zusammenarbeit mit Grundschulen⁶⁰. Es finden gemeinsame Treffen, inhaltliche und schulorganisatorische Abstimmungen, gemeinsame schulinterne Fortbildungen oder Hospitationen statt. Außerdem hätten einige Vertreter/innen der Grundschulen aktiv bei der Anfertigung des Gemeinschaftsschulkonzeptes mitgearbeitet. An drei Schulen des TGS-Typs I bestand bereits vor der Errichtung als Gemeinschaftsschule ein enger Austausch mit der jeweils zugehörigen Grundschule, die sich meist in enger Nachbarschaft zu der jeweiligen Gemeinschaftsschule befindet. Die räumliche Nähe scheint für viele Gemeinschaftsschulen eine gute Ausgangslage für eine intensive Zusammenarbeit und z.B. auch für gemeinsame Veranstaltungen zu bieten.

Zur Zusammenarbeit mit der Grundschule führt ein/e Schulleiter/in einer TGS-Typ I-Schule aus, dass in den Klassenstufen drei und vier ein intensiver Kontakt hergestellt werde, sodass sich die Lehrer/innen in den höheren Klassen rechtzeitig einen Überblick über das Leistungsniveau ihrer zukünftigen Schüler/innen verschaffen könnten. Ein/e weitere Schulleiter/in berichtet sehr positiv über den Aufbau einer Steuergruppe, in welcher Personen aus allen beteiligten Schulen vertreten seien: „Wir haben fünf Mann in der Steuergruppe: zwei von der Gemeinschaftsschule, eine Kollegin aus dem Gymnasium, eine Kollegin aus der Grundschule und ich.“ (C 255ff).

Demgegenüber scheinen jedoch auch einige Grundschulen und z.T. auch Gymnasien, die mit TGS-Typ I-Schulen kooperieren, Existenzängste zu entwickeln, da sie befürchten, langfristig in Gemeinschaftsschulen integriert und somit im weiteren Verlauf der Etablierung von TGS obsolet zu werden. Es wird befürchtet, dass Personaleinsparungen angestrebt werden, wodurch z.B. die Position von Grundschulleiterinnen und -leitern als gefährdet wahrgenommen wird. Weiterhin scheinen einige Grundschulen nach Aussagen der Schulleitungen von TGS-Typ I-Schulen die Sorge zu haben, an Einfluss und Mitspracherecht zu verlieren. Sie befürchten, sich inhaltlich, organisatorisch und in pädagogischer Hinsicht an die Strukturen und Traditionen von Gemeinschaftsschulen anpassen zu müssen. Es wird deutlich, dass sich seitens der Einzelschulen sowie auf politischer Ebene mit diesen Befürchtungen auseinandergesetzt werden sollte. Eindeutige Regelungen und attraktive Zukunftsperspektiven für Grundschulen, die sich zu einer engen Zusammenarbeit mit Gemeinschaftsschulen bereit erklären, stellen eine wichtige Grundlage für eine erfolgreiche Etablierung von Gemeinschaftsschulen dar.

Kooperation mit Gymnasien

Über die Kooperation mit Gymnasien äußern sich alle Schulleiter/innen der Typ I-Schulen verhältnismäßig knapp. Dies ist ggfs. damit zu begründen, dass die Sicherstellung der gymnasialen Anbindung derzeit noch nicht im Zentrum der schulischen Entwicklungsarbeit steht, da die Typ I-Schulen die Entwicklungsstrategie des ‚Aufwachsens von unten‘ verfolgen. Das bedeutet, dass beginnend mit dem 5. Jahrgang TGS-Klassen aufgebaut werden, die allmählich mit den Schuljahren ‚hochwachsen‘. Auch würde es derzeit an einigen der ehemaligen Regelschulen noch wenige Schüler/innen mit gymnasialen Leistungsniveaus

⁶⁰ Der/die Schulleiter/in, der/die über wenig Zusammenarbeit mit der benachbarten Grundschule berichtet, führt aus, dass es nicht nur eine, sondern viele Grundschulen gebe, von denen seine/ihre Schüler/innen kämen und somit die Zusammenarbeit mit der benachbarten Schule nicht im Fokus des Interesses steht. Der Kontakt zu dieser Grundschule sei zwar hergestellt, Hospitationen würden bislang jedoch nicht erfolgen.

geben (vgl. Ausführungen unter 4.1) und somit auch nur wenige Schüler/innen, welche ein Abitur anvisieren.

An zwei Schulen standen zum Zeitpunkt des zweiten Interviews Maßnahmen in Hinblick auf die Kooperation mit dem Gymnasium unmittelbar bevor. Die Hälfte der Schulleitungen der TGS Typ I-Schulen berichten jedoch bereits über regelmäßige Treffen mit Vertreterinnen und Vertretern des Gymnasiums und inhaltliche Abstimmungen bezogen auf die zweite Fremdsprache und Lehrpläne. Eine Schulleiterin führt aus, dass die Kooperationsverträge mit zwei Gymnasien in enger Zusammenarbeit und in gemeinsamen schulinternen Fortbildungen verfasst wurden und es zwischen beiden Schulen gemeinsame Veranstaltungen und vielfältigen Austausch gebe.

Typ II Städtische Schulen mit reformpädagogischer Tradition

Zusammenarbeit zwischen Primar- und Sekundarstufe

Zwei der drei TGS Typ II-Schulen bieten sowohl den Primarbereich als auch die gymnasiale Oberstufe an und verfügen somit über gute Voraussetzungen für die Umsetzung des längeren gemeinsamen Lernens, da sich sowohl die Primar- als auch die Sekundarstufe an einer Schule befinden. Auch unterrichtsmethodisch sind auf diese Weise gute Voraussetzungen für eine enge Vernetzung geschaffen. Eine intensive Zusammenarbeit wird an einer TGS-Typ II-Schule zudem durch einen verschränkten Einsatz des Lehrpersonals gefördert: „D.h. die Lehrer gehen von der [Klasse] 10 in die [Klasse] 4 runter. Und wir nehmen auch einen Lehrer aus der Grundschule mit nach oben in die [Klasse] 5, damit wir einen vernetzten Übergang machen.“ (A 38ff). Auf struktureller Ebene äußert sich der Zusammenschluss von Primar- und Sekundarbereich an einer Gemeinschaftsschule zudem in nicht getrennten Dienstberatungen. Auf ähnliche Weise führt die Schulleitung einer weiteren TGS-Typ II-Schule mit eigenständiger gymnasialer Oberstufe an, dass sich das vor mehreren Jahren erarbeitete Dachkonzept als gemeinsame pädagogische Basis für den Primar- und Sekundarbereich positiv auf das Zusammenwachsen innerhalb des Kollegiums ausgewirkt habe. Eingeräumt wird jedoch auch, dass es anfänglich Schwierigkeiten gegeben habe, da es zu Änderungen in der Hierarchie gekommen sei und Kompetenzen zeitweise unklar waren. An dieser Schule sei ferner eine einheitliche Dreierjahrgangsmischung anvisiert, welche neben einer Vernetzung innerhalb der Schülerschaft auch positive Effekte auf die Zusammenarbeit im Kollegium erwarten lässt. Die Ausführungen der beiden Schulleiter/innen mit eigenständiger gymnasialer Oberstufe lassen erkennen, dass die Sicherstellung des Abiturs an ihren Schulen bereits deutlich im Fokus der Schulentwicklung steht.

In den Äußerungen der Schulleiter/innen von allen drei TGS Typ II-Schulen ist ein Schulleiterhandeln erkennbar, welches ein hohes Engagement für schulische Belange erkennbar werden lässt. Zudem wird auch explizit die Wichtigkeit der Mitbestimmung des Kollegiums herausgestellt, welches als elementar für eine gelingende Schulentwicklung angesehen wird. Vor dem Hintergrund, dass den Lehrkräften seitens der Schulleitung eine hohe Bedeutung für die Schulqualität beigemessen wird, ist auch die Teilnahme der drei Schulen an dem Projekt ‚schulscharfe Lehrerausschreibungen‘ zu sehen. Die Möglichkeit, Lehrpersonal selbst ausschreiben und auswählen zu können, wird dabei stark befürwortet und positiv bewertet: „Es war total spannend die Bewerbungsgespräche zu führen (...). Es hat alles wunderbar geklappt.“ (A 531ff). An einer Schule hätten die schulscharfen Ausschreibungen neben des Engagements einer Arbeitsgruppe Abitur auch erheblich zu der planmäßigen Eröffnung der Abiturstufe im Schuljahr 2013/14 geführt. Insbesondere an zwei TGS-Typ II-Schulen findet Schulentwicklung in stark institutionalisierter Form statt, z.B. werden in Arbeitsgruppen oder im Rahmen fächergebundener Zusammenarbeit einzelne Entwicklungsthemen bearbeitet.

Nach Aussagen der Schulleitung einer Schule des TGS-Typs II, welche mit einem Gymnasium kooperiert, werde die benachbarte Grundschule ebenfalls als fester Bestandteil der TGS betrachtet. Wochenplanarbeit werde in der Primarstufe eingeführt und in der TGS fortgeführt. Damit wird auf unterrichtsmethodischer Ebene ein fließender Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe angestrebt.

Kooperation mit Gymnasien

Der Kooperationsvertrag wurde an der einen TGS des Typs II, welche keine eigenständige gymnasiale Oberstufe anbietet, mit einem Gymnasium bereits im Schuljahr 2011/2012 unterzeichnet. Im Vorfeld hätten – so die Schulleitung – z.T. Befürchtungen seitens des Gymnasiums existiert, da eine Konkurrenz um Schüler/innen erwartet worden sei. Diese konnten jedoch mittlerweile aufgelöst werden. Im Schuljahr 2012/13 hat diese Gemeinschaftsschule gemeinsam mit dem Gymnasium begonnen, die Zusammenarbeit in Fachschaften zu organisieren. Heraus kristallisiert habe sich ein Übergang von der TGS an das Gymnasium nach der neunten Klasse, wobei es im Vorfeld die Möglichkeit gibt, eine dreiwöchige ‚Schnupperzeit‘ am Gymnasium zu machen. Eine eigene Abiturstufe aufzubauen sei an dieser Schule aufgrund zu geringer Schülerzahlen nicht angedacht, zumal sich das Gymnasium in enger Nachbarschaft befinde.

Typ III Neugründung aus reformpädagogischer städtischer Grundschule

Zusammenarbeit zwischen Primar- und Sekundarstufe

Betrachtet man die Äußerungen der Schulleiter/innen der TGS-Typ III-Schulen ist auffällig, dass sich beide Schulleiter/innen insgesamt gesehen sehr positiv und ausführlich über die personelle Zusammensetzung und die Zusammenarbeit ihrer Lehrkollegien äußern. Personalaspekte scheinen einen entscheidenden Bestandteil des Schulleiterhandelns der beiden Interviewpersonen darzustellen. Vor allem wird sich über die personelle Zusammensetzung und die Organisation der Lehrerzusammenarbeit geäußert, konkrete inhaltliche Themen der Zusammenarbeit (vgl. TGS-Typ II) oder Aspekte, welche die Primar- oder Sekundarstufe gesondert betreffen, werden dabei nicht angesprochen.

Eine/r der beiden Schulleiter/innen sieht zunächst einen Vorteil der Neugründung darin, dass verhältnismäßig wenig Transformationsbedarf bei der Etablierung als Gemeinschaftsschule zu bewerkstelligen gewesen sei. Es habe keine festgefahrenen Schulstrukturen gegeben, die man hätte reformieren müssen. Gleichzeitig weist sie/er daraufhin, dass es derzeit noch keine vollbesetzte Steuergruppe gebe, da das Kollegium insgesamt noch nicht vollbesetzt sei. Die Möglichkeit, Lehrpersonal gemeinsam mit dem Schulamt und der Personalabteilung der Stadt auf Basis persönlicher Bewerbungsgespräche auswählen zu können, ist für sie/ihn äußerst wichtig, da die Zustimmung der Lehrkräfte zu dem pädagogischen Konzept der Schule und zu den damit einhergehenden Unterrichtsmethoden unabdingbar sei. Vor dem Hintergrund, dass es sich bei dieser Schule um eine neugegründete reformpädagogische Gemeinschaftsschule handelt, kann die/der Schulleiter/in über einen niedrigen Altersdurchschnitt eines offenen, charakteristisch heterogenen Kollegiums berichten (vgl. TGS-Typ II): „Das Entscheidende ist, dass die Lehrkräfte von ihrer Mentalität gesehen gut zusammenpassen (...). Es ist sehr, sehr beglückend zu sehen, wie Inspiration entsteht ausgehend von den unterschiedlichen Charakteren.“ (I 219ff).

Wie sich die Lehrkräfte untereinander abstimmen, erklärt die/der Schulleiter/in der zweiten TGS-Typ III-Schule anhand der Stammgruppeneinteilung an ihrer/seiner Gemeinschaftsschule ausführlich: Die Stammgruppen sind in ‚Zweigen‘ organisiert, die sich ihrerseits aus Unter-, Mittel- und Obergruppen zusammensetzen. So ist in allen Zweigen eine hohe Altersheterogenität vertreten. Die Stammgruppenleiter/innen der jeweiligen Zweige sind die Grundschullehrer/innen, welche seit der Schulgründung an der Umsetzung des Konzeptes beteiligt gewesen waren. Sie lernen die anderen Lehrer/innen an. Die Stammgruppenleiter/

innen haben somit über die Jahre hinweg eine besondere Funktion inne: „Man ist [als Stammgruppenleiter/in] immer Moderator, Mentor, Berater, Helfer.“ (O 192). Beim Lehrereinsatz achtet diese/r Schulleiter/in darauf, dass eine Mischung der Fachbereiche vorhanden ist, damit für alle Fragen der Schüler/innen entsprechendes Fachpersonal zur Verfügung stehe: „Das Kind muss die Möglichkeit erhalten, jemanden zu finden, der die [gefragte] Kompetenz hat. Deshalb ist auch diese Mischung der Lehrer innerhalb der Zweige so wichtig (...). Damit die Kollegen sich in der Planung helfen können und sich gegenseitig unterstützen in ihrer fachlichen Kompetenz, aber dass auch die Schüler immer jemanden finden, den sie ansprechen können.“ (O 602 ff). Besonders im Personalbereich zeigt sich an dieser TGS jedoch auch, dass der Aufbau einer neuen Schulform an einer sehr demokratisch ausgerichteten Schule mit hoher Lehrermitbestimmung auch an Leistungsgrenzen gelangen kann: Insbesondere Lehrkräfte, die seit Beginn der Etablierung dieser Schule äußerst aktiv sind, wären - so die Schulleiterin - z.T. auch an Belastungsgrenzen gestoßen.

Zusammenfassender Typenvergleich

Der grundlegende Unterschied zwischen dem TGS-Typ I in Abgrenzung zu den TGS-Typen II und III betrifft in Hinblick auf die schulische Zusammenarbeit die Tatsache, dass Typ I-Schulen (noch) über keine eigene Primarstufe sowie gymnasiale Oberstufe verfügen. Sie arbeiten jedoch – meist schon seit vielen Jahren – eng mit Grundschulen zusammen und berichten positiv über diese Zusammenarbeit: Es finden gemeinsame Arbeitstreffen, inhaltliche und schulorganisatorische Abstimmungen, gemeinsame schulinterne Fortbildungen oder auch Hospitationen statt. Einige Grundschulen haben zudem am Gemeinschaftsschulkonzept mitgewirkt, wobei auch von anfänglichen Existenzängsten der Grundschulen berichtet wurde.

Über die Kooperation mit Gymnasien äußern sich die TGS-Typ I-Schulen vergleichsweise knapp; die Sicherstellung der gymnasialen Oberstufe scheint noch nicht in der Weise im Fokus der Schulentwicklung zu stehen, wie dies bei den Gemeinschaftsschulen des Typs II und z.T. bei den TGS des Typs III der Fall ist. Dies liegt sicherlich an der Entwicklungsstrategie der Typ-I-Schulen, welche überwiegend ein allmähliches 'Aufwachsen' von TGS-Jahrgängen beginnend mit der Klassenstufe 5 anstreben. Gleichwohl sprechen die Hälfte der Schulleitungen des TGS Typs I von regelmäßigen Treffen und inhaltlichen Abstimmungen mit Gymnasien, z.B. zur zweiten Fremdsprache und einzelnen fachspezifischen Fragen.

Die Zusammenarbeit zwischen der Primar- und Sekundarstufe der Schulen des TGS-Typs II⁶¹ und III bieten gute Voraussetzungen für die Umsetzung des längeren gemeinsamen Lernens, da alle Stufen sozusagen ‚unter einem Dach‘ - an einer Schule und in einem Gebäude - angeboten werden. Dies ist in unterrichtsmethodischer Hinsicht und in Hinblick auf ein rasches Zusammenwachsen positiv zu sehen. An einer TGS-Typ II-Schule wird zudem ein verschränkter Lehrereinsatz sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich praktiziert, d.h. dass es Lehrer/innen gibt, die in beiden Stufen unterrichten.

An den TGS-Typ III-Gemeinschaftsschulen werden die personelle Zusammensetzung und die Zusammenarbeit innerhalb des Lehrkollegiums als sehr positiv herausgestellt. Jedoch wird sich umfassender über die gute personelle Zusammensetzung und die ertragreiche Lehrerzusammenarbeit geäußert, konkrete inhaltliche Themen der Zusammenarbeit - wie von den Schulleitungen der TGS-Typ II-Schulen ausgeführt - oder Aspekte, welche speziell die Primar- oder Sekundarstufe betreffen, werden hingegen nicht thematisiert. Dargestellt wurde zum einen, dass es aufgrund der Neugründung z.T. wenig Transformationsbedarf bei der Etablierung gegeben habe und es ein junges, wenn auch noch nicht vollbesetztes Kollegium gebe. Zum anderen wird eine äußerst kommunikative Schulkultur betont mit

⁶¹ Zwei der drei TGS Typ II-Schulen bieten sowohl den Primarbereich als auch die gymnasiale Oberstufe an ihrer Schule an.

vielfältigen Austauschmöglichkeiten zwischen den Lehrkräften bzw. Jahrgängen. Wie von den Schulleitungen der Typ III-Schulen wird auch an den Typ II-Schulen die gute Mitwirkung und aktive Beteiligung der Lehrkräfte insgesamt gelobt und es wird große Zufriedenheit mit dem Lehrpersonal geäußert, welches über schulscharfe Ausschreibungen eingestellt werden konnte.

4.4 Administrative und außerschulische Zusammenarbeit

Typ I Neugründung aus ländlichen Regelschulen

Alle fünf TGS-Typ I-Schulen äußern sich positiv über die Unterstützung, die sie durch Berater/innen für Schulentwicklung oder Regionalberater/innen in Hinblick auf gemeinschaftsschulspezifische Fragen erhalten haben. An zwei TGS-Typ I-Schulen wird zudem positiv über Fortbildungsveranstaltungen berichtet, die mit der/dem Berater/in für Schulentwicklung durchgeführt worden seien. Zudem haben diese Schulen hilfreiche Unterstützung bei der Ausgestaltung ihrer schulinternen Lernpläne erhalten.

Die Zusammenarbeit mit sozialen und wirtschaftlichen Einrichtungen und Betrieben wird ebenfalls von allen Schulen als sehr ertragreich bezeichnet. Insbesondere die ländliche Verortung der TGS-Typ I-Schulen lässt darauf schließen, dass eine enge lokale Einbindung traditionell gegeben ist bzw. gute Voraussetzung für diese mit sich bringt.

Über die Zusammenarbeit mit weiteren Personen⁶², mit denen die Schulleiter/innen der TGS-Typ I-Schulen bei der Etablierung ihrer Gemeinschaftsschulen kooperieren, wird sich vergleichsweise kurz und wenig detailreich geäußert. Meist wird erwähnt, dass die Zusammenarbeit gut oder problemlos verlaufe; vereinzelt werden auch Wünsche formuliert. So berichten zwei Schulleiter/innen zum einen positiv, dass vom Jugendamt bzw. vom Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) jeweils ein/e Integrationshelfer/in für sonderpädagogisch zu unterrichtende bzw. verhaltensauffällige Kinder bereitgestellt wurde. Zum anderen wünschen sich beide eine genauere Abstimmung zwischen den Sozialämtern sowie eine bessere Kooperation mit den Schulämtern. Außerdem wird eine bessere Zusammenarbeit zwischen den Schulämtern und den Einzelschulen als besonders wichtig erachtet. Wünschenswert wäre jedoch eine weitere finanzielle Unterstützung bei der Innenrenovierung des Schulgebäudes sowie in personeller Hinsicht eine höhere Stundenzuweisung.

An zwei Schulen des TGS-Typs I wird zudem davon berichtet, dass gegenseitige Schulbesuche bzw. Schnupperunterricht an anderen Gemeinschaftsschulen erfolgten bzw. in Planung seien. Ein/e weitere/r Schulleiter/in führt zudem aus, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern sehr positiv verlaufe. An einer Schule gebe es jedoch auch Hemmnisse, welche die Schulentwicklung hin zur Gemeinschaftsschule erschweren würden: Von Seiten eines Kreistages erhalte die Gemeinschaftsschule nur wenig Unterstützung, sodass die Zusammenarbeit mit dem Schulträger nicht in der Form erfolgen könne, wie es sich die Schulleitung wünschen würde.

Typ II Städtische Schulen mit reformpädagogischer Tradition

Im Gegensatz zu den TGS-Typ I-Schulen informieren sich die drei Gemeinschaftsschulen vom Typ II vorrangig eigenständig und auf persönlicher bzw. informeller Ebene, wenn Klärungsbedarf bei Fragen hinsichtlich der Umsetzung der Gemeinschaftsschulkonzeption auftreten. So verfügt ein/e Schulleiter/in bei schulentwicklungsbezogenen Fragen und Themen über vielfältige Kontakte, welche z.B. bereits interessante Empfehlungen für Weiterbildungsangebote geben konnten. Ein/e externe/r Entwicklungsberater/in werde nicht benötigt, zumal auf eine langjährige Schulentwicklung zurückgeblickt werden könne und diesbezüglich Expertise vorhanden sei. An einer weiteren TGS sei ein/e Berater/in für Schulentwicklung vorrangig während der Fusion von der Grundschule und der weiterführenden Schule sowie bei der Steuergruppenausbildung unterstützend tätig gewesen. Die Schulleitung der dritten TGS Typ II-Schule berichtet ihrerseits über eine enge

⁶² Dabei wird vor allem die Zusammenarbeit mit Schulämtern, Schulverwaltungsämtern, Schulträgern und der Gemeinde angesprochen.

Zusammenarbeit mit der Verantwortlichen für die Jenaplan-Schulen in Thüringen. Seitens des Schulamtes wurde ferner ein/e Lehrer/in der Schule mit entsprechenden Stunden versehen, um schulentwicklungsbezogene Aufgaben wahrnehmen zu können. Ansonsten finde auch an dieser Gemeinschaftsschule vorwiegend ein Austausch auf informeller Ebene mit anderen städtischen (reformpädagogischen) Schulen statt. Vermittelt über das ThILLM fanden an zwei Schulen Weiter- und Fortbildungen statt.

Wie es bereits an den Typ I-Schulen der Fall war, gibt es auch an den Schulen des Typs II vielfältige Formen der Zusammenarbeit mit sozialen, bildungsbezogenen und kulturellen Einrichtungen vor Ort und es erfolgen Kooperationen mit Wirtschafts- und Industrieunternehmen. Ein/e Schulleiter/in äußert sich zudem sehr positiv in Hinblick auf die Zusammenarbeit mit einer Schulsozialpädagogin, vgl. Typ I-Schulen.

Vermutlich vor dem Hintergrund ihrer bereits etablierten und langjährigen Traditionen als reformpädagogische Schulen formulieren die Schulleitungen demgegenüber auch selbstbewusst kritische Anmerkungen. Zum Beispiel wird es von einer Schulleitung kritisch gesehen, wenn Ämter im Bildungsbereich sehr verwaltungstechnisch und juristisch mit Schulen agieren und pädagogische Aspekte vernachlässigt werden. Eine andere befragte Person spricht jedoch davon, dass der Kontakt mit dem Schulamt zwar im Zusammenhang mit Abordnungen gewünscht sei, es jedoch auch positiv gesehen wird, dass die kommunale Schulverwaltung und das Schulamt der Schule großen Gestaltungsspielraum ermögliche.

Bezüglich der Zusammenarbeit mit der Stadt, äußern sich zwei der drei Schulleiter/innen der TGS-Typ III-Schulen ausführlicher und deutlich positiv: So wird an einer Schule die Zusammenarbeit mit der Stadt als intensiv und gewinnbringend beschrieben und es wird positiv gesehen, dass von der Stadt die Initiative ergriffen werde, auch Gymnasien in die Umsetzung inklusiver Bildung einzubinden. Für eine weitere Schule stellt die Kommune den wichtigsten Bezugspunkt dar: Die Stadtverwaltung als Schulträger wirke bezüglich der Qualitätsentwicklung des Schulkonzepts sowie hinsichtlich der Entwicklung zur Eigenverantwortlichen Schule⁶³ unterstützend mit. Darüber hinaus sei der Neubau des Gebäudes der Primarstufe und eine moderne technische Ausstattung realisiert worden. An der dritten TGS-Typ II-Schule wurden im ersten Interview noch deutliche Vorbehalte der Stadt dem TGS-Konzept gegenüber geäußert, da anfänglich finanzielle Mehrbelastungen der Kommune befürchtet wurden. So habe diese TGS am Beginn ihrer Errichtung im kommunalpolitischen Fokus gestanden, wodurch sich Entwicklungen zunächst verzögerten. Mittlerweile hätten sich jedoch die Befürchtungen relativiert und die Zusammenarbeit mit der Stadt verlaufe erfolgreich.

An zwei TGS-Typ II-Schulen wird schließlich die gute Zusammenarbeit mit dem TMBWK hervorgehoben, wobei auch die Möglichkeit, sich direkt auf Führungsebene austauschen zu können, positiv gesehen wird.

Ähnlich wie bei den TGS Typ I-Schulen pflegen auch die Schulen des Typs II Kontakte zu anderen Schulen, wobei der Blick auch auf weitere innovative Schulen aus anderen Bundesländern geworfen wird.

Typ III Neugründung aus reformpädagogischer städtischer Grundschule

Für die Schulleitung von einer der beiden TGS-Typ III-Schulen stellt die Beraterin für Schulentwicklung eine „Universalberaterin“ (I 704) dar, deren Unterstützung als sehr wichtig angesehen wird, zumal sie über pädagogische Erfahrungen mit der Jenaplan-Pädagogik verfüge, welche für die Schule von zentraler Bedeutung sei. Auch an der zweiten TGS-Typ III-Schule wird sich positiv über angebotene Fortbildungen und die Zusammenarbeit mit

⁶³ Es besteht eine Teilnahme an der bundesweiten Bildungsinitiative 'Eigenverantwortliche Schule', vgl. www.schulportal-thueringen.de/schulentwicklung/eigenverantwortlicheschule, Zugriff: 17.06.2014.

der/dem Schulentwicklungsberater/in geäußert. Gleichzeitig wird an beiden Schulen insbesondere ein schulinternes Verständnis von Schulentwicklung ersichtlich, wie es bereits an den TGS-Typ II-Schulen deutlich wurde: Die Eigenverantwortlichkeit der Einzelschulen bei der Ausgestaltung ihrer Schulentwicklung wird von Typ II- und Typ-III-Schulen auffallend positiv gesehen und zudem aktiv eingefordert. Für diese Schulen scheint es wichtig zu sein, dass Schulen Freiheiten gelassen werden, eigene (Entwicklungs-)Wege zu gehen, ohne dass Maßgaben seitens der Bildungsadministration einschränkend wirken. Die Schulleitung der zweiten TGS-Typ III-Schule betont in diesem Kontext prägnant, dass jede Zusammenarbeit - ob administrativer Art mit verschiedenen Ämtern, der Schulentwicklungsberatung oder im Rahmen angebotener Fortbildungen - als Impuls für die vor allem intern vorangetriebene Schulentwicklung betrachtet werde.

Neben vielfältiger Zusammenarbeit im kulturellen und sozialen Bereich (vgl. TGS-Typ I- und II-Schulen) betonen die Schulleitungen dieser beiden Schulen jedoch noch deutlicher, wie wichtig die Elternpartizipation an ihren Schulen sei: Eine entscheidende Rolle für die gelungene Etablierung als Gemeinschaftsschule hätten an einer Schule die Eltern gespielt. Sie wären maßgeblich und eigeninitiativ an der Schulneugründung beteiligt gewesen und hätten diese vorangetrieben. An der zweiten TGS-Typ III-Schule seien Eltern ferner aktiv an der Unterrichtsgestaltung beteiligt und könnten in verschiedenen Arbeitsgruppen und Initiativen die Schulentwicklung aktiv mitgestalten, wozu auch die Mitbestimmung an wichtigen schulischen Entscheidungsprozessen zähle.

Die Etablierung hilfreicher Organisationsformen und Möglichkeiten, strategische Partner/-innen für eine langfristige Schulbegleitung zu gewinnen, wird an einer TGS-Typ III-Schule ferner positiv herausgestellt. An dieser Schule gebe es zudem ein großes Interesse, an umfassend angelegten bundesweiten Initiativen teilzunehmen (vgl. TGS-Typ II), wie z.B. an einem Schulverbund reformpädagogisch orientierter Schulen. Deren erklärtes Ziel sei es, durch regelmäßige wechselseitige Schulbesuche und Tagungen eine Schulentwicklung ‚von unten‘ her zu fokussieren. Besonders positiv sieht die Schulleitung auch die mehrmals jährlich stattfindenden Netzwerktreffen mit den anderen in der Region ansässigen Gemeinschaftsschulen an. Als kommunale Schule bestehe an dieser Gemeinschaftsschule außerdem eine regelmäßige Kommunikation mit der Stadt und ein enger Kontakt mit dem Stadtschulträger.

An der anderen Schule des Typ III wird schließlich von der Schulleitung angemerkt, dass die Zusammenarbeit mit dem Schulverwaltungsamt positiv verlaufe, es jedoch auch politische Richtlinien gebe, die vom eigenen pädagogischen Verständnis abweichen würden. Generell würde sich diese Schulleitung wünschen, dass es an Schulverwaltungsämtern eine Person gäbe, welche allein für die gemeinschaftsschulspezifischen Themen zuständig wäre.

Zusammenfassender Typenvergleich

In Hinblick auf die administrative und außerschulische Zusammenarbeit lassen sich deutlich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den drei TGS-Typen feststellen: Zum einen existieren nach Aussagen der Schulleitungen an allen Gemeinschaftsschulen vielfältige Formen der Zusammenarbeit mit kulturellen und sozialen Einrichtungen sowie Unternehmen und Betrieben vor Ort. Dies stellt eine gute Bedingung für einen Ausbau der kommunalen Vernetzung dar, welche eine Zielvorstellung von Gemeinschaftsschulen darstellt.

Im Gegensatz zu den TGS-Typ I-Schulen, die sich sehr positiv über die Unterstützung seitens der Berater/innen für Schulentwicklung äußern, ist bei den Schulen des TGS-Typs II und III ein stärker schulinternes Verständnis von Schulentwicklung ersichtlich: Schulentwicklung wird im Rahmen des ‚Bottom up‘-Ansatzes (vgl. Alemann 2002) als Prozess verstanden, der ausschließlich von den schulischen Akteuren der Einzelschule geführt wird. Insbesondere die TGS-Typ II-Schulen formulieren keinen Bedarf an Hilfe von außen und argumentieren mit ihrer langjährigen Schulentwicklung. Lediglich Weiterbildungsangebote

des ThILLM werden teilweise als wichtig erachtet, wobei es insgesamt als positiv gesehen wird, wenn den Schulen von außen ausreichend Gestaltungsspielraum für eigene Entwicklungswege gelassen wird. Ausgehend von der jeweils langjährigen Schulgeschichte und umfassenden Etablierung der TGS-Typ II-Schulen entstand in den Interviews zudem der Eindruck, dass sich im Laufe der Jahre ein starkes schulisches Selbstbewusstsein und der Wille, eigene innovative Wege zu gehen, aufgebaut haben. Auch wenn bei den beiden TGS-Typ III-Schulen ebenfalls ein schulinternes Verständnis von Schulentwicklung ersichtlich ist und Gestaltungsspielraum bei der Ausgestaltung der eigenen Schulentwicklung gewünscht ist, wird - zumindest an einer der beiden Typ III-Schulen - die Zusammenarbeit mit der/dem Berater für Schulentwicklung auch positiv gesehen. Die sei jedoch vor dem Hintergrund zu sehen, dass sich eine dieser beiden Schulen erst neugegründet hat und die zuständige beratende Person zudem sehr versiert in der reformpädagogischen Ausrichtung der Schule ist.

Die Gemeinschaftsschulen des TGS-Typs I thematisieren vor allem die Wichtigkeit von Fortbildungen, die Elternarbeit und den Austausch mit anderen Gemeinschaftsschulen und äußern dabei nur vereinzelt Wünsche oder personelle Bedarfe. Die Schulleiter/innen von Schulen des TGS-Typs II und III formulieren bezüglich der administrativen Zusammenarbeit demgegenüber auch Handlungsbedarf oder Kritik. Zudem sprechen sie über viele Kontakte, die sie - auch auf informeller Ebene - pflegen und für ihre Schulentwicklungsprozesse als Impulse nutzen können. Dazu zählen z.B. andere reformpädagogische Schulen, die sich z.T. auch in anderen Bundesländern befinden, bundesweite Initiativen und Netzwerktreffen der Thüringer Gemeinschaftsschulen.

Die große Bedeutung der Elternpartizipation an den reformpädagogischen Gemeinschaftsschulen wird besonders eindrücklich von den beiden Schulleitungen der TGS-Typ III-Schulen hervorgehoben: An einer dieser Schulen sei die Initiative zur Schulgründung maßgeblich durch das Engagement der Eltern entstanden und vorangetrieben worden. An der anderen Typ III-Schule ist ausgehend von den Interviews ein sehr demokratisches Verständnis von Schulentwicklung erkennbar, wobei insbesondere die Mitwirkung der Eltern an schulischen Entscheidungsprozessen auffiel.

4.5 Entwicklungsfelder und Empfehlungen der Schulleitungen

Typ I Neugründung aus ländlichen Regelschulen

Zwei Schulleiter/innen von TGS-Typ I-Schulen stellen heraus, dass bei der Umsetzung des TGS-Konzepts die Besonderheit der Berufsorientierung fortgeführt werden soll. Für sie sei es wichtig, die an ihren Schulen fest etablierte und bewährte Berufsorientierung nicht aufzugeben, sondern im Rahmen des TGS-Konzepts weiterzuentwickeln, z.B. durch eine Intensivierung der Zusammenarbeit mit regionalen Betrieben und sozialen und kulturellen Einrichtungen.

Bezüglich der Umsetzung individueller Förderung betonen die meisten Schulleiter/innen der Schulen des Typs I, dass individuelle Lernzeiten eingeführt wurden, im Rahmen derer Schüler/innen eigenständig an individuellen Lernzielen und -aufgaben arbeiten. Zudem werden drei Anforderungsniveaus voneinander unterschieden, aus denen Schüler/innen Aufgaben wählen (z.T. ohne Kenntnis des jeweiligen Niveaus). Auch die Leistungsbewertung bezieht sich auf das jeweilige Niveau. Häufig orientieren sich Typ-I-Schulen bei der Einbindung offener Unterrichtsmethoden, bei der Wochenplanarbeit und beim Umgang mit Heterogenität auch an den Praktiken der Grundschulen, welche diesbezüglich über vielfältige Erfahrungen verfügen. In Hinblick auf fächerverbindendes Unterrichten stellt ein/e Schulleiter/in heraus, dass fächerübergreifende Lernformen sowie Blockunterricht künftig noch ausgebaut und kompetenzbezogene Formen der Leistungsbewertung stärker in den Fokus gestellt werden sollen. Im Rahmen von Lehrerfortbildungen wurde sich zum einen bereits im Bereich innovativer Unterrichtsmethoden und in Hinblick auf Umsetzungsmöglichkeiten eines binnendifferenzierten Unterrichts informiert. Zum anderen streben einige Schulen des Typs I eine stärkere Orientierung an ausgewählten pädagogischen Aspekten, wie z.B. der Jahrgangsmischung, an. Begonnen wurde an vielen Schulen des Typs I ferner bereits mit einer stärkeren Einbindung kooperativer Lernformen.

Die Zusammenarbeit mit den Grundschulen wird überwiegend sehr positiv dargestellt, wobei es demgegenüber in Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den kooperierenden Gymnasien derzeit an einigen Schulen des TGS-Typs I noch Handlungsbedarf gebe. Zum Teil wären nur Angleichungen der Lehrpläne notwendig, wobei auch betont wird, dass es häufig noch wenige Schüler/innen mit gymnasialem Leistungsprofil gebe. Die Sicherstellung der Anbindung an die kooperierenden Gymnasien scheint häufig noch nicht ins Zentrum der Entwicklungstätigkeit gerückt zu sein. Für einige Schulleiter/innen von TGS-Typ I-Schulen ist schließlich die Förderung des Zusammengehörigkeitsgefühls an ihren Gemeinschaftsschulen und mit den kooperierenden Schulen sehr wichtig, wobei die ländliche Verortung ihrer Schulen diesbezüglich gute Voraussetzungen bieten würde: Ein schneller Austausch auf kurzem Wege sei dadurch vielerorts gegeben und an vielen ländlichen Gemeinschaftsschulen kennt man sich untereinander – und auch zwischen den kooperierenden Schulen – bereits seit vielen Jahren.

An den meisten Schulen des Typs I wird nach Aussagen der Schulleitungen intensiv an jeweils auf die Schule zugeschnittenen Umsetzungsmaßnahmen gearbeitet. Gleichzeitig sehen die meisten der Schulleitungen des Typs I bei ihrer Schulentwicklung gegenwärtig noch Handlungsbedarf z.B. im Bereich der Individualisierung. Dies erscheint in Hinblick auf die wenigen Jahre, die seit der Errichtung als Gemeinschaftsschule vergangen sind, und aufgrund der fehlenden reformpädagogischen Tradition der Typ I-Schulen leicht nachvollziehbar. Gebeten wurden die Schulleiter/innen ihre Erfahrungen zu äußern, die sie anderen Schulleitungen geben können, welche eine Errichtung als Gemeinschaftsschule in Erwägung ziehen. Drei der fünf Schulleiter/innen des TGS-Typs I sprechen folgenden Aspekt an: Zu empfehlen sei ein ‚Schritt-für-Schritt‘-Vorgehen bei der Umsetzung des TGS-Konzepts. Zwei der fünf Schulleiter/innen des Typs I merken an, dass aufgrund des hohen Durchschnittsalters im Kollegium und als Folge gehäufte krankheitsbedingte Ausfälle im

Kollegium personelle Notwendigkeiten existieren. Ein/e weitere/r Schulleiter/in stellt heraus, dass zu Beginn des ersten Jahres der Errichtung als Thüringer Gemeinschaftsschule mit der Organisation von Arbeitsgruppen begonnen und konzeptionelle Überlegungen sowohl erarbeitet als auch erprobt wurden. An dieser Schule seien die schulischen Kooperationspartner der Grundschule und des kooperierenden Gymnasiums ferner seit Anbeginn in den Arbeitsgruppen vertreten gewesen. Dadurch konnte der Zusammenhalt zwischen den Schulen nachhaltig gestärkt werden und ein gutes Fundament für gemeinsame Entscheidungen gelegt werden. In Hinblick auf die Organisationsentwicklung sei es einigen Schulleitungen des Typs I zufolge zudem wichtig, dass den Schulen ausreichend Zeit bei der Erarbeitung des neuen Schulprogramms gegeben werde, wobei insbesondere die Beteiligung der Elternschaft und die Einbindung des gesamten Lehrkollegiums als essentiell angesehen werden. Die Schulleiter/innen sind sich einig, dass den Schulen auch von außen ausreichend Zeit eingeräumt werden solle, damit die (z.T. tiefgreifenden) Entwicklungsmaßnahmen in Ruhe erprobt und umfassend etabliert werden können. An einer Schule des Typs I hätten außerdem bauliche Maßnahmen, die strukturelle Voraussetzungen für die Etablierung als Gemeinschaftsschule darstellten, erhebliche Zeit in Anspruch genommen, sodass pädagogische Neuerungen in der Anfangszeit noch zurückgestellt werden mussten. Beginnend mit den fünften Klassen umfasse das von den Schulleitungen empfohlene ‚Schritt-für-Schritt‘-Vorgehen neben zeitlichen Notwendigkeiten einen schrittweisen Aufbau von Gemeinschaftsschulklassen, wobei die fünften Klassen mit den Schuljahren sozusagen ‚hochwachsen‘. Diesen Aspekt stellt folgende/r Schulleiter/in heraus: „Wir bauen auf. Wir arbeiten fleißig und schaffen Höhepunkte, auf die sich die Kinder auch freuen können. Und so wollen wir dann überzeugen im Laufe der Jahre.“ (C 102ff).

Typ II Städtische Schulen mit reformpädagogischer Tradition

Wie bereits an drei TGS-Typ I-Schulen deutlich wurde, betonen auch zwei der drei Schulleiter/innen von Gemeinschaftsschulen des Typs II, dass ein Schritt-für-Schritt-Vorgehen bei der Errichtung von Gemeinschaftsschulen sehr ratsam sei. Die enge Einbindung der Eltern und Lehrkräfte in den Umsetzungsprozess ‚von unten‘ wird anderen Schulleitungen bei der schrittweisen Etablierung von TGS-Jahrgängen empfohlen, wie ein/e Schulleiter/in betont: „Und was ich denen immer sage: ‚Fangt von unten an! Klein und ganz entspannt, ruhig.‘“ (E 854f). „Wenn ihr nächstes Jahr [als TGS] anfangt, dann nehmt den fünften Jahrgang und mit dem fangt ihr an. Und dann zieht ihr euch den vierten Jahrgang dazu und dann lasst ihr das langsam hochwachsen. Und die anderen [Jahrgänge], die lasst ihr mitziehen (...). Man muss das von unten wachsen lassen. Man muss es mit den Eltern wachsen lassen (...). Und dann muss man sich natürlich auch die Lehrer suchen, die das machen können.“ (E 860ff). An dieser Gemeinschaftsschule, so die Schulleitung, sei das TGS-Konzept von einer großen Gruppe – bestehend aus Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schülern – verfasst worden.

Ähnlich wie bei zwei TGS-Typ I-Schulen empfehlen auch zwei Schulleiter/innen von TGS-Typ II-Schulen, dass den Schulen bei der Realisierung ihrer Entwicklungsaufgaben von außen mehr Geduld entgegengebracht und nicht zu viel auf einmal verlangt werden sollte. Sie sind zudem der Auffassung, dass Gemeinschaftsschulen, die aus einem eigenständigen Primar- und Sekundarbereich bestehen, möglichst in einem Gebäude untergebracht werden sollten. Dies erleichtere das Zusammenwachsen und würde sich in der Folge positiv auf die Schulkultur auswirken. Ein/e Schulleiter/in rät vor dem Hintergrund möglicher Unklarheiten bezüglich personeller Zuständigkeiten zudem davon ab, dass zwei vormals eigenständige Schulen zu einer Gemeinschaftsschule fusionieren.

Wie auch bei TGS-Typ I-Schulen erkennbar, wird von Schulleitungen des Typs II die Bereitschaft des Lehrpersonals, Veränderungen voranzutreiben ebenfalls als entscheidende Gelingensbedingung formuliert. Zudem ist auffällig, dass die Schulleiter/innen von Typ II-Schulen – zumindest wurde in den Interviews dieser Eindruck vermittelt – ein äußerst

tatkräftiges Auftreten und Agieren erkennbar werden ließen und davon sprachen, auch nicht zögerlich zu sein, wenn es darum gehe, mit übergeordneten Bildungsinstanzen in Kontakt zu treten, um schulische Interessen voranzutreiben. Diese Schulleiter/innen bemühten sich zudem erfolgreich um schulscharfe Lehrerausschreibungen und verfügten aufgrund der reformpädagogischen Ausrichtung ihrer Gemeinschaftsschulen bereits über Lehrpersonal, welches in Hinblick auf offene Unterrichtsmethoden und binnendifferenziertes Unterrichten professionalisiert war. Von einer Schulleiterin bzw. einem Schulleiter wird die Konkurrenz durch andere reformpädagogische Schulen in derselben Stadt zudem ebenfalls als förderlich für die eigene Entwicklungsdynamik angesehen. Eine weitere Interviewperson war außerdem der Meinung, dass ein konsequenteres Vorgehen der Bildungsadministration mit mehr inhaltlichen Vorgaben bei der Umsetzung von Gemeinschaftsschulen ratsam sei. Darüber hinaus wäre eine Zweitbesetzung von Lehrpersonal in jüngeren Jahrgängen und insgesamt mehr Öffentlichkeitsarbeit für Gemeinschaftsschulen erforderlich.

Vor dem Hintergrund ihrer langjährigen, z.T. bis zu zwanzigjährigen, reformpädagogischen Tradition, weisen die Typ II-Schulen Entwicklungsvorsprünge im Bereich der Individualisierung auf. Aktuelle und zukünftige Entwicklungsaufgaben umfassen z.T. ähnliche Themenfelder wie bei den TGS-Typ I-Schulen sind jedoch ausdifferenzierter. In Hinblick auf zukünftige Entwicklungsfelder thematisieren die Schulleiter/innen von Gemeinschaftsschulen des Typs II folgendes, wobei auch Handlungsbedarf formuliert wird: An einer TGS sollen neben weiteren Ausgestaltungsmöglichkeiten bezüglich der gymnasialen Oberstufe insbesondere kooperative Lernformen weiter ausgebaut werden. Hierfür wird Handlungsbedarf in Hinblick auf räumliche und finanzielle Ressourcen gesehen, da für kooperative Lernformen derzeit noch nicht ausreichend Platz zur Verfügung stehe. Zudem sei die Gewährleistung des Hortangebotes bzw. die Bezahlung der Hortzuständigen z.T. noch nicht abgesichert. An einer anderen TGS des Typs II wird aktuell eine einheitliche Dreierjahrgangsmischung angestrebt, um eine optimale Vernetzung zwischen Primarstufe und weiterführenden Schule sicherzustellen. Weiterhin soll an dieser Schule die unterschiedliche Rhythmisierung bislang separater Schulteile vereinheitlicht werden und eine Vereinheitlichung des Bewertungssystems erfolgen. Handlungsbedarf wird an dieser TGS-Typ II-Schule ferner im Bereich der strukturellen und mentalen Zusammenfügung des pädagogischen Personals zu einem Gesamtkollegium gesehen. Dies könne u.a. auch durch politische Regelungen erreicht werden, wenn z.B. die derzeit noch vorherrschenden Besoldungsungleichheiten zwischen Primar- und Sekundarschullehrkräften abgeschafft würden. Diese/r Schulleiter/in ist zudem der Meinung, dass ein flächendeckender Aufbau von Gemeinschaftsschulen unter Abschaffung von Gymnasien angestrebt werden sollte. Außerdem wären klare Regelungen und Zeugnisvorgaben für versetzte Kinder mit sehr niedrigem Leistungsstand bei Schulbeendigung notwendig. An dieser Gemeinschaftsschule wurde sich das Ziel gesetzt, Kinder aus den separaten lokalen Grundschulen noch stärker aufzunehmen sowie die Beschulung von Kindern aus einem nahegelegenen Asylbewerberheim zu ermöglichen. Demgegenüber gebe es an der dritten TGS-Typ II-Schule nach Aussagen der Schulleitung keinen Handlungsbedarf, welcher sich speziell auf die Errichtung als Gemeinschaftsschule beziehen würde.

Typ III Neugründung aus reformpädagogischer städtischer Grundschule

Die beiden reformpädagogischen städtischen Gemeinschaftsschulen, die sich als Grundschulen neugegründet haben (wobei eine TGS-Typ III-Schule erst seit wenigen Jahren existiert) weisen Besonderheiten in Hinblick auf ihre Entwicklung auf. So stellt ein/e Schulleiter/in einer TGS-Typ III-Schule heraus, dass es zu Beginn der Etablierung als Gemeinschaftsschule aufgrund der Schulneugründung vorrangiges Ziel war, das Vertrauen der Elternschaft im Einzugsgebiet der Schule zu gewinnen und den Ruf der Schule zu etablieren. Noch immer sei es eines der wichtigsten Ziele seines bzw. ihres Schulleiterhandelns, die Schule in der Öffentlichkeit angemessen darzustellen, um eine

ausreichend große Schülerschaft auf Dauer sicherzustellen. Nach anderthalb Jahren Schulentwicklung rückt zunehmend das Ziel, ein Wachstum in die Breite zu erreichen, in den Vordergrund. Der Aufbau einer eigenen Oberstufe stelle dennoch bereits ein wichtiges langfristiges Entwicklungsziel dar. Besonders wichtig sei es zudem, ein enges Zusammengehörigkeitsgefühl im Rahmen einer gemeinsam gelebten Schulkultur zu entwickeln.

Positiv sieht diese/r interviewte Schulleiter/in, dass das für die Errichtung als TGS notwendige Schulkonzept unabhängig von bereits bestehenden Ansätzen und schulischen Strukturen etabliert werden konnte, da sich die Schule neu gegründet hat. Darüber hinaus wären neue Lehrkräfte mit Beginn der Errichtung als TGS an die Schule gekommen und wären somit in der günstigen Lage gewesen, sich gleich von Anbeginn in die Etablierungsmaßnahmen einzubringen und diese aktiv mitzugestalten. Die Jenaplan-Pädagogik, welche den pädagogischen Grundstein der Schule mit der Zielstellung, soziale Ungleichheiten abzubauen, darstellt, hätte zudem sehr gut zu dem Konzept der Thüringer Gemeinschaftsschule gepasst. Ein längeres gemeinsames Lernen und die Umsetzung individueller Förderung im Rahmen eines binnendifferenzierten Unterrichts werden angestrebt. Wie bereits bei einem Vertreter bzw. einer Vertreterin einer TGS-Typ II-Schule der Fall, sieht auch diese/r Schulleiter/in einen Vorteil darin, dass es in der Stadt seiner Schule viele reformpädagogische Schulen mit ähnlichen Lernvorstellungen gibt, da somit wenig Aufklärung notwendig sei in Hinblick auf die zugrundeliegende reformpädagogische Ausrichtung der Schule.

An der zweiten TGS-Typ III-Schule erfolge nach Angaben der Schulleitung die Umsetzung des TGS-Konzepts in sehr intensiver Zusammenarbeit mit den Eltern und der Lehrerschaft. Die Gründung von Arbeitsgruppen, an denen Eltern, die Schulentwicklungsberaterin, Lehrkräfte und Mitglieder des Fördervereins, des Schulverwaltungsamtes, des ThILLM, des Schulamtes und der Universität Jena teilnehmen, sei ein wichtiger Bestandteil der demokratisch geführten Schulentwicklung. Auf Ebene der Unterrichtsentwicklung wird ein großer pädagogischer Mehrwert im jahrgangsgemischten Unterrichten gesehen, welches sich auf die sozialen Kompetenzen und den Zusammenhalt innerhalb der Schülerschaft positiv auswirke. Jahrgangsgemischtes Unterrichten habe jedoch bereits vor der Errichtung als TGS existiert und es wird diesbezüglich kein Handlungsbedarf gesehen. Das Schulleiterhandeln an dieser Schule lasse – ausgehend von den Äußerungen und Eindrücken im Interview – einen deutlich partizipativen und demokratischen Charakter erkennen: Gefragt nach Empfehlungen, welche die Schulleitung in Hinblick auf die bisherige Schulentwicklung geben könne, spricht die Schulleitung sich deutlich gegen Alleingänge durch Schulleiter/-innen aus. Vielmehr sei es bei schulischen Entwicklungsprozessen wichtig, immer den Diskurs mit allen beteiligten Personen zu suchen und Entscheidungen gemeinsam zu treffen und umzusetzen. Lehrer- und Schülerautonomie zu gewähren, spielt in diesem Zusammenhang ebenfalls eine wichtige Rolle. Demokratische Prozesse, einhergehend mit einer guten und engen Zusammenarbeit des gesamten Kollegiums wären somit genauso wichtig wie eigenverantwortliche Entscheidungen der Beteiligten. Wie bereits zwei Schulleiter/-innen von TGS-Typ I-Schulen sowie ein/e Vertreter/in einer TGS-Typ II-Schule empfohlen haben, ist auch dieser/diese Schulleiter/in davon überzeugt, dass sich Gemeinschaftsschulen für ihre umfassenden Entwicklungsaufgaben ausreichend Zeit nehmen sollten und ihnen gleichzeitig von außen entsprechende personelle und zeitliche Ressourcen zugesichert werden sollten.

Schließlich wird auch von diesem/dieser Gemeinschaftsschulleiter/in ein ‚Schritt-für-Schritt‘-Vorgehen als angemessen angesehen, um die notwendigen Strukturen und Anforderungen einer Gemeinschaftsschule auf Dauer sicherstellen zu können (vgl. TGS-Typ I und II). Vor diesem Hintergrund werde derzeit an der Fortschreibung der Schulcurricula und der weiteren Ausgestaltung der Stundentafel gearbeitet. Offene Fragen bezüglich angemessener Formen der Leistungsbewertung würden gegenwärtig unter reger Beteiligung der Elternschaft diskutiert, wobei auch eine Leistungsbewertung jenseits von Notenziffern als Möglichkeit

angesehen werde. Die derzeit größte Herausforderung sieht die Schulleitung jedoch aufgrund des Schulstandorts, da sich die Schule an zwei voneinander entfernt liegenden Schulstandorten befinde, was eine enorme organisatorische Koordinationsarbeit verlange sowie zeitliche und personelle Ressourcen stark beanspruche.

Zusammenfassender Typenvergleich und Zwischenresümee

Abschließend lässt sich feststellen, dass die zehn befragten Schulleiter/innen der untersuchten Gemeinschaftsschulen hinsichtlich aktueller oder zukünftiger Entwicklungsfelder und in Bezug auf ihre Empfehlungen sowie auf die daraus ableitbaren Gelingensbedingungen ähnliche Themen ansprechen. Zum anderen sind auch deutliche Unterschiede zwischen den drei TGS-Typen erkennbar, welche bereits in den Kapiteln 4.1 bis 4.4. umfassend herausgestellt wurden und im Folgenden pointiert zusammengefasst werden.

Über alle drei TGS-Typen hinweg betonen zunächst fast alle Schulleitungen, dass es für eine erfolgreiche Entwicklung von Gemeinschaftsschulen wichtig sei, ein ‚Schritt-für-Schritt‘-Vorgehen zu praktizieren. Es wird deutlich, dass umfassende Neuerungen nicht von Anbeginn und sofort auf allen Ebenen der Schulentwicklung (vgl. Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung nach Rolff 1998) eingeleitet werden. Die Untersuchungsschulen setzen auf eine kontinuierliche und auf die jeweilige Einzelschule zugeschnittene Schulentwicklung, wobei die jeweiligen personellen Ressourcen und Ausgangslagen – so die Schulleitungen – bei der inhaltlichen Schwerpunktsetzung berücksichtigt werden müssen.

Insbesondere für TGS-Typ I-Schulen kann ein ‚Schritt-für-Schritt‘-Vorgehen bedeuten, dass z.B. auf Ebene der Personalentwicklung zunächst angestrebt wird, neues Lehrpersonal über schulscharfe Ausschreibungen zu rekrutieren. So kann sichergestellt werden, dass eine ausreichende Altersheterogenität im Kollegium hergestellt ist. Auf Ebene der Organisationsentwicklung kann ein ‚Schritt-für-Schritt‘-Vorgehen bedeuten, dass sich mit Beginn der Errichtung als TGS eine Steuergruppe oder verschiedene Arbeitsgruppen bilden, in denen auch Mitglieder der kooperierenden Schulen vertreten sind. Für Schulleitungen der TGS-Typ I-Schulen umfasst das empfohlene ‚Schritt-für-Schritt‘-Vorgehen schließlich auch einen schrittweisen Aufbau von Gemeinschaftsschulklassen, beginnend mit den 5. Klassen bzw. Jahrgängen. Auf Ebene der Unterrichtsentwicklung formulieren Schulleitungen der TGS-Typ I-Schulen im Vergleich zu den anderen beiden Typen stärkeren Entwicklungsbedarf im Bereich der Individualisierung, wobei die Professionalisierung des Lehrpersonals bereits durch Fortbildungen gefördert wird. Die Einführung individueller Lernzeiten, die Etablierung von drei verschiedenen Anforderungsniveaus sowie die Orientierung an den vielfältigen Unterrichtsmethoden der Grundschulen werde von TGS-Typ I-Schulen bereits praktiziert. Interessant ist, dass auch an einer Schule des Typs II deutlich hervorgehoben wird, dass die Individualisierung auch nach langjähriger Schulentwicklung noch immer eine große Herausforderung sei. Ein deutlicher Unterschied von TGS-Typ I-Schulen im Vergleich zu den anderen beiden Typen ist ihre Berufsorientierung, an welcher größtenteils auch nach der Errichtung als Gemeinschaftsschule festgehalten wird. Diese und die enge Anbindung an lokale Betriebe sind nicht als negativ anzusehen, lediglich sollten in gleicher Weise auch die Voraussetzungen gegeben sein, Schülerinnen und Schülern mit höheren Bildungszielen einen gymnasialen Abschluss bzw. einen problemlosen Übergang an ein kooperierendes Gymnasium zu ermöglichen. In der ländlichen Verortung der Typ I-Gemeinschaftsschulen werden insgesamt gute Bedingungen gesehen, dass sich die traditionell enge Zusammenarbeit mit den Grundschulen durch die Errichtung als Gemeinschaftsschule noch intensiviert und das Zusammengehörigkeits- und Gemeinschaftsgefühl gestärkt wird – auch zu den kooperierenden Gymnasien. TGS-Typ I-Schulen sollten jedoch berücksichtigen, dass sich die individuelle Förderung an ihren Schulen nicht vorrangig auf die Förderung

Leistungsschwächerer bezieht, sondern auch die Anbindung an das Gymnasium hergestellt ist.

Einige Schulleitungen von Gemeinschaftsschulen des TGS-Typs II und III bezeichnen ihrerseits das auch von ihnen empfohlene ‚Schritt-für-Schritt‘-Vorgehen als eine Entwicklung ‚von unten‘. Es lassen sich Parallelen zu der Bezeichnung von Managementprozessen oder politischen Strategien erkennen, die einen ‚Bottom up‘-Ansatz (im Gegensatz zu einem ‚Top-Down‘-Ansatz) verfolgen (vgl. Alemann 2002). Demnach reiche eine Einbindung der Eltern- und Lehrerschaft im Sinne einer bloßen Informiertheit über schulische Entwicklungsprozesse nicht aus, sondern eine aktive und eigenständige Mitgestaltung durch Eltern und Lehrer/innen wird als grundlegend für Schulentwicklungsprozesse angesehen. Dies verlangt gleichzeitig ein flexibles Agieren der Schulleitung und ein Monitoring dieser Entwicklungsprozesse. Zwei Schulleitungen von TGS-Typ II-Schulen sprechen in diesem Kontext an, dass es für sie wichtig sei, die Persönlichkeitsstrukturen ihrer Kollegien bei der Umsetzung von Neuerungen, bei der Zusammensetzung von Arbeitsgruppen oder bei der Rekrutierung von neuem Lehrpersonal zu berücksichtigen. Darüber hinaus ist ein schulinternes Verständnis von Schulentwicklung erkennbar, d.h. Schulentwicklung wird als Prozess angesehen, der maßgeblich von den Akteuren der Einzelschule selbst ausgeht. Für die Gemeinschaftsschulen des Typs II und III lässt sich schließlich herausstellen, dass deutliche Parallelen zwischen ihrer reformpädagogischen Tradition und den Grundsätzen der Schulform ‚Gemeinschaftsschule‘ gesehen werden. Ausgehend von ihrer reformpädagogischen Tradition, die sich entweder an der Montessori- oder der Jenaplan-Pädagogik (oder Weiterentwicklungen dieser beiden Ansätze) orientiert, wird zum einen jahrgangsgemischt unterrichtet, wodurch positive Auswirkungen auf soziale Kompetenzen angestrebt werden. Kooperative Lernformen und offene Unterrichtsmethoden folgen zum anderen dem Prinzip der binnendifferenzierten individuellen Förderung, welche ihrerseits ein grundlegender Aspekt von Gemeinschaftsschulen ist. Sich zukünftig stärker für eine heterogene Schülerschaft einsetzen zu wollen, wird vor diesem Hintergrund vor allem von Schulleitungen des Typs II und III betont; sie möchten Chancenungleichheit aufgrund sozialer Herkunft abbauen. Im Unterschied zu TGS-Typ I-Schulen begreifen die Schulleitungen dieser beiden TGS-Typen individuelle Förderung gleichermaßen als Förderung von Leistungsschwächeren als auch Leistungsstärkeren. Steuergruppen bzw. Arbeitsgruppen zu Schulentwicklungsthemen sind bereits seit Längerem an den Schulen etabliert. Maßnahmen zur Sicherstellung der gymnasialen Oberstufe werden forciert, wobei es an zwei der drei TGS-Typ II-Schulen bereits möglich ist, das Abitur abzulegen. Sicherlich ausgehend von ihren bereits langjährig durchgeführten Praktiken im Bereich der Schulentwicklung, einem ambitionierten Schulleitungshandeln und einer ausgeprägten Offenheit für Innovationen werden an den Typ-II-Schulen deutlich mehr zukünftige Entwicklungsaufgaben angesprochen als an den Schulen des TGS-Typs I. Diese beziehen sich ganz allgemein auf die Schulform ‚Gemeinschaftsschule‘, aber auch konkret auf die eigene Gemeinschaftsschule. Angeraten wird z.B., dass Gemeinschaftsschulen möglichst in einem Gebäude untergebracht werden sollten und generell mehr Öffentlichkeitsarbeit für die Schulform wünschenswert sei. Zukünftige Entwicklungsaufgaben werden von diesen Schulen in Hinblick auf die gymnasiale Oberstufe, eine veränderte Jahrgangsmischung oder einheitlichere Regelungen zwischen Primar- und Sekundarbereich formuliert. Auch sei es wichtig, dass an der strukturellen und mentalen Zusammenfügung des pädagogischen Personals gearbeitet werde, wobei die Besoldungsungleichheiten zwischen Lehrkräften im Primar- und Sekundarschulbereich negativ gesehen werden.

Die beiden TGS-Typ III-Schulen, welche aus Grundschulen hervorgingen, unterscheiden sich z.T. auch untereinander: An der erst neugegründeten Schule gilt es zunächst, einen guten Ruf der Schule zu etablieren, Vertrauen zu gewinnen und eine ausreichend große Schülerschaft sicherzustellen. Der Aufbau einer eigenen gymnasialen Oberstufe wird als mittelfristiges Entwicklungsziel angeführt. Die andere aus einer Grundschule hervorgegangene Typ III-Schule existiert bereits seit fast zwanzig Jahren, wobei die Zusammenarbeit

zwischen Primar- und Sekundarbereich im Laufe der Jahre eng verschmolzen sei. Profitiert wird an beiden Schulen von vergleichsweise jungen Kollegien, welche zudem unterrichtsmethodisch gut ausgebildet sind und deutlich hinter den pädagogischen Konzepten ihrer Schulen stehen würden. Die Schulentwicklung scheint – ausgehend von den Aussagen der Schulleitungen des Typs III – in hohem Maße demokratisch und partizipativ zu erfolgen.

Sämtliche Untersuchungsschulen aller drei Typen sind schließlich der Auffassung, dass es wichtig sei, Gemeinschaftsschulen ausreichend Zeit und Geduld entgegenzubringen, da Schulentwicklungsprozesse zeitintensiv wären und wirksame strukturelle Veränderungen nur langfristig zu erreichen sind. Die Etablierung von Innovationen bei der Schulentwicklung wird nach Fullan (2001) als Prozess verstanden, welcher durch drei Phasen gekennzeichnet ist: ‚Initiierung‘, ‚Implementierung‘ und ‚Institutionalisierung‘. Die Phase der ‚Implementierung‘ von Innovationen beschreibt Fullan dabei als langwierigen Prozess, für den er einen zeitlichen Rahmen von zwei bis drei Jahren ansetzt. Berücksichtigt werden sollte, dass die anschließende ‚Institutionalisierung‘ noch umfassendere Zeitspannen in Anspruch nimmt. Vor diesem Hintergrund sollte dem Wunsch aller befragten TGS-Schulleitungen nach mehr zeitlichen Zugeständnissen bei der Umsetzung ihrer Schulentwicklungsvorhaben Rechnung getragen werden. Daneben existieren nach Meinung der Schulleitungen zusätzliche personelle Bedarfe, zumal die Personalsituation an einigen Schulen schon vor der TGS-Errichtung als verbesserungswürdig wahrgenommen wurde.

5 Ergebnisse der Expertenbefragung

Um auch die Perspektiven zentraler regionaler Akteure, welche am Prozess der Entstehung von Thüringer Gemeinschaftsschulen beteiligt sind, zu berücksichtigen, wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung eine schriftliche Expertenbefragung durchgeführt. Insbesondere Einblicke in die Perspektiven von außerschulisch tätigen Personen sowie Eltern und Lehrer/innen sollten mit der Expertenbefragung ermöglicht werden.

Die Expertenbefragung fand als schriftliche Befragung von Mitte April 2013 und Ende Mai 2013 statt. Der Fragebogen (vgl. Anhang C) umfasste fünf offene Fragen zu den persönlichen Erwartungen in Hinblick auf die Etablierung von Thüringer Gemeinschaftsschulen, zu den wahrgenommenen Entwicklungsschritten, zu Herausforderungen und zur Zusammenarbeit und Vernetzung (vgl. Kapitel 2.5). An der Expertenbefragung haben insgesamt 42 von 95 Personen teilgenommen (vgl. Tabelle 49⁶⁴). Der Fragebogen wurde postalisch und per Mail an folgende Personengruppen versendet, für welche die Ergebnisse je nach Gruppenzugehörigkeit dargestellt werden, vgl. Berater/innen für Schulentwicklung (5.1), Regionalberater/innen (5.2), (Stellv.) Schulleitersprecher/innen (5.3), Kommunale Kooperationspartner/innen (5.4), Grundschulleiter/innen (5.5), Schulleiter/innen kooperierender Gymnasien (5.6), Leiter/innen bzw. zuständige Mitarbeiter/innen der Staatlichen Schulämter, der Schulträger und der Schulsitzgemeinden (5.7) sowie Klassenlehrer/innen bzw. Stammgruppenleiter/innen der TGS-Klassen (5.8).

Das Kapitel 5 schließt mit einer Zusammenfassung (5.9), in welcher gruppenübergreifend die zentralen Ergebnisse dargestellt werden.

Tabelle 49 Rücklauf der Expertenbefragung nach Personengruppen

Personengruppe	Rücklauf	
Vertreter/innen von Staatlichen Schulämtern, Schulträgern und Schulsitzgemeinden	6 von 14	43%
Schulleiter/innen kooperierender Gymnasien	4 von 7	57%
Grundschulleiter/innen	3 von 4	75%
Berater/innen für Schulentwicklung und Regionalberater/innen	8 von 10	80%
Elternsprecher/innen	5 von 20	25%
Lehrer/innen von TGS	10 von 20	50%
Kommunale Kooperationspartner/innen	6 von 20	30%
Gesamt	42 von 95	44%

⁶⁴ Wie bereits in Kapitel 2 dargelegt wurde, erhöhte sich der anfänglich geringe Rücklauf von ca. 30% dank der Nachfassaktionen erheblich. Davon unberührt blieb jedoch der Rücklauf in der Gruppe der Staatlichen Schulämter, Schulträger und Schulsitzgemeinden, vgl. Kap. 2.5.

5.1 Berater/innen⁶⁵ für Schulentwicklung

An der Befragung haben vier (von den insgesamt sechs angeschriebenen) Beraterinnen für Schulentwicklung (BfSE) teilgenommen. Ihre Antworten fielen – gruppenübergreifend betrachtet – vergleichsweise ausführlich aus, und zwar über alle vier Themenbereiche hinweg. Berater/innen für Schulentwicklung stehen in direktem Kontakt zur Schulleitung und zum Lehrkollegium einer (bzw. mehrerer) Thüringer Gemeinschaftsschulen ihres Zuständigkeitsbereichs. Sie nehmen vor allem beratende und evaluative Funktionen in Hinblick auf die jeweiligen Entwicklungsprozesse an den Schulen wahr. Im § 22 der 'Dienstordnung für Lehrer, Erzieher und sonderpädagogische Fachkräfte an den staatlichen Schulen in Thüringen' von 2012 wird ihre Funktion folgendermaßen dargelegt: „Fachberater und Berater für Schulentwicklung unterstützen eigenverantwortliche Schulen bei der Erfüllung ihrer Zielvereinbarung. Sie leisten damit einen wichtigen Beitrag im Rahmen eines schulinternen Qualitätsmanagements auf der Basis von externer und interner Evaluation.“⁶⁶ Das zentrale Ziel der Berater/innen für Schulentwicklung ist es, die „individuelle Förderung der Schüler als durchgängiges Prinzip des Lehrens und Lernens in den Mittelpunkt“ (ebd.) zu stellen.“ Zu ihren Aufgaben gehören einerseits die Unterstützung des ThILLM bei der Gestaltung der zentralen Fort- und Weiterbildung sowie bei Entwicklungsaufgaben und Implementationsprozessen, die landesweit oder überregional von Bedeutung sind. Andererseits umfassen weitere Zuständigkeitsbereiche, die insbesondere für die TGS von Relevanz sind, vor allem die Förderung der Unterrichtsentwicklung (z.B. durch die Umsetzung von Binnendifferenzierung), die Umsetzung von Individualisierung im Unterricht sowie Aspekte in Hinblick auf die Leistungseinschätzung. Als Prozessbegleiter/innen stehen sie den Schulen mit ihren Kompetenzen in Hinblick auf Konzeptentwicklungen, Konfliktmanagement oder Maßnahmenplanung zur Verfügung.

Erwartungshaltungen gegenüber der Thüringer Gemeinschaftsschule

Dominanz positiver Aspekte

Zunächst fällt auf, dass die Antworten der Beraterinnen für Schulentwicklung hinsichtlich ihrer Erwartungshaltung an die Schulart ‚Thüringer Gemeinschaftsschule‘ durchweg positiv ausfallen. Im Folgenden werden die Äußerungen zu den Erwartungen zusammenfassend dargelegt, in Hinblick auf die Häufigkeit ihres Auftretens sortiert und durch entsprechende Zitate der Befragten illustriert.

Chancen für alle, Umsetzung von Inklusion und längeres gemeinsames Lernen

Drei Befragte (BfSE 01 bis 03) heben bei der Frage nach ihren Erwartungen in Hinblick auf die Gemeinschaftsschule hervor, dass es sich bei der TGS um eine Schulart handele, welche für alle Schülerinnen und Schüler Bildungschancen bereitstelle und somit Bildungsgerechtigkeit fördere. Dabei knüpfen zwei dieser Befragten (BfSE 01 und 02) ihre Erwartungen an die TGS auch dezidiert an die Umsetzung inklusiver Bildung. So betont eine dieser Befragten: „Diese Schulart bietet Möglichkeiten für alle und ist damit eine inklusive Schulart und hat sich den Bedürfnissen anzupassen. Ist somit eine Chance für alle.“ (BfSE 01). Weitere drei Entwicklungsberaterinnen (BfSE 02 bis 04) stellen das längere gemeinsame Lernen an der TGS als positiv heraus. Dabei ist für eine Befragte (BfSE 04) neben dem längeren gemeinsamen Lernen von Kindern in heterogenen Lerngruppen der abgestimmte Übergang von Klasse 4 zu Klasse 5 und Klasse 10 zu Klasse 11 von Vorteil. Dies biete zudem eine gute Voraussetzung für eine kontinuierliche Unterrichtsentwicklung.

⁶⁵ Da die Befragten dieser Gruppe durchweg weiblich sind, wurde auf die männliche Form verzichtet

⁶⁶ www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/bildung/schulwesen/empfehlungen/endfassung_der_fachlichen_empfehlung_usys_stand_2012_11_01.pdf, Zugriff: 13.10.2013

Reformpädagogische Ansätze und Bereitstellung aller Schulabschlüsse

Für zwei befragte Schulentwicklungsberaterinnen (BfSE 01 und 03) wird es als vorteilhaft gesehen, dass durch die TGS die Möglichkeit gefördert werde, die Weiterentwicklung reformpädagogischer Konzepte auszubauen und dabei alle Schulabschlüsse anbieten zu können: „Reformpädagogische Traditionen können an dieser Schulart aufgegriffen und entsprechend gesellschaftlicher Erfordernisse weiterentwickelt werden.“ (BfSE 03).

Identifikation, Ganztagsangebote und soziale Kompetenzen

Weitere Aspekte, die im Kontext der Erwartungen genannt werden, beziehen sich jeweils als Einzelnennungen auf eine bessere Identifizierung mit der Schule (BfSE 01), auf den Ausbau von Ganztagsangeboten (BfSE 02) und auf die (bereits eingangs angesprochene) Überzeugung einer Befragten, dass die Schulart Gemeinschaftsschule auf visionäre Weise zur Konfliktbewältigung befähige sowie soziale Verantwortung, Teamfähigkeit und ganzheitliches Denken und Handeln bei den Menschen hervorbringen könne (BfSE 03).

Wahrnehmung der Entwicklungsschritte

Heterogenität der Entwicklungsniveaus und Individualisierung

Die Entwicklungsschritte an den einzelnen Gemeinschaftsschulen scheinen gemäß der Antworten der Schulentwicklungsberaterinnen differenziert auszufallen. Sie reichen von der Wahrnehmung stagnierender bis hin zu positiven Entwicklungsprozessen, wobei drei der vier Befragten (BfSE 02 bis 04) die positiven Entwicklungsschritte deutlich ins Zentrum ihrer Ausführungen stellen.

Die Befragte mit eher negativem Entwicklungsfazit spricht von großen anfänglichen Schwierigkeiten und einem fehlendem Verständnis, Wissen und Können im Kollegium (BfSE 01). Auch wenn es mittlerweile an der Schule in ihrem Zuständigkeitsbereich Ansätze in Richtung Individualisierung gebe, sei immer noch Unsicherheit und z.T. Ablehnung im Kollegium vorhanden. Für eine weitere Schulentwicklungsberaterin (BfSE 02) hängen die positiven Entwicklungen der letzten zwei Jahre nicht unbedingt mit der Einführung als TGS zusammen. Zu diesen zählt sie jedoch u.a. die Entwicklung der gymnasialen Oberstufe, die Wahrnehmung als gemeinsame Schule sowie Weiterentwicklungen im Bereich der Ganztagsbetreuung und Jahrgangsmischung sowie im Ausbau der Freiarbeit und des eigenen Methodenlehrplans, z.B. durch Pensenhefte oder Logbücher. Eine weitere Entwicklungsberaterin schreibt, dass sich die von ihr begleiteten Schulen durchaus „von innen und aus ihrem eigenen Willen heraus auf Gemeinschaftsschulen umgestellt“ (BfSE 03) haben. Sie macht dies fest an der Entwicklung eigener Grundschulbereiche mit den Klassenstufen 1 bis 4, der Möglichkeit schulscharfer Lehrereinstellungen und gesteigerter Übertrittsquoten an die Gemeinschaftsschulen. Letzteres führt sie auf eine Anerkennung der Schulart durch die Elternschaft zurück. Eine weitere Befragte listet stichwortartig auf, welche Entwicklungen sie wahrnimmt: „Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung, individuelle Lernzeiten (...)“ (BfSE 04), Fortbildungen zu individuellen Lernentwicklungsgesprächen und „individuellen Lernentwicklungsberichten zur individuellen Lernrückmeldung“⁶⁷ (ebd.) sowie Erarbeitung differenzierter Wochenpläne.

Herausforderungen und Lösungsstrategien

Wunsch nach mehr Zeit für Entwicklungsarbeit

Drei Entwicklungsberaterinnen bringen zum Ausdruck, dass den Gemeinschaftsschulen mehr Zeit und Freiraum für die notwendigen Veränderungsprozesse gegeben werden müsse

⁶⁷ Die individuellen Lernentwicklungsberichte würden dabei nach Angaben der Befragten im Schuljahr 2013/2014 starten.

(BfSE 02 bis 04)⁶⁸. So führt eine Befragte aus: „Veränderungsprozesse brauchen Zeit und diese Zeit brauchen die Schulen und das muss unbeschadet vom politischen Wahlkampf sein. Der Altersdurchschnitt der Kollegien braucht eine Entschleunigung der Veränderungen (Ø 54 Jahre) und Phasen der Stabilisierung. Die Schulen brauchen keine Überregulierung im Sinne von Evaluationen in engen Zeitfenstern sondern mehr Entwicklungsspielraum.“ (BfSE 04). Eine weitere Befragte zielt in diesem Kontext nicht nur auf die zeitliche Komponente, sondern auch auf die Eigenverantwortung von Schulen ab und spricht von der Notwendigkeit größerer Freiräume bei den gesetzlichen Rahmenbedingungen der Schulart ‚Gemeinschaftsschule‘⁶⁹.

Es sei angemerkt, dass die Verfügbarkeit über ausreichend Zeitressourcen für schulische Entwicklungsvorhaben generell eine Herausforderung für Schulen darstellt: Das Lehrpersonal ist stark eingebunden in die Unterrichtspraxis als Haupttätigkeitsfeld und der Schulalltag bietet arbeitsstrukturell gesehen nur wenig Möglichkeiten für ausführliche Gespräche und Reflexionen im Zusammenhang mit schulentwicklungsbezogenen Aspekten. Zudem verlangen Politik, Verwaltung und nicht zuletzt die Öffentlichkeit schnelle Entwicklungserfolge. So fasst Rolff (2013) zusammen: „Die Schulentwicklung steht unter chronischem Zeitdruck.“ (Rolff 2013: 30). Insbesondere in Hinblick auf den für Gemeinschaftsschulen notwendigen mentalen Einstellungswandel, der auf die Etablierung einer neuen Lernkultur im Rahmen eines schülerzentrierten, binnendifferenzierten und individualisierten Unterrichts abzielt, wird demgegenüber deutlich, wie wichtig es ist, ausreichend Zeitreserven zu schaffen und auch einzufordern (Albrecht 2013, vgl. Trautmann und Wischer 2013 und Richter 2011).

Personelle bzw. finanzielle Bedarfe und Vorbehalte

Bei diesen Äußerungen handelt es sich jeweils um Einzelnennungen von zwei Befragten. Eine Person sieht bspw. weiterhin Handlungsbedarf in Bezug auf materielle Ressourcen sowie die Aufstockung und angemessene Stundenabrechnung des Lehrpersonals, z.B. für die Sicherstellung von Ganztagsangeboten: „Eine Klasse hat max. 33 Stunden Unterricht; die Ganztagswoche umfasst 40 Stunden Unterricht, Studienzeit, Kreis, Betreuung, Angebote, Förderung, AG... Die Differenz von sieben Stunden pro Klasse wird unentgeltlich von den Lehrkräften geleistet.“ (BfSE 02). Zudem müsse der Grundschulbereich aufgewertet werden und eine „gleichberechtigte stellvertretende Schulleiterstelle für den Grundschulbereich“ (ebd.) sei notwendig, nicht nur - wie bislang vorhanden - eine Koordinatorenstelle. Wichtiger als die fächerbezogene Einstellung von neuen Lehrerinnen und Lehrern sei es ferner, engagiertes, kreatives Lehrpersonal einzustellen, welches fächerübergreifend und fachfremd unterrichten könne und Begeisterung zeige für die Schulart ‚Gemeinschaftsschule‘. Schließlich sollte auch die Besoldung für Gemeinschaftsschulrektorinnen und -rektoren angehoben werden auf diejenige von Gesamtschul- oder Gymnasialdirektorinnen und -direktoren. Die zweite Befragte (BfSE 01) äußert deutlich negativ, dass sie mit Ablehnung, Unwissenheit und Unsicherheit konfrontiert werde und ergänzt, dass es nicht ausreichend sei mit Steuergruppen oder Organisationsteams zu arbeiten, sondern auch mit dem gesamten Kollegium, den Eltern und der Kommune. Aus den weiteren Antworten dieser Befragten lässt sich ableiten, dass es in den Kollegien keine breite Unterstützung für die Umsetzung der neuen Schulart gibt.

Aufgabenvielfalt und Aufbau der gymnasialen Oberstufe

Eine Beraterin für Schulentwicklung sieht sich mit einer Vielzahl an Beratungsaufgaben konfrontiert, da sie für zwei neu gegründete Gemeinschaftsschulen zuständig sei: „Es gilt

⁶⁸ Eine dieser drei Beraterinnen (BfSE 03) spricht diesen Aspekt nicht unter ‚Herausforderungen‘, sondern bei der Abschlussfrage an. Sie ergänzt, dass es bei Entwicklungsprozessen zudem wichtig sei, auch Rückschritte zuzulassen.

⁶⁹ Zudem wird zwar die Teilnahme am Pilotprojekt ‚Schulscharfe Ausschreibungen‘ generell positiv gesehen, auch wenn bei Abordnungen durch den Bezirkspersonalrat noch veraltete Kriterien - z.B. die Sozialauswahl – angewendet würden.

Strukturen, Regeln, Abläufe, Strategien, schulinterne Lehrpläne und Schulräume neu zu schaffen. Außerdem gilt es, Quereinsteiger und Schulanfänger an neue Unterrichtsmethoden und Abläufe gleichzeitig zu gewöhnen. Das entsprechende Arbeitspensum ist kräfte- und zeitzehrend.“ (BfSE 03). Auch an dieser Stelle wird erneut die Heterogenität in Hinblick auf unterschiedliche Entwicklungsstände und –dynamiken erkennbar, denn für eine weitere Beraterin (BfSE 02) stehen bereits Fragen bzgl. der gymnasialen Oberstufe im Zentrum des Interesses. Das Sprachenkonzept wird von dieser Befragten kritisch gesehen, da nicht nur die absolvierte Stundenzahl ausschlaggebend sein sollte, um für das Abitur nach 12 Jahren zugelassen zu werden, sondern das erreichte Sprachniveau. Auch müsse das ‚Abitur im eigenen Takt‘ forciert werden. Die Differenzierung in Anforderungsebenen nach Klasse 7 wird von ihr generell als Widerspruch zum Anspruch des längeren gemeinsamen Lernens an einer Gemeinschaftsschule gesehen.

Zusammenarbeit und Vernetzung

Etablierung von Organisationsstrukturen

Die in Hinblick auf ihren Entwicklungsstand bereits angedeutete Heterogenität zwischen den Gemeinschaftsschulen offenbart sich auch in den - im Rahmen der Expertenbefragung leider nur knapp geschilderten - Erfahrungen mit der Zusammenarbeit und Vernetzung zwischen den weiteren Personengruppen, die an der Expertenbefragung teilnahmen. Zwei Beraterinnen sprechen in diesem Kontext Institutionalisierungsprozesse an: „Es gibt kommunale Arbeitsgruppen, die aus Vertretern aller Beteiligten bestehen. Dadurch werden alle in den Prozess eingebunden und gefordert.“ (BfSE 01). Der zweiten Befragten (BfSE 03) zufolge treffe sich ein regionales Netzwerk zudem in regelmäßigen Arbeitsberatungen, in denen Themen gemeinsam abgesprochen und Erfahrungen ausgetauscht würden.

Qualität der Zusammenarbeit und Handlungsbedarf

Eine Beraterin für Schulentwicklung (BfSE 02) berichtet bezüglich der Zusammenarbeit von besonders positiven Erfahrungen: Zum einen wegen ihrer Mitwirkung in der zentralen Entwicklungsgruppe zur TGS am TMBWK, aufgrund des Erfahrungsaustauschs auf Ebene der Schulämter sowie mit anderen Prozessbegleiterinnen und -begleitern anderer Schulamtsbereiche; zum anderen gebe es eine gute Kommunikation und Kooperation mit der zuständigen Regionalberaterin und eine regionale Vernetzung innerhalb der Gemeinschaftsschulen des zuständigen Gebiets.

Die Heterogenität zwischen einzelnen Gemeinschaftsschulen in ihrem Zuständigkeitsbereich spricht eine weitere Beraterin demgegenüber direkt an: „Das ist von Schule zu Schule sehr unterschiedlich. Teilweise erreicht man das ganze Kollegium und es finden Großveranstaltungen statt.“ (BfSE 01). Folgende Beraterin benennt konkreten Handlungsbedarf: „Oft erfolgen Prozesse noch parallel, es braucht eine bessere Kommunikation der übergeordneten Dienststellen in Hinsicht auf: Wer leitet wann, welche Informationen weiter?“ (BfSE 04).

Austausch, Steuerung bzw. Unterstützung und Individualisierung

Abschließend wurden die Befragten in einer allgemein gehaltenen Abschlussfrage gebeten, darzulegen welche weiteren Aspekte für sie persönlich wichtig sind bei der Betrachtung der Thüringer Gemeinschaftsschulen. Insgesamt gesehen, werden vor allem notwendige Rahmenbedingungen und Herausforderungen formuliert, die es anzugehen gilt, wobei es sich - bis auf eine Ausnahme - jeweils um Einzelnennungen handelt. Eine Beraterin, die für eine gelingende Schulentwicklung die Bereitstellung von Steuerungswissen und die Notwendigkeit eines Coachings von Führungskräften als wichtig erachtet, stellt heraus: „Ich erlebe aus eigener Erfahrung die Steuergruppenqualifikationen zur Schul- und Organisationsentwicklung (...) als eine wesentliche Voraussetzung für die gelingende Umsetzung der Idee der TGS.“ (BfSE 02). Zudem sei die Kooperation mit anderen

Schularten zwingend notwendig, was bspw. bedeute, dass es innerhalb eines Wohngebietes oder einer Stadt eine gemeinsame Dienstberatung geben müsse. Auch eine weitere Befragte (BfSE 04) stellt die Wichtigkeit eines Austausches heraus, jedoch bezogen auf einen Erfahrungsaustausch zum gemeinsamen Unterricht und vor dem Hintergrund, dass es einen großen Anteil von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf gebe.

Leider ohne Konkretisierungen zu nennen, ist eine weitere Befragte der Meinung, dass die TGS das beste sei, was einer Schule, einem Schüler, einem Lehrer und den Eltern passieren könne – allerdings unter der Bedingung, dass sie wirklich an der Schule ‚gelebt‘ werde (BfSE 01). Schließlich äußert sich – ebenfalls von der Idee der Gemeinschaftsschule deutlich überzeugt - eine weitere Befragte (BfSE 03) sehr umfangreich und orientiert sich vor allem an den übergeordneten Zielen und Werten der Thüringer Gemeinschaftsschule. Sie stellt positiv heraus, dass das Thüringer Schulgesetz einerseits Denkanstöße zu Innovation und Schulentwicklung liefert und dadurch den notwendigen Freiraum schafft, ohne zu stark zu reglementieren. Andererseits stelle sich die Frage, wie dieser Freiraum kreativ gefüllt werden könne. Einen gewinnbringenden Ansatz sieht die Befragte in einer sinnvollen Zusammenführung von Heterogenität und Individualisierung in Bezug auf die Ausgestaltung von Lernwegen und die Leistungsbewertung. Entsprechende Aufgaben ergeben sich der Befragten zufolge vor allem für Schüler/innen (z.B. durch aktive Beteiligung und Mitarbeit) sowie für das Lehrpersonal (z.B. durch motivierende Formen der Leistungsrückmeldung). Aspekte im Zusammenhang mit dem ‚Leadership‘ ausgehend von der Schulleitung werden – im Gegensatz zur erstgenannten Befragten – nicht angesprochen, sondern vielmehr der notwendige Entwicklungsbeitrag und damit die Bedeutung des Engagements von Schülerinnen und Schülern sowie dem Lehrpersonal im Entwicklungsprozess betont.

5.2 Regionalberater/innen

An der Expertenbefragung haben alle vier Regionalberater/innen (RB) teilgenommen, die für die Befragung angeschrieben wurden. Regionalberater/innen sind - wie in einer online zugänglichen Ausschreibung des TMBWK⁷⁰ beschrieben - zuständig für die Initiierung der Entstehung von Thüringer Gemeinschaftsschulen. Sie fungieren als regionale Ansprechpersonen für Schulämter und Schulen im Rahmen der Einführung von Thüringer Gemeinschaftsschulen und setzen sich diesbezüglich sowohl mit inhaltlichen als auch organisatorischen Fragen auseinander. Sie sind direkte Ansprechpartner für Schulen, die das Interesse hegen, sich als Thüringer Gemeinschaftsschule etablieren zu wollen oder bezüglich der konkreten Vorgehensweise Informationen benötigen, z.B. in Hinblick auf die Erstellung des pädagogischen Konzepts oder Kooperationsmöglichkeiten. Die Koordination der Netzwerkarbeit und die Durchführung von Maßnahmen zur Einführung der Thüringer Gemeinschaftsschule sind seitens des TMBWK in fünf Zuständigkeitsbereiche ausgewiesen: Nord-, West-, Mittel-, Süd- und Ostthüringen⁷¹. Regionalberater/innen sind somit für jeweils mehrere Schulen ihres regionalen Zuständigkeitsbereichs verantwortlich und arbeiten in der Arbeitsgruppe zur Einführung der Gemeinschaftsschule unter der Leitung des TMBWK mit. Zudem organisieren sie regionale Fortbildungsangebote und wirken mit bei der Vermittlung von Referenten für schulinterne Fortbildungen. Sie kooperieren dabei auch mit anderen Entwicklungsprojekten (z.B. Nelecom) und dokumentieren für das TMBWK die Entwicklungsprozesse an den Schulen ihres Zuständigkeitsbereichs. Die Absolvierung der zweiten Staatsprüfung vorzugsweise für das Lehramt an Regelschulen oder an Gymnasien (oder eine vergleichbare Ausbildung) sind neben einem unbefristeten Dienst- oder Beschäftigungsverhältnis mit dem Freistaat Thüringen die zentralen Voraussetzungen, um als Regionalberater/in tätig werden zu können.

Erwartungshaltungen gegenüber der Thüringer Gemeinschaftsschule

Dominanz positiver Aspekte

Die von den Regionalberaterinnen und –beratern genannten Erwartungen an die Schulart ‚Gemeinschaftsschule‘ decken - wie bereits bei den Schulentwicklungsberaterinnen deutlich wurde - ein inhaltlich breites Spektrum an Zielvorstellungen und Werten ab, welches als positiv angesehen werde und nachfolgend dargestellt wird.

Längeres gemeinsames Lernen, Chancen für alle und Bereitstellung aller Schulabschlüsse

Die grundlegende Zielvorstellung der Gemeinschaftsschule, das längere gemeinsame Lernen, wird von drei Personen (RB 02 bis 04) angeführt. In diesem Kontext werden die Entwicklung von heterogenen Klassengemeinschaften sowie eine spätere Schullaufbahnentscheidung als Vorteile für Schüler/innen herausgestellt. So stellt eine Regionalberaterin heraus: „Ich hoffe, dass es immer mehr TGS geben wird und Eltern und Kindern die Entscheidung erspart bleibt, nach Klasse 4 eine Schullaufbahn wählen zu müssen.“ (RB 03). Gefragt nach ihren Erwartungen in Hinblick auf die Thüringer Gemeinschaftsschule, gehen zwei weitere Befragte auf die Umsetzung von Chancengerechtigkeit und sozialer Gerechtigkeit ein: „Als Lehrerin hoffe ich, dass auch

⁷⁰ www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.thueringen.de%2Fimperia%2Fmd%2Fcontent%2Fschulaemter%2Fweimar%2Fausschreibungen%2Fregionalberater.doc&ei=YPKIUp2kFZDDswbE44CQBw&usq=AFQjCNErNrgjKPYEF5kaLYglarBhn2iZQ0w&bvm=bv.57752919,d.Yms, Zugriff: 09.12.2013

⁷¹ www.thueringen.de/th2/tmbwk/bildung/gemeinschaftsschule/ansprechpartner, Zugriff: 09.12.2013

Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern eher eine Chance auf eine sehr gute Schulbildung erhalten.“ (RB 03⁷²).

Zwei Regionalberaterinnen (RB 01 und 04) sehen einen großen Vorzug und gleichzeitig eine wichtige Zielvorstellung von Gemeinschaftsschulen darin, alle Schulabschlüsse an einer Schule anbieten zu können: „Die TGS sollte allen Schülern den höchstmöglichen Schulabschluss ermöglichen und zugleich ein wohnortnahes Angebot aller Schulabschlüsse bieten.“ (RB 01).

Gemeinschaftsschule als Vorbild

Zwei Befragte sprechen sich für eine in der Bildungslandschaft dominante(re) Rolle der Schulart Gemeinschaftsschule aus: Eine Person verspricht sich durch die Etablierung von Gemeinschaftsschulen gar eine Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems. Ähnlich argumentiert folgende Befragte, wobei sie sich nicht auf das Schulsystem insgesamt bezieht, sondern die Region ihres Zuständigkeitsbereichs betrachtet: „Aus meiner anfänglichen allgemeinen Aufgeschlossenheit der neuen Schulart als eine Schulart neben Regelschule und Gymnasium sehe ich die TGS jetzt als die einzige Chance einer funktionierenden Schule in der Region, die den Ansprüchen der Gesellschaft entgegenkommt. Entwicklungen der TGS gilt es weiterzubringen, d.h. ein Umdenken in der Bildungspolitik hat zwar begonnen, muss aber jetzt erst recht weiter vorangetrieben werden.“ (RB 04)

Individualisierung

Zwei Befragte (RB 01 und 02) sprechen in ihrer Funktion als Regionalberater/in Aspekte von Individueller Förderung an, welche durch die Schulart Gemeinschaftsschule fokussiert werden: Zum einen ermögliche die Gemeinschaftsschule mit dem Ziel einer Förderung aller Schülerinnen und Schüler ein Eingehen auf verschiedene Lerntypen innerhalb der Schülerschaft. Zum anderen wird die Erwartung einer „Individualisierung der Schülerleistung“ (RB 02) angesprochen. Nur eine Befragte (RB 02) thematisiert im Kontext ihrer Erwartungen Aspekte in Hinblick auf eine veränderte Unterrichtsgestaltung und ein verbessertes Schulklima: Ihre Erwartungen an die Gemeinschaftsschule verknüpft sie einerseits mit kompetenzorientiertem Unterrichten, fächer- und klassenübergreifendem Arbeiten und einem ausgewogenen Verhältnis zwischen frontalen und offenen Unterrichtsformen. Andererseits verbindet sie mit der Gemeinschaftsschule die Erwartung einer Rollenänderung der Lehrperson hin zum ‚Lerncoach‘ und ein generell besseres Schulklima sowie eine bessere Schulkultur.

Wahrnehmung der Entwicklungsschritte

Heterogenität der Entwicklungsniveaus

Bei der Frage nach der Umsetzung der Schulart Gemeinschaftsschule an den jeweiligen Schulen im Zuständigkeitsbereich stellen in Bezug auf den Entwicklungsstand – wie bereits implizit in den Äußerungen der Schulentwicklungsberaterinnen deutlich wurde – zwei Personen (RB 01 und 02) explizit die Verschiedenartigkeit zwischen den Schulen ihres Zuständigkeitsbereichs heraus: „Die bestehenden staatlichen Gemeinschaftsschulen sind in Hinblick auf ihren pädagogischen und konzeptionellen Entwicklungsstand sehr unterschiedlich.“ (RB 01). In Bezug auf die quantitative Entwicklung ergänzt ein Berater, dass es in seinem Zuständigkeitsbereich bislang vier TGS gebe und im kommenden Schuljahr mindestens zwei weitere hinzukämen. Vor dem Hintergrund politischer Wechsel auf der Ebene der Landräte seien zudem zwei weitere Kreise an der Etablierung von Gemeinschaftsschulen interessiert, wobei in einem dieser Kreise bereits in 1-2 Schuljahren zwei Gemeinschaftsschulen entstehen würden. Demgegenüber gebe es einen weiteren

⁷² Diese Befragte gab bei ihrer Funktion nicht nur ‚Regionalberaterin‘, sondern auch ‚Beraterin für Schulentwicklung‘ an. Ihre Antworten sind jedoch aufgrund der inhaltlichen Schwerpunkte und, um keine dritte Gruppe innerhalb der Berater/innen zu bilden, in den Positionen der ‚Regionalberater/innen‘ enthalten.

Kreis, in welchem es aufgrund der politischen Lage sehr unwahrscheinlich sei, dass Gemeinschaftsschulen entstehen würden. Recht ausführlich stellt die zweite Befragte die unterschiedlichen Motivlagen zwischen den ehemaligen Regel- bzw. Reformschulen heraus, wobei sie in Hinblick auf Regelschulen zu einer tendenziell negativen Einschätzung kommt: Reformpädagogisch ausgerichtete Schulen und Freie Trägerschulen würden sich sehr aufgeschlossen zeigen, wenn es um die Errichtung ihrer Schule als TGS gehe. Eine hohe Motivation, sich dem Konzept der Gemeinschaftsschule zu öffnen, sehe diese Befragte des Weiteren bei ländlichen Regelschulen, die aufgrund der demographischen Entwicklung vor einer drohenden Schulschließung stünden. Die Schwelle, sich für einen Schulartwechsel zu entscheiden, sei aufgrund des administrativen Mehraufwands für diese Schulen geringer als für etablierte Schulen mit stabilen und hohen Schülerzahlen. Zudem habe sie festgestellt, dass bei der Entscheidung einer Schulartänderung oft nicht die Bedürfnisse des Kindes im Mittelpunkt stehen würden, sondern kommunalpolitische Instanzen darüber entscheiden, ob eine Schule TGS werden könne oder nicht. Die Wahrnehmung bestimmter Interessengruppen sei dabei stark von der Verbundenheit zum etablierten dreigliedrigen Schulsystem geprägt. Sie ergänzt, dass Schulen, die kurz vor einer Schulschließung TGS wurden, vor erheblichen Anforderungen und Veränderungen stehen und somit notwendige Entwicklungsprozesse dort wesentlich langsamer erfolgen würden als an Reformschulen, die bereits über Strukturen und Arbeitsbündnisse verfügen. Die Unabhängigkeit von freien Trägern, insbesondere in Bezug auf die Personalbesetzung, wird von ihr sehr positiv gesehen – auch in Hinblick auf ehemalige Regelschulen: Trotz Schulgeld würden sich viele Eltern bewusst für Freie Schulen entscheiden, wodurch staatliche Schulen ihrerseits zur Weiterentwicklung motiviert würden, um mit der Konkurrenz Stand zu halten.

Individualisierung

In Bezug auf die Reformschulen konstatiert eine Befragte, dass Individualisierung und ein reformpädagogisches Konzept schon „vor der TGS an der Tagesordnung“ (RB 03) stand und somit das reformpädagogische Konzept lediglich auf die Klassenstufen 5 und 6 übertragen werden musste, wobei die Initiative, sich als Gemeinschaftsschule zu etablieren von Elternseite forciert wurde. Eine der befragten Regionalberaterinnen beurteilt die Entwicklungsprozesse in ihrem Zuständigkeitsbereich generell positiv⁷³ und stellt ausgehend von ihren Erfahrungen folgende Gelingensbedingungen in Hinblick auf personelle Aspekte heraus: „Ausgangspunkt an der Schule sind meist aufgeschlossene, engagierte Lehrer/Lehrerinnen – im Optimalfall gehört die Schulleitung dazu.“ (RB 04). Für sie bedeute Gemeinschaftsschule auch, dass innerhalb des Kollegiums ein starkes Teamgefühl existiere, wobei gerade deswegen das Führungsmanagement seitens der Schulleitung außerordentlich wichtig sei.

Herausforderungen und Lösungsstrategien

Insbesondere am Anfang von Entwicklungsprozessen sehen sich Schulen häufig mit einer Vielzahl an Herausforderungen konfrontiert, wobei sie mit vielen Akteuren des institutionellen Großnetzwerks ‚Bildungssystem‘ sowie der Öffentlichkeit interagieren. Diese Akteure können dabei jeweilige Entwicklungsdynamiken z.T. entscheidend mitgestalten (vgl. Rolf 2009). Insbesondere eine Skepsis vor dem ‚unbekannten Neuen‘ wird im Kontext von organisationalem Wandel häufig als empirischer Befund formuliert (vgl. Lindemann 2013). Umso wichtiger erscheint es, dass allen am Wandel Beteiligten ausreichend Informationen und Partizipationsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden und insbesondere neben der Sicherstellung eines (regelmäßigen) persönlichen Austauschs im Entwicklungsprozess Aspekte der Mitbestimmung Berücksichtigung finden (ebd.).

⁷³ „Schulen, die sich auf den Weg machen, tun das (fast immer) aus der Überzeugung heraus, Schule entwickeln zu wollen. Nur, wer seinen Beruf als Berufung sieht, kann Schule und sich entwickeln.“ (RB 04).

Wunsch nach besserer Steuerung und Vorbehalte

Drei der vier Regionalberater/innen (RB 01 bis 03) legten insbesondere dar, in welchen Bereichen sie Handlungsbedarf sehen und stellen somit schwerpunktmäßig Herausforderungen dar, welche an den Schulen in ihrem Zuständigkeitsbereich vorzufinden sind: Z.T. gäbe es Vorbehalte in der Öffentlichkeit sowie unter der Lehrerschaft, die teilweise auf Fehlinformationen, Unsicherheiten und/oder ausbleibende Regularien und Unterstützungsleistungen zurückzuführen seien. So führt eine Befragte aus: „Größte Herausforderungen sehe ich im Umdenken der Lehrer bzgl. ihrer Selbstwirksamkeit und der Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen, z.B. Lehrerstunden für Binnendifferenzierung und GU (...). Lehrer erwarten oft eine Direktive aus dem SSA [dem Staatlichen Schulamt] bzw. dem TMBWK. Sie möchten gerne ein ‚Rezept‘ oder eine Gebrauchsanweisung zur Durchführung von Handlungsabläufen bekommen, damit sie nichts verkehrt machen.“ (RB 02) Der Lernbedarf bei vielen Kollegien bestehe darin, die Handlungsfreiheiten innerhalb des Konzeptes Gemeinschaftsschule aktiv und selbstständig zu nutzen und umzusetzen. Dies bedürfe allerdings einer klaren Positionierung und Lenkung seitens der Führungskraft (SL)⁷⁴. In Hinblick auf bereits veränderte Rahmenbedingungen verweist sie auf die neue Verwaltungsvorschrift für das Schuljahr 2013/14, über deren Auswirkungen jedoch derzeit noch keine Aussagen möglich wären. Auf Steuerungsebene umfasst der Handlungsbedarf ihrer Meinung nach „ausgereifte Zeugnisformulare, Klarheit über die Bewertung der unterschiedlichen Bezugsnormorientierung oder aber die Konvergenz der Rahmenstundentafel für die TGS“ (RB 02). Eine andere Beraterin (RB 03) stellt auf ähnliche Weise fest, dass Schulen z.T. große Angst vor Veränderungen hätten, welche jedoch durch ausreichend Kommunikation und Aufklärung zu beheben sei. Generell betreffe dies seltener Schulen, die bereits reformpädagogisch arbeiten, da jene bereits mit dem Gemeinschaftsschulgedanken vertraut seien. Sie ist ebenfalls der Meinung, dass Schulen mehr konkrete Unterstützung von außen benötigen, betont jedoch gleichzeitig auch die Notwendigkeit, Schulen ganz allgemein in ihrem individuellen Vorgehen zu bestärken, um Motivation zu erzeugen.

Zwei Personen äußern sich deutlich negativer. Sie betonen ablehnende Haltungen auf folgender Ebene: „In den zurückliegenden Jahren war vor allem die ablehnende Haltung einiger Schulträger schwierig und machte die Etablierung der TGS in einigen Landkreisen unmöglich.“ (RB 01). Die zweite Person spricht ganz allgemein von „parteilichem Machtzonen“ (RB 03), in welche sie mitunter gerate, ohne diese jedoch näher zu beschreiben.

Zusammenarbeit als Lösungsstrategie

Eine Regionalberaterin (RB 04) äußert sich demgegenüber ausschließlich positiv und stellt anstelle von Herausforderungen oder Handlungsnotwendigkeiten die gute Zusammenarbeit innerhalb der ‚Entwicklungsgruppe TGS‘ sowie den produktiven Austausch und die gegenseitige Unterstützung zwischen den Regionalberaterinnen und –beratern heraus. Zudem habe sie eine zuverlässige Ansprechperson im TMBWK und sie erachte die Arbeit mit diesen Personengruppen als wichtiges Verbindungsglied zwischen Schulamt, TMBWK, Schulen und Schulträgern, wobei sie hinzufügt, dass es dabei von Bedeutung sei, Beziehungen aufzubauen, zu entwickeln und zu pflegen.

Zusammenarbeit und Vernetzung

Etablierung von Organisationsstrukturen und Qualität der Zusammenarbeit

Alle befragten Regionalberater/innen legten zum einen inhaltlich dar, in welchen Bereichen bereits Organisationsstrukturen geschaffen wurden (z.B. Etablierung von Netzwerktreffen

⁷⁴ Sie ergänzt, dass veränderte Rahmenbedingungen bereits in der neuen Verwaltungsvorschrift für das Schuljahr 2013/14 vorgesehen seien.

zwischen den Gemeinschaftsschulen oder Organisation von Veranstaltungen an den Schulen) und/oder wie sie im Rahmen ihrer Tätigkeit als Regionalberater/in an diesen mitwirken. Zum anderen werden diesbezügliche Entwicklungen und Erfahrungen von drei Befragten auch bewertet, und zwar überwiegend positiv: Zwei Personen (RB 02 und 04) beurteilen die Zusammenarbeit generell als positiv, in dem z.B. herausgestellt wird, dass sich diese im letzten Schuljahr intensiviert habe, dass Schulen dankbar seien für die Unterstützung oder dass die Vernetzung im Allgemeinen gut funktioniere. Die beiden Regionalberaterinnen kommen auch in Hinblick auf die Zusammenarbeit speziell mit den Schulämtern auf eine positive Bilanz: „Mit dem Schulamt besteht guter Kontakt, wir treffen uns regelmäßig zum Austausch der aktuellen Situation.“ (RB 04). Und: „Bezüglich der Vermittlertätigkeit des SSA bei Gymnasien, die geringes Interesse als Kooperationspartner einer TGS zeigen, habe ich vorwiegend gute Erfahrungen gemacht.“ (RB 02), auch wenn sie teilweise eine unausgewogene Abstimmung zwischen SSA und TMBWK beobachte. Die dritte Befragungsperson (RB 01) mit positivem Fazit empfindet insbesondere die Unterstützung der TGS durch das ThILLM als ‚besonders positiv‘⁷⁵. Eine letzte befragte Regionalberaterin (RB 03) listet nur stichpunktartig – ohne Bewertung der Qualität der Zusammenarbeit – Telefongespräche mit Mitarbeitern des Amtes für Bildung sowie des Schulamtes als Tätigkeiten im Rahmen ihrer Funktion als Regionalberaterin auf.

Handlungsbedarf und Zusammenarbeit als Lösungsstrategie⁷⁶

In bestimmten Bereichen sehen drei⁷⁷ Regionalberater/innen jedoch auch konkreten Handlungsbedarf. In Bezug auf die Zusammenarbeit mit Schulträger äußern zwei Personen, dass es z.T. Kommunikationsprobleme gebe. Dabei würden in einigen Fällen weniger die Interessen der Schulen, sondern vielmehr parteipolitische und finanzielle Interessen die politische Agenda der kommunalen Träger bestimmen (RB 02): „Probleme ergeben sich oftmals daraus, dass zu wenig kommuniziert wird. Besonders auf der Ebene der Schulträger werden die Interessen der interessierten Schulen zu wenig berücksichtigt. Da geht es vorrangig um politische Entscheidungen und die Transparenz wird sehr vernachlässigt. Nicht der Wille der Schulen, Eltern, Lehrer und Kinder zählt, sondern einzig das zur Verfügung stehende Geld der Kommunen bzw. kommunalen Träger.“ (RB 02). Die zweite Person, die in dieser Hinsicht Handlungsbedarf sieht, formuliert diesen etwas milder und ambivalenter: „Die Arbeit mit dem Schulträger muss differenziert bewertet werden, von Interesse und Aufgeschlossenheit, so dass Einladungen zum Erfahrungsaustausch kommen, bis hin zu Desinteresse.“ (RB 04). Dieselben beiden Befragten sehen zudem Handlungsbedarf im Engagement von Eltern bzw. Informationsbedarf: „Insgesamt denke ich, dass es noch Informationsbedarf in der Bevölkerung gibt. Je nachdem, welche Rolle die Schulleitung einnimmt, gibt es Interesse oder wird Interesse im Sinne von ‚Keine Schule für uns‘ abgewiegelt, so dass es gar nicht dazu kommt, die Schule als solche vorzustellen. Es gibt engagierte Eltern, aber leider auch Eltern, die sich aus der Verantwortung gern herausnehmen.“ (RB 04); „Eltern müssen weiterhin über diese neue Schulart aufgeklärt werden (weil sie diese Schulart laut verschiedener Umfragen wollen).“ (RB 02). Ohne dies näher auszuführen, spricht sich schließlich eine Person (RB 01) für einen ‚in einzelnen Fällen‘ effektiveren Informationsaustausch untereinander aus.

Steuerung bzw. Unterstützung und Individualisierung

Bei der offenen Abschlussfrage sprechen sich zwei Regionalberater/innen (RB 02 und 03) für eine stärkere Unterstützung der Schulen bzw. der Schüler/innen und des Lehrpersonals aus, damit bspw. eine individuellere Zuwendung für Schüler/innen möglich sei. Eine von ihnen ist zudem der Meinung, dass es letztendlich wichtig sei, beste Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für Schüler/innen zu schaffen, wobei „die Heterogenität der

⁷⁵ Dieser Aspekt wird von der Person jedoch erst bei der offenen Abschlussfrage formuliert, da er sich jedoch eng auf die Zusammenarbeit bezieht, bereits an dieser Stelle genannt.

⁷⁶ Vgl. vorheriger Abschnitt unter ‚Herausforderungen‘.

⁷⁷ Bzw. vier, wenn die Aussagen von RB 02 im vorherigen Absatz berücksichtigt werden.

derzeitigen Schulklassen noch zu wenig wahrgenommen und für individualisierte Lernumgebungen genutzt wird. Deshalb sehe ich die TGS als eine sehr große Chance, dem gerecht werden zu können.“ (RB 03).

Lob für Engagement und schulscharfe Ausschreibung

Die anderen beiden Regionalberater/innen nehmen auf jeweils unterschiedliche Themen Bezug, so dass es sich um Einzelnennungen handelt. Sie äußern Wertschätzung, Anerkennung und Dank an die engagierten Mitstreiter, die sich auf den Weg zu einer TGS machen, bzw. gemacht haben (RB 04) oder sehen die Einbeziehung aller Gemeinschaftsschulen in die ‚schulscharfe Ausschreibung‘ von Lehrerstellen als besonders positiv an (RB 01).

5.3 Elternsprecher/innen

Insgesamt haben fünf Elternsprecher/innen bzw. stellvertretende Elternsprecher/innen⁷⁸ an der Kurzbefragung teilgenommen, wobei im Vorfeld 20 Elternsprecher/innen über die Schulleitungen angeschrieben wurden. Ihre Antworten fallen – bis auf eine Ausnahme – überwiegend positiv aus und ihre Überzeugung von der Schulart ‚Gemeinschaftsschule‘ wird vielfach zum Ausdruck gebracht. Als Erziehungsberechtigte und unmittelbare Bezugs- bzw. Vertrauenspersonen beeinflussen Eltern maßgeblich die Bildungsentscheidungen und somit auch Bildungschancen ihrer Kinder, insbesondere in frühen Phasen der (schulischen) Entwicklung. Positive oder negative Haltungen auf Seiten der Elternschaft spielen somit eine wichtige Rolle, wenn es um die Akzeptanz der Schulart ‚Gemeinschaftsschule‘ bei Schülerinnen und Schülern sowie im öffentlichen Diskurs geht.

In der Schulentwicklungsforschung wird der Einfluss der Eltern nach Jäger (2004) als Faktor beschrieben, der sowohl positiv als auch negativ auf Schulentwicklungsprozesse einwirken kann. Koch (2010) konnte nachweisen, dass durch eine Beteiligung der Eltern an Schulentwicklungsprozessen der Veränderungsdruck für Schulen insgesamt stärker wird. Die Mitwirkung der Eltern wird im Thüringer Schulgesetz folgendermaßen beschrieben: Den Elternvertreterinnen und -vertretern stehen „insbesondere Auskunfts-, Anhörungs-, und Initiativrechte zu.“ (ThürSchulG: § 32(4)). Anregungen und Vorschläge seitens der Elternvertretungen müssten dabei - je nach Zuständigkeit - von Schulleitungen, Schülern, Schulträgern oder dem für das Schulwesen zuständigen Ministerium innerhalb von vier Wochen geprüft werden (ebd.).

Erwartungshaltungen gegenüber der Thüringer Gemeinschaftsschule

Dominanz positiver Aspekte, längeres gemeinsames Lernen und Chancen für alle

Bis auf eine Person (E 03)⁷⁹, die aufgrund von Entwicklungshindernissen an ihrer Schule ohne Erwartungen sei, äußerten die übrigen Elternsprecher/innen positive Erwartungen und Haltungen in Hinblick auf die Schulart ‚Thüringer Gemeinschaftsschule‘. Zwei von ihnen (E 04 und 05) stellten zunächst allgemein die Vorteile des längeren gemeinsamen Lernens heraus, welche ihrer Meinung nach auch über die Schule hinaus positive Auswirkungen auf die Gesamtgesellschaft haben. So betont ein/e Elternsprecher/in: „Mit den Möglichkeiten längeren gemeinsamen Lebens und Lernens verbinde ich nichts weniger als das Vorleben einer gerechteren Welt ohne frühe Stigmatisierung und Elitenbildung. Ein Abbild der realen Gesellschaft und all seiner Probleme und Potentiale geht nur in Gemeinschaftsschulen.“ (E 04). Der zweite Befragte (E 05), der sich diesbezüglich äußert, erwartet zudem eine soziale Durchmischung innerhalb der Schülerschaft und das gemeinsame Lernen von Schüler/innen mit verschiedenen Lernniveaus. Die Lehrerausbildung müsse sich seiner Meinung nach demzufolge stärker auf individuelles Fördern und Fordern fokussieren.

Wechsel zum Gymnasium

Zwei Elternsprecher/innen erhoffen sich von der Gemeinschaftsschule zum einen, dass der Wechsel an das Gymnasium gemeinsam besser vorbereitet werde, wobei der Übergang nach der 4. Klasse als zu früh wahrgenommen wird (E 02). Zum anderen wird sich für eine flexiblere Gestaltung eines späteren Übergangs ausgesprochen und für eine engere Beziehung zum Gymnasium: „Ich hoffe bzw. wünsche mir, dass sich die Verbindung zwischen Gemeinschaftsschule und Gymnasium mit der Zeit so zusammenschweißt, dass ein Schulwechsel ohne Probleme auch in der 8. oder 10. Klasse stattfinden kann.“ (E 01).

⁷⁸ Im Weiteren wird nur noch Elternsprecher/innen geschrieben, wobei es sich auch um Stellvertreter /innen handeln kann.

⁷⁹ „Eigentlich keine Erwartungen mehr, da die Entwicklung der Schule schon im Keim zu ersticken droht aufgrund all möglichen Hindernissen. Und: Ist diese Schulart wirklich so neu?“ (RB 03).

Wahrgenommene Entwicklungsschritte

Heterogenität der Entwicklungsniveaus

Betrachtet man die Aussagen der Elternsprecher/innen gruppenübergreifend in Hinblick auf den Entwicklungsprozess insgesamt, wird erneut die Heterogenität zwischen den einzelnen Schulen deutlich: Entwicklungen werden stark von jeweiligen Ausgangslagen und z.T. äußeren Rahmenbedingungen vorstrukturiert, die entweder fördern oder hemmen können, wobei im letztgenannten Fall z.T. erhebliche Mühen unternommen werden müssen, um Veränderungen bewirken zu können. Reformpädagogisch ausgerichtete Schulen scheinen erneut jeweils eine günstigere Ausgangssituation zu haben, da sie hinsichtlich bereits praktizierter individualisierter Unterrichtsmethoden über Erfahrungen und Praxis verfügen und somit auf gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen vorbereitet sind.

Auch wenn drei Befragte (E 01, 02 und 05) überwiegend positive Aspekte des Entwicklungsprozesses an ihrer Schule darstellen, sprechen auch zwei Personen (E 03 und 04) von erheblichen Problemen, welche den gegenwärtigen Entwicklungsprozess z.T. massiv hemmen. Aus der ersten ‚positiven‘ Gruppe als auch aus der zweiten, die sich mit großen Herausforderungen konfrontiert sieht, gibt es jedoch auch jeweils eine Person (E 04 und 05), die davon spricht, dass in der Vergangenheit bereits große Hürden genommen wurden, und zwar mit Erfolg.

Übergang Sekundarstufe bzw. Zusammenarbeit mit Gymnasium

Drei Elternsprecher/innen nehmen in ihren Äußerungen Bezug auf das Zusammenwirken von Primar- und Sekundarstufe, wobei die Antworten zum einen nur stichpunktartig auflisten, dass Zusammenarbeit erfolge (E 01) oder die Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Gymnasium sich verbessert habe (E 02). Zum anderen werden neuartige Aufgaben aufgeführt und ein befragter Elternsprecher fasst diese folgendermaßen zusammen: „Neu ist das Aufwachsen ab Klasse 5 zum Abitur: Hier müssen Curricula neu erstellt und Lehrer neu eingestellt werden (schulscharf).“ (E 05). Zudem sei es seiner Meinung nach so, dass die Tendenz momentan dahingehe, sich von Ziffer-Zeugnissen bis Klasse 8 zu verabschieden und stärker verbal zu bewerten.

Individualisierung

Zwei weitere Befragte (E 01 und 02) stellen positive Entwicklungsaspekte von Individualisierung an ihren Schulen heraus, wobei auch eine stärkere Hinwendung zu offenen Unterrichtsmethoden⁸⁰ darunter gefasst wird. Ein/e Elternsprecher/in bemerkt: „Die Lehrer nehmen jeden einzelnen Schüler mit seinem Leistungsstand an und fördern diesen ganz individuell mit Arbeiten, bei denen sich der Schüler auch selbst einzuschätzen lernt und weiterentwickeln kann.“ (E 01).

Negative Entwicklungen

Wie bei allen organisationalen Entwicklungsprozessen kann es auch bei der Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen zu Phasen der Stagnation oder Rückschritten bzw. Problemen kommen, insbesondere wenn diese die komplexe Umsetzung einer neuen Schulart zum Ziel haben. Zum Teil wirken diese Phasen sogar katalysatorisch und positiv auf die weitere Entwicklung. Zwei Elternsprecher/innen sprechen negative Entwicklungen konkret an, wobei eine Person angibt, dass die Etablierung als Gemeinschaftsschule insbesondere durch bewusst unterlassene Unterstützung, die politisch motiviert sei, getragen werde (E 03⁸¹).

⁸⁰ „Mehr Projektarbeiten in den einzelnen Klassenstufen und zusammen mit den ‚anderen‘ Schulen.“ (E 02).

⁸¹ Der/die Befragte (E 03) gab zwar aus Zeitmangel kein Einverständnis für ein vertiefendes Interview, schrieb jedoch, telefonisch gern nähere Auskünfte zu der Situation an seiner Schule geben zu wollen. Die Zukunft der Schule sehe er als gefährdet an und würde seine Erfahrungen zu der Zusammenarbeit und Vernetzung (vgl. Punkt 4) gern persönlich übermitteln. Vor diesem Hintergrund erfolgte telefonisch eine kurze Rücksprache mit dem Befragten, der erneut freundlich das Bedürfnis äußerte, sich ausführlicher über die Angelegenheit

Im zweiten Fall wird von einem überforderten Lehrkollegium berichtet und der Notwendigkeit, Überschaubarkeit und Verbindlichkeit zu schaffen: „Das gesamte Kollegium wird ziemlich allein gelassen, es gibt keine stringenten Verbindlichkeiten, an denen sich die Pädagogen orientieren. In konsensualen Entscheidungsprozessen werden immer neue Baustellen aufgemacht. Ich erlebe das Kollegium als erschöpft, ängstlich und führungslos.“ (E 04). Demgegenüber verdeutlichen folgende Aussagen, dass an einigen Schulen auch bereits Probleme erfolgreich gelöst wurden. So mussten z.B. an einer Schule ‚große Hürden‘ überwunden werden, um ‚konservative Positionen‘ davon abzuhalten, die Schule an den Stadtrand verlegen zu wollen (E 05). Eine weitere Elternsprecherin (E 04) gibt zu bedenken, dass die Neuverortung in den Schulleitungsstrukturen mehrere Monate/Jahre Kraft gekostet habe und die Unterrichtsentwicklung in dieser Zeit stillgestanden habe. Deutlich wird, dass Schulentwicklungsprozesse - wie es auch die Schulentwicklungstheorie formuliert - nicht immer zeitgleich auf allen Ebenen der Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung stattfinden können. Vielmehr handelt es sich bei der Schulentwicklung um einen zirkulären Prozess, welcher ein Schritt-für-Schritt-Vorgehen notwendig macht und zudem Phasen der Stabilisierung und Reflexion verlangt (Dedering 2012, Rolff 2009, Bohl et al. 2010).

Herausforderungen und Lösungsstrategien

Personelle und finanzielle Bedarfe sowie Vorbehalte

Insgesamt drei Elternsprecher/innen (E 02, 03 und 05) sprechen bei der Frage nach Herausforderungen sowie möglichen Lösungswegen, mit denen sie bei der Gestaltung der Gemeinschaftsschule konfrontiert sind, finanzielle und/oder personelle Notwendigkeiten an: Ein/e Elternsprecher/in (E 02) stellt in Bezug auf fehlende finanzielle Mittel heraus, dass sie einen Teil der Projekte sogar als gefährdet ansehe, da eine Finanzierung allein aus dem Förderverein nicht ausreiche. Ein weiterer Elternsprecher (E 05) stellt materielle Notwendigkeiten heraus, die mit der noch ungeklärten Standort- sowie Namensfrage der Schule zusammenhängen. Zwei Elternsprecher/innen (E 03 und 05) bringen personellen Handlungsbedarf in Bezug auf das pädagogische Personal an. So führt ein Elternsprecher aus: „Es müssen geeignete Lehrer/innen für ein sich fast verdoppelndes Kollegium gefunden werden und die zunehmende inklusive Beschulung erfordert die Einstellung von Sonderpädagogen.“ (E 05).

Zwei Elternsprecher/innen merken an, dass sich entweder zu wenig Eltern aktiv engagieren würden (E 02) oder bezüglich der Elternunterstützung noch Aufklärungsarbeit zu leisten sei: „Insbesondere in der Anfangsphase ist es schwierig, die Eltern zu überzeugen, dass ein späterer Schulwechsel, z.B. an ein Gymnasium, keine großen Probleme darstellt, da die Schulen mit ihren Lehrplänen zusammenarbeiten.“ (E 01). Leider ohne ihren Unmut näher zu spezifizieren, bringt eine Person diesen wie folgt zum Ausdruck: „Herausforderungen? Ich habe schon mehrmals überlegt, mein Kind an eine andere Schule zu geben, was aber leider nicht möglich ist.“ (E 03).

Wunsch nach besserer Steuerung

Auch wenn nur ein/e Elternsprecher/in den Wunsch nach mehr Unterstützung für die Steuerungsebene formuliert, soll dieser Aspekt an hier genannt werden, da bereits zwei Regionalberater/innen Handlungsbedarf auf dieser Ebene ansprachen und z.T. bereits in den Schulleitungsinterviews diesbezügliche Parallelen zu finden sind. So erachtet der/die betreffende Elternsprecher/in ein „besseres Coaching für die Schulleitung“ (E 04) als notwendig, welches jedoch nur von einer (einzigen) Person durchgeführt werden solle. Außerdem wird sich für eine „neue Leitung für den Schritt der Umstrukturierung“ (ebd.)

austauschen zu wollen. Vor diesem Hintergrund wurde im Dezember 2013 ein Telefontermin vereinbart. Dieses ergab jedoch, dass die betreffende Person eine Stellungnahme nicht mehr als relevant ansah. Um der Berichtspflicht an das TMBWK zu entsprechen, wurde Frau Pabst dennoch über den Sachverhalt in Kenntnis gesetzt.

ausgesprochen, wobei ergänzt wird: „[Eine] Neue Lehrerrolle können alte Pädagogen nicht von allein implementieren; [die Pädagogen] brauchen auch ihrem Selbstverständnis nach klare Orientierung und Führung.“ (E 04).

Zusammenarbeit und Vernetzung

Qualität der Zusammenarbeit und Etablierung von Organisationsstrukturen

Vier der insgesamt fünf befragten Elternsprecher/innen (E 01, 02, 03 und 05) äußern sich positiv über die Zusammenarbeit beim Aufbau und bei der Entwicklung ihrer Gemeinschaftsschulen. Zwei dieser Befragten bewerten die Zusammenarbeit mit dem Schulamt als positiv, so konstatiert bspw. ein Elternsprecher, der zudem auf die intensive Lobbyarbeit seitens der Schulleitung hinweist: „Die Schulleitung steht in engem Kontakt und ständigem Austausch mit dem Schulamt und dem Schulverwaltungsamt, was Bedarfe an Räumen, Ausstattung und Lehrpersonal betrifft.“ (E 05). Die andere befragte Person (E 02) gibt zu verstehen, dass das SSA regelmäßige Veranstaltungen organisiere, zu denen persönlich eingeladen werde. Zwei Befragte (E 01 und 02) loben insbesondere die gute innerschulische Zusammenarbeit zwischen Schulleitung, Lehrerinnen und Lehrern, welche auch in regelmäßigen Schulkonferenzen sowie im persönlichen, schriftlichen und telefonischen Kontakt ihren Ausdruck finde.

Handlungsbedarf, Steuerung bzw. Unterstützung

Handlungsbedarfe im Kontext der Zusammenarbeit werden nur von zwei Befragten vermerkt, wobei sich ein Elternsprecher (E 03) diesbezüglich lieber persönlich äußern möchte (vgl. Fußnote 4). Konkreten Handlungsbedarf sieht folgende Befragte (E 04) aufgrund einer mangelnden Einbeziehung von Eltern am Prozess der Umsetzung der neuen Schullart: Oft fänden ‚kospirative‘ Treffen mit der Schulleitung statt, offene Diskussionsrunden mit u.a. dem Regionalberater und dem Schulamt gäbe es hingegen nicht. Zudem sei ein Antrag auf Einbeziehung von Elternvertreter/innen bei den Bewerbungsgesprächen, die mit dem neuen Lehrpersonal im Rahmen der ‚schulscharfen‘ Ausschreibungen⁸² vorgesehen sind, abgelehnt worden (E 04).

Bei der abschließenden Frage nach weiteren Aspekten, die für Elternsprecher/innen aus persönlicher Sicht wichtig sein könnten, wurden - jeweils als Einzelnennungen - sehr unterschiedliche Bereiche angesprochen.

Anmerkungen der Befragten, die Bedürfnisse nach formalen Änderungen auf Steuerungsebene sowie nach Unterstützung enthalten, sind in den Aussagen von drei Elternsprecherinnen bzw. -sprechern (E 01, 04 und 05) erkennbar. Eine dieser Befragten (E 04) hat sich diesbezüglich bereits unter ‚Herausforderungen‘ ausführlich geäußert, und zwar in Hinblick auf eine stärkere Professionalisierung der Schulleitungsebene. Wie bereits zwei Berater/innen für Schulentwicklung betonten, ist auch ein/e Elternsprecher/in der Meinung, dass die Entwicklungsarbeit ausreichend Zeit benötige: Es sei wichtig, „dass man diesen Schulen genug Zeit gibt, all das umzusetzen, was in der Planung erarbeitet wurde und ihnen nicht mit irgendwelchen Fristen das Messer auf die Brust setzt. Solche Veränderungen brauchen Zeit und man lernt jedes Jahr neue Verbesserungen kennen.“ (E 01).

Insbesondere die Phase der ‚Implementierung‘ von Innovationen bei Prozessen der Schulentwicklung wird in dem Dreiphasenmodell von Fullan (2001) als langwierig bezeichnet. Für die ‚Implementierung‘ setzt Fullan einen zeitlichen Rahmen von zwei bis drei Jahren an. Dass die anschließende ‚Institutionalisierungsphase‘ einen noch erheblich größeren Zeitraum in Anspruch nehmen kann, sollte hierbei ebenso bedacht werden.

⁸² Zum 1. Februar 2012 schrieb das TMBWK Stellen aus für externe Bewerber/innen, Lehrer/innen, Erzieher/innen und Sonderpädagogische Fachkräfte, die sich - im Gegensatz zum zentralen Einstellungsverfahren - somit ‚schulscharf‘ für Schulen in Thüringen bewerben konnten. (www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/stellenausschreibung/katalog_neu.pdf, Zugriff: 13.10.2013)

Daher sollte dem Wunsch nach mehr zeitlichen Zugeständnissen bei der Umsetzung von Schulentwicklungsvorhaben Rechnung getragen werden. Dieser Aspekt wurde zudem auch von allen TGS-Schulleiterinnen und -leitern im Rahmen der geführten Schulleitungsinterviews herausgestellt, vgl. Kapitel 4.5.

Eine weitere Person (E 04) spricht sich für eine Auslobung von Modellschulen aus und ist der Meinung, dass Fünf-Jahrespläne mit/in Kollegien beschlossen sowie umgesetzt werden sollten. Zudem sollte es Ausstiegsprogramme für schulmüdes Lehrpersonal geben. Speziell für seine Stadt erachtet es ein Elternsprecher (E 05) demgegenüber als notwendig, dass die geltenden Einzugsbereiche der Grund- und Regelschulen aufgelöst werden.

Drei Befragte äußern generelle Wünsche und Vorstellungen in Hinblick auf die Errichtung von Gemeinschaftsschulen: Ein/e Elternsprecher/in (E 01) betont, dass es vordergründig um die Schüler/innen gehe und dass es ihnen ermöglicht werden solle, die bestmögliche Ausbildung erzielen zu können. Für einen Befragten (E 05) ist es äußerst wünschenswert, dass sich in seiner Stadt weitere Grund- und Regelschulen sowie Gymnasien zu Gemeinschaftsschulen zusammenschließen. Für einen Elternsprecher ist es schließlich ausschlaggebend, das deutsche Bildungssystem „komplett zu ändern“ (E 03), wobei seine Meinung weder weiter detailliert wird noch die Hintergründe hierfür darlegt oder konkrete Veränderungswünsche unterbreitet werden.

5.4 Kommunale Kooperationspartner/innen

Insgesamt haben sechs von 20 angeschriebenen kommunalen Kooperationspartner/innen an der Expertenbefragung der wissenschaftlichen Begleitung teilgenommen.

Die kommunale Vernetzung von Gemeinschaftsschulen stellt einen wichtigen Bestandteil im Konzept der Thüringer Gemeinschaftsschule dar: „Jede Thüringer Gemeinschaftsschule ist kommunal vernetzt. Das heißt, sie ist fest eingebunden in das gesellschaftliche Leben vor Ort, nutzt bestehende Ressourcen und engagiert sich im kommunalen Umfeld. Lehren und Lernen können so in vielfältigen Lernräumen auch außerhalb der Schule stattfinden und zum kommunalen Leben positiv beitragen.“⁸³ Insbesondere im Hinblick auf die Ausrichtung der TGS als Ganztagschule kann die Zusammenarbeit mit kommunalen Einrichtungen für die Etablierung inner- und außerschulischer Lernangebote für Schulen sehr wichtig sein. Zu kommunalen Kooperationspartnerinnen/-partnern werden zum einen lokale Vereine sowie öffentliche (soziale oder kulturelle) Einrichtungen und Initiativen gezählt. Zum anderen werden vor dem Hintergrund einer angestrebten Berufsorientierung auch Kooperationen mit (lokalen) privaten Wirtschaftsunternehmen angestrebt. Da die mittelständisch geprägte Wirtschaft in Thüringen von „demografischem Wandel, Abwanderung von (potentiellen) Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Fachkräfteknappheit“ (Richter 2011: 42) betroffen ist, profitieren Schulen und Unternehmen nicht nur wechselseitig von einer engen Vernetzung, sondern auch auf Systemebene können positive Impulse gesetzt werden. Die hohe Bedeutung kommunaler sowie regionaler Aspekte wird bereits im Nelecom-Konzept im Rahmen des Thüringer Bildungsmodells aufgegriffen. Das Nelecom-Konzept zielt auf die „Gestaltung von kommunalen Sozialräumen als entwicklungsfördernde Lern-Landschaften“⁸⁴ ab, indem ein systematisches Zusammenwirken bestehender regionaler Netzwerke gefördert wird. Letztlich strebt das Nelecom-Konzept – mit deutlichen Parallelen zum Konzept der Thüringer Gemeinschaftsschule – den Aufbau einer 'neuen Lernkultur' an, die „auf individueller Förderung, wertschätzenden Beziehungen und regionaler Identität basiert“ (ebd.).

Erwartungshaltungen gegenüber der Thüringer Gemeinschaftsschule

Dominanz positiver Aspekte, längeres gemeinsames Lernen, Chancen für alle und höhere Durchlässigkeit

Zunächst ist anzumerken, dass fünf der sechs kommunalen Kooperationspartner/innen deutlich positive Erwartungen in Hinblick auf die Schularart Gemeinschaftsschule formulieren (K 01 bis 04 und 06). Inhaltlich beziehen sich die genannten Aspekte auf das längere gemeinsame Lernen und eine stärkere Chancengerechtigkeit, z.B. durch eine höhere Durchlässigkeit im Schulsystem. Diese Aspekte werden jeweils von zwei Befragten genannt. So führt bspw. ein/e kommunale/r Partner/in aus: „Das längere gemeinsame Lernen von Kindern erachte ich als optimale Vorbereitung auf das Leben und sehe darin zugleich Teilhabe und Chancengleichheit von Bildung zu partizipieren und auf neuen Wegen individuelles Lernen und Persönlichkeiten zu fördern.“ (K 02). Der Aspekt einer höheren Durchlässigkeit wird zum einen in Verbindung gebracht mit einer angenommenen größeren Motivation, einen Realschulabschluss zu erwerben, welcher im eigenen Unternehmen für Facharbeiterberufe wichtig sei (K 04). Zum anderen werden allgemein „bessere Durchstiegs- bzw. Wechselmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Schultypen“ (K 06) erhofft.

Weitere positive Aspekte in Hinblick auf die Gemeinschaftsschule beziehen sich auf die Bereitstellung eines wohnortnahen Unterrichts, einer stärkeren Vereinsbindung (K 03) sowie auf die Weiterentwicklung der facettenreich gestalteten Schullandschaft in Thüringen (K 06).

⁸³ www.thueringen.de/th2/tmbwk/bildung/gemeinschaftsschule/konzept, Zugriff: 13.10.2013.

⁸⁴ www.nelecom.de/konzept.html, Zugriff: 13.10.2013.

Wahrnehmung der Entwicklungsschritte

Qualität der Zusammenarbeit

Insgesamt äußern sich die befragten kommunalen Kooperationspartner positiv zu den wahrgenommenen Entwicklungsschritten sowie zur Zusammenarbeit mit der bzw. den kooperierenden Schulen⁸⁵. Entsprechend schildert ein/e Kooperationspartner/in (K 02) - welche/r als Träger der Jugendhilfe einen Kinderzirkus betreibt, in dem viele Schülerinnen und Schüler der kooperierenden TGS aktiv sind, eine hohe soziale Kompetenz der Kinder wahrzunehmen. Zudem werde häufig in selbstständiger Gruppenarbeit gearbeitet unter Berücksichtigung kreativer Lösungswege beim Umgang mit Problemen. In der Kooperation mit der Schule werden des Weiteren eine hohe Kommunikationsbereitschaft, eine kritische Konzeptauseinandersetzung, eine hohe Elternpartizipation sowie eine offene und lebendige Schule wahrgenommen. Auch ein/e weitere/r Kooperationspartner/in (K 03) berichtet, dass die Zusammenarbeit mit der Schule sehr gut klappt. Entsprechend gibt es zum einen Kooperationsvereinbarungen zwischen dem Verein und der Grundschule sowie zum anderen mit der Gemeinschaftsschule.

Eine Person berichtet von eher geringen Veränderungen (K 01) seit der Errichtung der kooperierenden Schule als TGS, da deren Konzept bereits vor der Schulartänderung dem Konzept der TGS sehr ähnlich gewesen sei, z.B. in Hinblick auf ihre reformpädagogische Tradition. Ein Bildungsträger (K 05) berichtet, dass das gemeinsame Lernen und die 'Gemeinschaft zu erleben' seit dem Schuljahr 2011/2012 auch in den Orientierungsbausteinen besser umgesetzt werde. Entsprechend führen die Jahrgänge 7 bis 9 in derselben Woche den Orientierungsbaustein durch und die Berufsfelder werden von den drei Jahrgängen gemischt besetzt. Dies stelle gleichzeitig auch eine neue Anforderung in der Planung und Durchführung dar. Die/der Kooperationspartner/in K 06 nimmt als Entwicklungsschritt der vergangenen zwei Jahre die Einführung der ersten Klassen im Gesamtschulbereich, jedoch auch eine Skepsis der Eltern gegenüber der gymnasialen Ausbildung im ländlichen Raum wahr.

Herausforderungen und Lösungsstrategien

Personelle bzw. finanzielle Bedarfe, Vorbehalte und Steuerungsbedarf

Seitens der befragten kommunalen Kooperationspartner/innen wird zusammengefasst ein Handlungsbedarf einerseits in Hinblick auf die Bereitstellung von Ressourcen gesehen, andererseits bezogen auf die Aufklärung der Öffentlichkeit über die neue Schulart Gemeinschaftsschule⁸⁶. Entsprechend formuliert eine Person (K 01), dass ein Handlungsbedarf in der Sicherstellung von Ressourcen (Personal und Stunden über die Schulämter) als auch über die Zuweisung von Mitteln für die Schulträger/Kommunen zur Schaffung der Infrastruktur bestehe. Ein weiterer Handlungsbedarf liege zudem bei der Aufklärung von Eltern und Schülerinnen und Schülern sowie der Schaffung von weiterer Transparenz für die neue Schulart in der Bevölkerung. Kritisch angemerkt wird außerdem, dass die neue Schulart nicht fraktionsübergreifend im Land kommuniziert worden sei und somit nicht von der gesamten Koalition getragen werde. Dieser letztgenannte Aspekt wurde ebenfalls von einem/r Elternsprecher/in als Herausforderung für den Erfolg von Gemeinschaftsschulen formuliert, vgl. Kapitel 5.3.

⁸⁵ Ein/e Kooperationspartner/in (K 04) macht jedoch hinsichtlich der wahrgenommenen Entwicklungsschritte keine Angaben; das Antwortfeld ist durchgestrichen.

⁸⁶ Die/der Kooperationspartner/in 04 macht auch in Hinblick auf die Frage nach Herausforderungen und Lösungsstrategien erneut keine Angabe. Das Antwortfeld ist auch bei dieser Frage durchgestrichen.

Kooperation mit Gymnasien, Unterrichtsentwicklung und Zusammenarbeit als Lösungsstrategie

Eine weitere Problemlage sieht die befragte Person (K 01) in materiellen Zwängen bzw. hinsichtlich der Kooperation mit Gymnasien: Entsprechend habe es nach ihrem/seinem Kenntnisstand zufolge Anträge mehrerer Regelschulen und Grundschulen zur Einrichtung einer Gemeinschaftsschule gegeben, einschließlich der Anfrage bei entsprechenden Gymnasien. Jedoch habe es „zwischen Regelschulen und Gymnasien keine Einigungsmöglichkeit gegeben, da Gymnasien ggfs. mit Verlusten von Schülerinnen und Schülern rechneten.“ (K 01). Auch seien sich einige Schulen bezüglich einer Kooperation einig gewesen, aber der zuständige Schulträger habe notwendige Baumaßnahmen oder andere Investitionen nicht genehmigt. Ähnliche Problemlagen bzw. Handlungsbedarfe nimmt ein/e weitere/r Kooperationspartner/in wahr: Eine Problemlage werde im „regionalen Konkurrenzkampf von Schulen verschiedener Schularten“ (K 06) gesehen. Lösungsstrategien bestünden in der transparenten Darstellung des Schulkonzepts zum Abbau von Vorurteilen sowie in einer schulübergreifenden Zusammenarbeit, um einen breiteren Fächerkanon anbieten zu können. In Hinblick auf die schulinterne Differenzierung sieht Kooperationspartner 05 eine inhaltliche Herausforderung: Entsprechend müssten verschiedene Aufträge unterschiedlichen Niveaus bereitgestellt werden, auch wenn es gleichzeitig wichtig sei, gleiche Aufgaben und Themen gemeinsam zu bearbeiten. Ein/e weitere/r Kooperationspartner/in (K 02) betont, dass die Gemeinschaftsschule noch jung und vieles sehr in Bewegung und im Wandel sei. Laut dessen Wahrnehmung erhalten die Kinder viele Lernimpulse in der Projektarbeit, was einigen Kindern aber noch schwer falle und hier mehr Betreuung nötig sei. Eine entsprechende Lösungsstrategie wird in einer intensiven und fachlichen Kommunikation mit Lehrer/innen, Eltern und den Kindern gesehen, um diesbezüglich Lösungsstrategien zu entwickeln. Ohne dies näher zu spezifizieren, laufe laut einer/einem weiteren Kooperationspartner/in derzeit „alles problemlos“ (K 03).

Zusammenarbeit und Vernetzung

Qualität der Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit und Vernetzung mit den weiteren Akteuren der Thüringer Gemeinschaftsschule wird von den befragten kommunalen Kooperationspartnerinnen und -partnern überwiegend positiv beurteilt⁸⁷. Entsprechend berichtet eine/r der Befragten (K 06) über eine sehr gute Zusammenarbeit mit der Schulleitung und derjenigen Lehrperson, die für die Berufsorientierung⁸⁸ zuständig ist, wobei die Lehrkräfte insgesamt hoch engagiert agieren. Auch die befragte Person K 03 sieht bezüglich der Zusammenarbeit und Vernetzung keine Probleme, wobei insbesondere moderne Kommunikationswege die Zusammenarbeit unterstützen würden. Eine gute Kommunikation mit den schulischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (Hort und Lehrer/innen) und den Gremien (Eltern, Schülersprecher/innen) finde auch nach Ansicht einer weiteren befragten Person (K 02) statt, wobei jedoch auch Ressentiments und Ängste anderer Schulen gegenüber der neuen Schulart wahrgenommen werden würden. Über vielfältige Ansprechpersonen (Schulleitung, Berufsorientierungskoordinator/innen, Beratungslehrer/innen, Sozialarbeiter/innen und Stammgruppenleiter/innen) berichtet ebenfalls die/der kommunale Partner/in K 05. Keine nennenswerten Besonderheiten in der Vernetzung und Zusammenarbeit bei Gemeinschaftsschulen gegenüber anderen Schularten nimmt folgende Person K 01 wahr: Die Zusammenarbeit erfolge unabhängig von der Schulart und mit den Verantwortlichen aller Schulen im Kammerbezirk.

⁸⁷ Die/der Kooperationspartner/in 04 macht auch in Hinblick auf die Frage nach Herausforderungen und Lösungsstrategien erneut keine Angabe. Das Antwortfeld ist auch bei dieser Frage durchgestrichen.

⁸⁸ Diese wird auf dem Fragebogen als BO-Lehrer/in abgekürzt.

Zustimmung zur TGS

Gefragt nach weiteren Aspekten, welche den Befragten aus persönlicher Sicht wichtig erscheinen, wird eine positive Grundhaltung der kommunalen Kooperationspartner deutlich.

Entsprechend formuliert eine befragte Person (K 01), dass diese Schulart verstärkt werden sollte: „Eine Trennung der Schülerinnen und Schüler nach der Klassenstufe 4 ist zu früh, da der weitere Schulweg im überwiegenden Maße nur von Eltern bestimmt wird und in vielen Fällen oft der Schulstandort (Wohnortnähe) eine Rolle spielt, aber nicht wirklich das Wohl des Kindes“. (K 01). Ebenfalls sieht folgende/r kommunale/r Kooperationspartner/in in der Gemeinschaftsschule eine „echte Chance, Bildung neu zu verstehen und Kinder individuell zu fördern.“ (K 02). Auch K 03 sieht in der Gemeinschaftsschule einen festen Bestandteil der Gemeinde sowie verbesserte Lernmöglichkeiten und eine wohnortnahe Nutzung.

5.5 Grundschulleiter/innen

Gemäß des Thüringer Schulgesetzes kann die Gemeinschaftsschule erst mit der Klassenstufe 5 beginnen (vgl. § 4 Abs. 6 ThürSchulG). Das für die Klassenstufen 1 bis 4 erforderliche Angebot wird in diesem Fall durch eine Grundschule gewährleistet. Dieses Modell der Thüringer Gemeinschaftsschule (Klasse 5 bis 10) setzen vier der zehn Untersuchungsschulen um. Bis auf eine Ausnahme befinden sich die abgebenden Grundschulen in demselben Gebäude wie die Gemeinschaftsschule. Die Möglichkeit, sich an der Gemeinschaftsschule anzumelden, steht auch Kindern zur Verfügung, die nicht aus den benannten Grundschulen kommen. An der Expertenbefragung haben sich insgesamt drei der vier angeschriebenen Schulleiter/innen der abgebenden Grundschulen beteiligt (GS 01 bis 03).

Erwartungshaltungen gegenüber der Thüringer Gemeinschaftsschule

Längeres gemeinsames Lernen

Alle drei Schulleiter/innen betonen diesbezüglich zunächst die Chance für die Schüler/innen, länger gemeinsam zu lernen. Ein/e Befragte/r (GS 03) hebt in diesem Zusammenhang zudem die Ausbildung „stabiler, verlässlicher sozialer Beziehungen“ hervor. Ein/e weitere/r Schulleiter/in spricht davon, dass Schüler/innen durch leistungsstarke Schüler/innen profitieren würden (GS 01). Unter dem Aspekt „eine Schule für alle Schülerinnen und Schüler“ wird schließlich die abschlussbezogene Trennung als positiv hervorgehoben (GS 02).

Vielfalt im Unterricht, Ganztagsangebote und Bereitstellung aller Schulabschlüsse

Im Rahmen der an die TGS gestellten Erwartungen nimmt die größere Vielfältigkeit im Bereich der Unterrichtsinhalte und –methoden einen hohen Stellenwert für alle drei Befragten ein: Entsprechend der Orientierung an reformpädagogischen Prinzipien würden z.B. offene Unterrichtsformen die Chance bieten, jedes Kind entsprechend seiner Bedürfnisse individuell zu fördern (GS 02). Damit einhergehend könne zudem ein höheres Ausmaß an Schülerorientierung gewährleistet werden (GS 03).

Eine weitere Erwartungshaltung besteht in der Möglichkeit der ganztägigen Bildung und Erziehung der Schüler/innen auf Basis des Thüringer Bildungsplanes. Damit verbunden wird ein Vorteil im Erwerb aller allgemeinbildenden Schulabschlüsse an den Thüringer Gemeinschaftsschulen formuliert (GS 02). Zusätzlich genannt wurden mit Blick auf die Erwartungen an die neue Schularart die Herausbildung von Teamstrukturen mit spezifischen Aufgaben (GS 02) sowie die Möglichkeit, dass Projekte und Traditionen über die Schuljahre hinweg in die nächste Schule mitwachsen könnten (GS 03).

Wahrnehmung der Entwicklungsschritte

Hinsichtlich der formulierten Entwicklungsschritte handelt es sich um Einzelnennungen, welche vorrangig auf schulinterne Handlungsschritte abzielen. Ein/e Schulleiter/in (G 01) kann aufgrund der derzeitigen Schulsanierung und einem daraus resultierenden Standortwechsel keine Aussagen zu wahrgenommenen Entwicklungsschritten treffen. Weitere genannte Aspekte beziehen sich auf gemeinsame schulinterne Fortbildungen, die Konzeptarbeit und deren Bewilligung, die Öffnung des Unterrichts, die Bildung einer Steuergruppe bestehend aus Mitgliedern der Grundschule, der TGS sowie des kooperierenden Gymnasiums. Auch wird sich auf die Einrichtung eines gemeinsamen Lehrerzimmers bezogen, womit Grundschule und TGS räumlich und organisatorisch verbunden seien sowie Absprachen unter den kooperierenden Schulen, Eltern und der Gemeinde möglich wären (GS 02). Auch die Herausbildung einer neuen Tagesstruktur

verbunden mit mehr Angeboten zur Lernförderung und Hausaufgabenbetreuung ab der Klassenstufe 5 werden wahrgenommen. Hinzu kommen gemeinsame Veranstaltungen in den Übergangsjahren, der Austausch und die Zusammenarbeit im Rahmen der Unterrichtsentwicklung ab der Klassenstufe 5 sowie gemeinsame Projekte der Schulen; letztere auch im Rahmen von nelecom und Lernen durch Engagement⁸⁹ (GS 03).

Herausforderungen und Lösungsstrategien

Einbeziehung aller Akteure und personelle bzw. finanzielle Bedarfe

Gefragt nach derzeitigen Herausforderungen und Handlungsbedarfen bei der Gestaltung der Gemeinschaftsschule beziehen sich die Nennungen vorrangig auf eine verstärkte Kommunikation und Einbeziehung aller Akteure (GS 01 und 02). Hierzu zählt der Erfahrungsaustausch mit anderen TGS (GS 02) ebenso wie die Suche und Umsetzung von Gemeinsamkeiten und ein gleichberechtigtes Miteinanderreden (GS 01).

Als herausfordernd werden die Trennung der Schulstandorte und der dadurch entstehende Mehraufwand bei der Organisation und Durchführung von gemeinsamen Projekten und Angeboten gesehen. Darüber hinaus gestaltet sich die Beförderung für Kinder aus anderen Schuleinzugsbereichen, die gern die TGS besuchen würden, z.T. als schwierig. Problematisch wird zudem die Arbeit mit begrenzten Stundenkontingenten sowie wenig Personal beurteilt (GS 03). Handlungsbedarf und Lösungsstrategien werden entsprechend in einer stärkeren Unterstützung durch den Landkreis gesehen, außerdem sei eine verstärkte Personal- bzw. Stundenzuweisung nötig, um eine optimale Schulentwicklung zu verwirklichen. Im Rahmen dessen wird der Einsatz fester pädagogischer Unterstützungssysteme an den Schulen angeregt, bspw. durch den Einsatz von Sozialarbeiter/innen (GS 03).

Weiterhin wird ein Handlungsbedarf in der Bereitstellung angemessener finanzieller Ressourcen für die Anschaffung von Computern, Lernspielen und Arbeitsmaterialien für offene Formen - auch für die abgebenden Grundschulen - gesehen (GS 02). Eine weitere Anregung betrifft eine flexible Gestaltung des Maßnahmenplans sowie dessen Verhältnismäßigkeit.

Zusammenarbeit und Vernetzung

Qualität der Zusammenarbeit und Etablierung von Organisationsstrukturen und Handlungsbedarf

In Hinblick auf die Zusammenarbeit und Vernetzung mit anderen Akteuren, die an der Umsetzung der Thüringer Gemeinschaftsschule beteiligt sind, liegen entsprechende Erfahrungen von lediglich einer/m Grundschulleiter/in vor (GS 02). Ein/e weitere Befragte/r berichtet zudem, dass sich die TGS erst seit ca. einem Jahr entwickle und es in diesem Zeitraum noch keine weiteren Gespräche mit anderen Beteiligten gegeben habe, die zur Unterstützung der Grundschule beigetragen hätten (GS 03).

Der/dem Grundschulleiter/in (GS 02), welche/r über ausführliche und vielfältige Erfahrungen in Hinblick auf die Zusammenarbeit mit einer TGS verfügt, äußert sich folgendermaßen: Die Zusammenarbeit und Vernetzung mit der TGS erfolge sowohl über eine gemeinsame Homepage als auch über einen gemeinsamen Förderverein. Auch würden Fachlehrerinnen und -lehrer der TGS an der Grundschule unterrichten, bspw. in den Fächern Kunst und Sport. Zudem gebe es gemeinsame Arbeitsgemeinschaften (z.B. in Chemie) und einen gemeinsamen Chor. Darüber hinaus fänden kulturelle Höhepunkte, wie das Schulfest, und

⁸⁹ Lernen durch Engagement (engl. Service-Learning) bezeichnet eine Lehr- und Lernform, die gesellschaftliches Engagement von Schülerinnen und Schüler mit fachlichem Lernen verbindet (vgl. Seifert & Zentner 2010, www.servicelearning.de/fileadmin/user_upload/dokumente/3Pub_Wissen_LdE.pdf, Zugriff: 04.03.2014).

sportliche Veranstaltungen gemeinsam statt. Daneben würden zwischen beiden Schulen Absprachen innerhalb der Schulleitung sowie Klassenpatenschaften bestehen. Des Weiteren arbeiten beide Schulen mit dem bzw. der gleichen Berater/in für Schulentwicklung und einer gemeinsamen Steuergruppe. Weiterhin werden Elternabende zur Schullaufbahnpflicht mit beiden Schulleitern durchgeführt. Im Hinblick auf Unterrichtsformen bzw. die Gestaltung des Übergangs fänden ein Erfahrungsaustausch und Hospitationen in den Klassenstufen 4 und 5 statt: Offene und kooperative in der Grundschule begonnene Lernformen werden so in der TGS fortgeführt. Schließlich existieren eine Zusammenarbeit innerhalb der Arbeitsgruppen bzw. der Jahrgangsteams und Fachgruppen sowie eine Kooperation mit kommunalen Partnerinnen und Partnern.

Individualisierung und Steuerung bzw. Unterstützung

Abschließend wurden die Befragten um die Darlegung weiterer Aspekte gebeten, welche im Rahmen der Betrachtung der TGS aus persönlicher Sicht wichtig erscheinen. Von zwei Schulleitern/innen abgebender Grundschulen liegen hierbei ausführliche Antworten vor (GS 02 und 03). Hinsichtlich der Unterrichts- und Lerngestaltung äußert ein/e Befragte/r (GS 03) den Wunsch, individualisiertes Lernen anbieten zu können sowie neueste neurologische Erkenntnisse zum Lernen in die Arbeit einfließen lassen zu können und entsprechend die Arbeitsbedingungen umzustellen (GS 03).

Für GS 02 ist vor allem entscheidend, den Stellenrang der Grundschule hinsichtlich sächlicher und personeller Bedingungen jenem der TGS offiziell anzugleichen. In diesem Zusammenhang wird auf den zusätzlichen Zeitaufwand der abgebenden Grundschule für die Ziele der TGS verwiesen. Darüber hinaus habe die Grundschule spezifische Ziele und Aufgaben zur Schulentwicklung zu leisten, welche stärker berücksichtigt werden müssten. Des Weiteren wären Abminderungsstunden für Lehrer/innen der Grundschule gewünscht, da diese ebenfalls in die Schulentwicklung der TGS eingebunden seien, bspw. im Rahmen mehrtägiger Steuergruppenfortbildungen. Außerdem wird die Unterstützung durch Förderschullehrer/innen an Grundschulen und TGS insgesamt als zu gering erachtet.

Im Hinblick auf allgemeine Bedingungen regt GS 03 zudem an, stärker individuelle Lösungen und Ausnahmen – auch abweichend von allgemeinen Vorschriften – für einzelne Schulen zu gewährleisten. Eine befragte Person merkt auch eine fehlende Zusammenarbeit zwischen der Grundschule und der wissenschaftlichen Begleitung an (GS 01). Wie diese aussehen könnte oder was konkret gewünscht wäre, wird leider nicht näher expliziert. Unter Berücksichtigung der vorherigen Äußerungen kann die Vermutung geäußert werden, dass sich ggfs. auch andere Grundschulleiter/innen als zu wenig in den TGS-Prozess eingebunden fühlen.

5.6 Schulleiter/innen kooperierender Gymnasien

Laut § 4 Abs. 5 ThürSchulG kann eine Gemeinschaftsschule die Klassenstufen 1 bis 10 umfassen. Das Angebot zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife muss dann durch die Kooperation mit einem Gymnasium gewährleistet werden. Der Aufbau einer eigenen Oberstufe, welche ganz an der Gemeinschaftsschule geführt wird, stellt für einige der ehemaligen Regelschulen noch eine Herausforderung dar. An der Expertenbefragung haben sich insgesamt leider nur vier der sieben angeschriebenen Schulleiter/innen kooperierender Gymnasien beteiligt (GYM 01 bis 04).

Erwartungshaltungen gegenüber der Thüringer Gemeinschaftsschule

Dominanz positiver Aspekte

Die persönlichen Erwartungshaltungen gegenüber der TGS sind bei drei befragten Schulleiterinnen bzw. -leitern positiv formuliert, wobei Aspekte wie ein längeres gemeinsames Lernen (GYM 01), die Steigerung der „Durchlässigkeit“ für die Schüler/innen mit dem Bildungsziel Abitur (GYM 04) sowie die Erweiterung der ohnehin großen Vielfalt der Thüringer Bildungslandschaft (GYM 03) hervorgehoben werden. Ein/e Schulleiter/in (GYM 02) zeigt hingegen eine eher skeptische Erwartungshaltung im Hinblick auf das Erreichen eines gymnasialen Abschlusses für Schüler/innen, die an einer TGS waren: Während an Gymnasien die Oberstufe dreizügig organisiert sei, gäbe es an den TGS häufig sehr wenig Schüler/innen, die an ein Gymnasium wechseln könnten, wobei dies z.T. auch nicht gewollt sei.

Wahrnehmung der Entwicklungsschritte

Heterogenität der Entwicklungsniveaus und Zusammenarbeit mit Gymnasien

Hinsichtlich der formulierten Entwicklungsschritte wird anhand der Antworten ein unterschiedliches Ausmaß dieser deutlich: Während ein/e Schulleiter/in (GYM 01) bisher hier „nur Formalien“ angibt bzw. ein/e weitere/r Schulleiter/in (GYM 03) die Erarbeitung der Kooperationsvereinbarung benennt, berichtet GYM 02 ausführlich, dass mit der kooperierenden TGS bereits eine Abstimmung bezüglich der zweiten Fremdsprache Französisch stattfinde. Auch im Hinblick auf die Durchführung der Anforderungsebenen, nach denen an der TGS unterrichtet wird, habe man sich abgestimmt. Zudem sei derzeit eine Kooperation mit einer weiteren TGS in Planung.

Ein/e weitere/r Befragte/r (GYM 04) schreibt, dass die „Umsetzung aus konzeptioneller und organisationstechnischer Sicht zielstrebig vorangetrieben“ werde, wobei die TGS ständig ihr Profil schärfe. Darüber hinaus wird aus Sicht des/r Schulleiters/in eine gute fachliche Zusammenarbeit mit dem kooperierenden Gymnasium angestrebt.

Herausforderungen und Lösungsstrategien

Inklusion und personelle Bedarfe

Herausforderungen werden in folgenden Bereichen gesehen: Ein/e Befragte/r (GYM 02) formuliert, dass die größte Herausforderung im ambitionierten Anspruch der TGS begründet liege, alle Abschlüsse anbieten zu wollen und gleichzeitig auf vier Niveaus zu unterrichten. Insbesondere die Inklusion stelle dabei eine immense Herausforderung dar: Während es am Gymnasium aufgrund von Einzelfällen diesbezüglich keine Probleme gebe und diese personell gut gemeistert werden könnten, gestaltet sich dies nach Meinung des Befragten an den TGS als schwierig. Ein entsprechender Lösungsweg wird dabei im Einsatz von zwei Lehrer/innen pro Klasse gesehen. Dies sei jedoch „aufgrund des erheblichen finanziellen

Mehraufwandes sowie vor dem Hintergrund des hohen Altersdurchschnitts des Lehrpersonals (Generationswechsel) unwahrscheinlich und unrealistisch.“(GYM 02).

Individuelle Förderung, Unterrichtsentwicklung und Übergang an Gymnasien

Probleme werden von einer Gymnasialschulleitung weiterhin hinsichtlich des Übertritts von Schüler/innen der TGS an das Gymnasium erwartet (GYM 04): Nach Ansicht des/der Befragten scheint es diesbezüglich noch an der Passfähigkeit geforderter Lernkompetenzen zu mangeln. Als entsprechende Lösungsstrategie sei eine erhöhte individuelle Förderung, insbesondere im Bereich der Fremdsprachen, mit personeller Untersetzung unabdingbar. Eine weitere Herausforderung wird im bislang nicht gelösten Personalproblem gesehen (GYM 03). Die befragte Person merkt weiterhin an, dass die Einführung der zweiten Fremdsprache ab der Klassenstufe 5 weder abgestimmt noch problemorientiert erfolge und deshalb Schullaufbahnen behindert würden. Ein Wechsel der Schule werde ebenso durch unterschiedliche Wahlfächer erschwert. Skeptisch konstatiert die/der Befragte, dass Lösungen durch personalpolitische Maßnahmen und geregelte Studentafeln derzeit noch nicht anzufinden wären. Schließlich stellt die inhaltliche Abstimmung der Unterrichtsinhalte insgesamt eine Herausforderung dar, für die eine enge Zusammenarbeit mit der betreffenden Schule erforderlich sei (GYM 01).

Zusammenarbeit und Vernetzung

Etablierung von Organisationsstrukturen

Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit anderen Personen und Institutionen, die ebenfalls an der Umsetzung der TGS beteiligt sind, fallen die entsprechenden Erfahrungen der vier Befragten unterschiedlich sowie recht unspezifisch aus. Ein/e Befragte/r (GYM 01) berichtet demnach, dass außer turnusmäßigen Treffen der Fachkonferenzen keine weiteren Erfahrungen bestünden. Ein/e weitere/r Befragte/r (GYM 04) gibt an, dass eine Vernetzung in Ansätzen erkennbar sei. Zudem würden Zusammenkünfte der Verantwortlichen stattfinden (GYM 03). Ein/e Befragte/r berichtet über einen Austausch hinsichtlich der TGS mit anderen Gymnasien auf informeller Ebene, Abstimmungen zwischen TGS und GYM erfolgen im konkreten Fall zwischen den Fachlehrer/innen (GYM 02).

Abschließend wurden die Befragten um die Darlegung weiterer Aspekte gebeten, die im Rahmen der Betrachtung der TGS aus persönlicher Sicht ebenfalls wichtig erscheinen. Von drei Schulleiter/innen kooperierender Gymnasien liegen diesbezügliche Antworten vor (GYM 01 bis 03), wobei ein/e Befragte/r vorschlägt, zunächst entsprechende Ergebnisse abzuwarten und daraus angemessene Schlussfolgerungen abzuleiten (GYM 01). Ein/e Schulleiter/in (GYM 02) sieht in der ausreichenden Bereitstellung von Personal das Hauptproblem: „Nebenbei sei die Realisierung von Gemeinschaftsschulen nicht machbar“. Auch vor dem Hintergrund, dass schon aktuell weniger Lehrpersonal, z.B. an Gymnasien, eingestellt wird als in Rente geht, sei es jedoch unwahrscheinlich, dass es zu den notwendigen zusätzlichen personellen Einstellungen kommt. Darüber hinaus wird für die Schüler/innen und Eltern „Klarheit, Verständlichkeit, Sicherheit und Verlässlichkeit in der Thüringer Bildungslandschaft“ gefordert (GYM 03).

5.7 TGS-Lehrer/innen

An der schriftlichen Expertenbefragung haben sich zehn von den 20 über die Schulleitung angeschriebenen Lehrer/innen bzw. Stammgruppenleiter/innen⁹⁰ beteiligt. Auch wenn somit nur die Hälfte der Lehrer/innen an der Befragung teilnahm, ist die Teilnahme in der Gruppe der Lehrer/innen zahlenmäßig deutlich höher als bei den anderen befragten Personengruppen (vgl. Tabelle 49).

Das Lehrkollegium wird in der Schulentwicklungsforschung als wichtiger Faktor für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen gesehen (Rolff 2007, Jäger 2004). So hat u.a. Biermann (2007) gezeigt, dass innovatives Lehrerhandeln dazu führen kann, wichtige Schulentwicklungsprozesse anzustoßen, vgl. Koch (2010). Bei der Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen trage zudem ein starker Rückhalt im Lehrerkollegium maßgeblich zum Gelingen bei, wie Jäger (2004) betont. Lehrer/innen können bei solchen Prozessen verschiedene Rollen einnehmen: die der ‚Innovationsanwender‘, welche zum Gelingen der Maßnahmen beitragen oder die der ‚Innovationsverweigerer‘, die Schulentwicklungsprozesse hemmen können, vgl. Dubs (2005). Schulentwicklungsarbeit kann nach Rolff (2007) gut gelingen, wenn die Lehrkräfte fest in Schulentwicklungsprozesse integriert sind, z.B. durch die aktive Mitarbeit in Steuergruppen.

Erwartungshaltungen gegenüber der Thüringer Gemeinschaftsschule

Längeres gemeinsames Lernen, höhere Durchlässigkeit und Individualisierung

Die Erwartungshaltungen gegenüber der Thüringer Gemeinschaftsschule thematisieren vorrangig das längere gemeinsame Lernen sowie die Individualisierung von Lernprozessen. Im Folgenden werden die Angaben der Lehrer/innen zu den beiden genannten Aspekten sowie zu weiteren Erwartungshaltungen näher betrachtet.

Die Möglichkeit für alle Kinder, länger als vier Jahre gemeinsam zu lernen, wird bspw. von Lehrer/in 03 positiv eingeschätzt. Lehrer/in 06 sieht eine entsprechende Erwartungshaltung im gemeinsamen Lernen weiter ausgedehnt von Klassenstufe 1 bis 10. Auch die Lehrer/innen 05 und 07 nehmen einen Vorteil der TGS im längeren gemeinsamen Lernen wahr. Entsprechend wird eine Erwartung auch in einem problemlosen Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe gesehen, wobei sich die Schülerinnen und Schüler nicht grundlegend neu orientieren müssten (Lehrer/in 05). Lehrer/in 07 wünscht sich, dass möglichst viele Schüler/innen weiterhin gemeinsam eine Schule besuchen und gemeinsam lernen können.

Von zentraler Bedeutung ist diesbezüglich auch die Hoffnung, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern den Druck zu nehmen, sich zu früh für eine Laufbahn entscheiden zu müssen (Lehrer/in 02). Auch Lehrer/in 08 formuliert, dass sich Kinder nach ihren Neigungen, Begabungen und Interessen ohne Druck entwickeln können. Lehrer/in 05 führt entsprechend aus, dass die Schülerinnen und Schüler bis zu acht Jahre in der Klasse bleiben können und sich nicht schon in der 4. Klassenstufe entscheiden müssen, ob sie weiterführend ein Gymnasium besuchen. Auch Lehrer/in 10 sieht einen Vorteil darin, dass ein Übergang zu einem Gymnasium später erfolgen könne bzw. generell mehr Möglichkeiten für Schüler/innen im Hinblick auf den Abschluss bestehen (Lehrer/in 04). Laut Lehrer/in 09 beeinträchtigen die 'weichen' Übertrittsbestimmungen von der Grundschule an das Gymnasium (teilweise mehr als 70 Prozent) das Schulsystem und ebenso die am Gymnasium überforderten Schülerinnen und Schüler. Die entsprechende Erwartung bestehe darin, dass die TGS hier eine Kehrtwende im Denken der Eltern bewirken könne.

⁹⁰ Diese werden im Folgenden als 'Lehrer/in 01', 'Lehrerin 02' etc. abgekürzt.

Eine weitere zentrale Erwartungshaltung gegenüber der TGS wird darin gesehen, Kindern die Zeit und Chance zu geben, ihr individuelles Potenzial zu entfalten (Lehrer/in 02). Lehrer/in 04 sieht an den TGS mehr Möglichkeiten, auf Schüler/innen individuell einzugehen, da diesbezüglich mehr Stunden zur Verfügung stünden. Auch Lehrer/in 10 erkennt an den TGS bessere Entwicklungsmöglichkeiten entsprechend der persönlichen und aktuellen Entwicklungsstände der Schülerinnen und Schüler. Zudem ermögliche die Binnendifferenzierung an den TGS individuelle Lernwege zu allen möglichen Schulabschlüssen in Thüringen (Lehrer/in 06).

Soziale Kompetenzen, Gemeinschaftsgefühl und Gemeinschaftsschule als Vorbild

Darüber hinaus erwarten die Befragten, dass die Schülerinnen und Schüler der TGS mehr soziale Kompetenzen im Sinne von Gemeinschaftsgeist, Verantwortungsgefühl füreinander sowie Verständnis und Offenheit entwickeln (Lehrer/in 09). Auch sei eine individuelle vertrauensvolle Unterstützung älterer Schüler für jüngere Schüler möglich (Lehrer/in 10). Die Stärkung der sozialen Kompetenz steht dabei in engem Zusammenhang mit der Bereicherung durch die Heterogenität, welche an den TGS gesehen wird. Entsprechend führt Lehrer/in 07 aus, dass sowohl Schüler/innen als auch Lehrer/innen von der stärkeren Heterogenität der Schüler profitieren. Lehrer/in 08 sieht in der TGS die Möglichkeit, dass die soziale Gemeinschaft in ihrer Vielfalt erhalten bleibt. Eine entsprechende weitere Erwartungshaltung bezieht sich auf einen jahrgangsübergreifenden Unterricht (Lehrer/in 06).

Weitere einzeln genannte Erwartungshaltungen an die Thüringer Gemeinschaftsschule beziehen sich zudem auf schulstrukturelle Aspekte. In diesem Zusammenhang nimmt Lehrer/in 01 durch die TGS eine Stärkung des Schulstandortes und der Region insgesamt wahr. Lehrer/in 03 plädiert für eine flächendeckende Etablierung der TGS, damit „langfristig andere Schularten abgelöst werden“. Solange jedoch noch Gymnasien und Regelschulen in Thüringen präsent seien, wird von Lehrer/in 03 das Problem gesehen, dass doch viele Schülerinnen und Schüler nach der Klasse 4 wechseln.

Erwartungen bestehen zudem hinsichtlich der Errichtung eines gemeinsamen schulinternen Lehrplans (Lehrer/in 05) sowie dem „Lernen in Projekten“ (Lehrer/in 06).

Wahrnehmung der Entwicklungsschritte

Erarbeitung von Lehrplänen und Individualisierung

Hinsichtlich der wahrgenommenen Entwicklungsschritte beziehen sich die Angaben von drei befragten Lehrer/innen auf den Bereich der Erarbeitung entsprechender Lehrpläne sowie der Fortschreibung des Konzeptes (Lehrer/in 01) und entsprechender Unterrichtsformen. Nicht nur die Lehrer/in 01 berichtet von der Erarbeitung schulinterner Lehrpläne sowie Fach- und Methodenplänen, sondern auch Lehrer/in 05 und 06 schreiben von der Erstellung eines gemeinsamen schulinternen Lehrplanes und dessen Umsetzung. Zudem bezieht sich ein wahrgenommener Entwicklungsschritt auf die weitere Ausgestaltung von Binnendifferenzierung im Unterricht (Lehrer/in 06). Im Rahmen dessen berichtet Lehrer/in 01 von vielfältigen Fortbildungen und Schulbesuchen, bspw. im Hinblick auf Methoden und Aspekten der Leistungsbewertung.

Ein weiterer Entwicklungsschritt betrifft den Einsatz und die Gestaltung von Unterrichtsformen. Diesbezüglich nehmen Lehrer/in 01 und 07 einen Entwicklungsschritt in der Durchführung „neuer“ Unterrichtsformen, bspw. in Epochen, mit Anwendung der drei Anforderungsebenen sowie im Projektunterricht im gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Bereich wahr.

Qualität der Zusammenarbeit mit Grundschulen und Gymnasien

Die Zusammenarbeit mit dem Gymnasium wird von Lehrer/in 04 positiv beurteilt: Entsprechend bestünden regelmäßige Kontakte zu einer Kollegin am Gymnasium und

Absprachen zu gemeinsam wahrgenommenen Veranstaltungen. Angeregt und gewünscht wird hingegen, dass die Kollegin des kooperierenden Gymnasiums häufiger freigestellt werden könnte, um bspw. an TGS-Veranstaltungen am ThILLM teilnehmen zu können. Auch Lehrer/in 07 berichtet von Absprachen sowohl mit der Grundschule als auch mit dem kooperierenden Gymnasium. Lehrer/in 05 gibt zudem die Planung von gemeinsamen kulturellen Ereignissen an. Vereinzelt wird hingegen eine engere Zusammenarbeit mit dem Gymnasium gewünscht (Lehrer/in 06) sowie die Erarbeitung gemeinsamer Zielstellungen, welche die eigene Schule voranbringen und Orientierung geben könnten (Lehrer/in 05).

Weitere Entwicklungsschritte beziehen sich auf wahrgenommene Veränderungen innerhalb der Schulorganisation. Während einzelne Nennungen schulspezifische Neuerungen thematisieren, beziehen sich andere Angaben auf allgemeine Rahmenbedingungen, die im Zuge der Errichtung der TGS in den vergangenen zwei Jahren beobachtet wurden. Lehrer/in 02 führt diesbezüglich aus, dass Kinder verstärkt im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen: Es ginge weniger um das „Abarbeiten von Lehrplänen“, sondern mehr um die umfassende Entwicklung der Kinder. Lehrer/in 03 nimmt wahr, dass Eltern, deren Kinder die Klassenstufe 4 besuchen, mit mehr Sorgfalt als früher überlegen, welche Schule ihre Kinder im Anschluss besuchen sollen.

Ganztagsangebote, ganzheitliche Entwicklung und Individualisierung

Hinsichtlich eher schulspezifischer Entwicklungsschritte berichtet Lehrer/in 06 bspw. von weiteren Angeboten zur ganztägigen Bildung, Erziehung und Betreuung. Lehrer/in 07 beobachtet die vermehrte Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie die erstmalige Durchführung von Zeugnisgesprächen zur Kompetenzentwicklung.

Entwicklungen im Bereich der Individualisierung des Lernens sowie der Förderung des Sozialen sind von Lehrer/in 08 geschildert worden: Entsprechend würden durch altersgemischte Stammgruppen (z. B. 1-3, 4-6) soziale Bindungen gefestigt. Zudem schreite die Individualisierung des Lernens voran. Für diesen Prozess schildert der/die Befragte allerdings die Schwierigkeit der individuellen Bezugsnormorientierung⁹¹, die vom individuellen Leistungsvermögen und Leistungszuwachs ausgeht, gerecht zu werden:

Für Lehrer/in 09 steht die Devise „gemeinsam unterrichten, individuell fördern“ im Mittelpunkt. Kleine Gruppen und eine breite Palette unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Angebote sollen Lernbedingungen und Lernkultur fördern. Wahrgenommen wird außerdem eine positive Schumatmosphäre. Die Schulleitung sei auch bemüht, alle Möglichkeiten der Förderung und Unterstützung der neuen Schulart auszuschöpfen.

Lehrer/in 03 berichtet hingegen, dass der Übergang zur TGS kaum spürbar gewesen sei, mit Ausnahme des Wechsels der Schulleitung, welcher für alle Kolleginnen und Kollegen mit einer Umstellung der bisherigen Gewohnheiten und der Neugestaltung von Arbeitsprozessen verbunden gewesen sei. Lehrer/in 05 erwähnt im Hinblick auf Veränderungen bzw. Entwicklungsschritten die Umgestaltung der Hausordnung, wie bspw. die gemeinsame Nutzung der Schulhöfe oder veränderte Frühstückszeiten.

Herausforderungen und Lösungsstrategien

Individuelle Förderung und Handlungsbedarf

Eine häufig geäußerte Herausforderung besteht insgesamt in der Bewältigung von Heterogenität und zwar unter dem Aspekt, allen Kindern auf individuelle Weise gerecht zu werden (Lehrer/in 02). Entsprechend zeitintensiv sei auch die Unterrichtsvorbereitung,

⁹¹ In Abgrenzung zur sozialen bzw. kriterialen Bezugsnormorientierung wird das individuelle Leistungsergebnis auf vorangegangene Leistungen bezogen und anhand des Vergleichs dazu die aktuelle Leistung bewertet (Heckhausen & Heckhausen, 2006: 182).

welche für die Individualität und Förderung aller Schüler ein Vielfaches an Zeit benötige, wobei in der Abminderung des Stundensolls eine Lösungsstrategie gesehen wird (Lehrer/in 07). Auch Lehrer/in 02 sieht einen entsprechenden Handlungsbedarf in der zeitlichen Entlastung bzw. finanziellen Entschädigung des immensen Arbeitsaufwandes, Lehrer/in 10 bestätigt, dass individuelle Förderung mehr Personal und Finanzen erfordere.

Die Bewältigung der Vielfalt fällt dabei laut Lehrer/in 01 insbesondere den älteren Kollegen schwer, auch Lehrer/in 07 plädiert für eine stärkere Einstellung jüngerer Lehrer. Die Bewältigung von Heterogenität thematisiert auch Lehrer/in 09 (vgl. Lehrer/in 07): Die gemeinsame Unterrichtung in Hinblick auf eine gymnasiale Laufbahn sowie die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bedinge ein hohes Maß an Unterstützung und Entlastung der Lehrkräfte. Oftmals würden stattdessen jedoch „permanent weitere Aufgaben aufgebürdet, wobei letztlich gerade die TGS an ihrem Anspruch gemessen werde, wie gut es den Lehrern gelingt, jene Schülerinnen und Schüler fit zu machen, die an einem späteren Wechsel an das Gymnasium interessiert sind“. Insgesamt wird in der Individualisierung und Bewertung die größte Herausforderung gesehen, „welche die Kollegen – ohne bislang befriedigende Lösung – beschäftigen“ (Lehrer/in 01). Handlungsbedarf bestehe konkret in einer transparenten Leistungsbewertung sowie der Dokumentation der Lernentwicklung (Lehrer/in 02). Zudem sei kaum differenziertes Lehrmaterial vorhanden, dies betreffe ebenfalls die Montessori-Pädagogik (Lehrer/in 07).

Die nachfolgenden Anmerkungen enthalten ebenfalls Handlungsbedarf, welcher seitens der befragten Lehrer/innen z.T. als Herausforderung verstanden wird. Zunächst berichten zwei Lehrer/innen über schwierige äußere Bedingungen in Hinblick auf Räumlichkeiten und Fahrmöglichkeiten (Lehrer/in 01). Auch Lehrer/in 08 beurteilt die räumliche Situation als ungünstig, da zu wenig Platz zur Verfügung stehe. Weiterer Handlungsbedarf liege in der Gestaltung von Vertretungsstunden, weil zu ersetzende Stunden in der Primarstufe durch Lehrer/innen der Sekundarstufe gehalten werden, die erfahrungsgemäß den Unterrichtsstoff oft nicht methodisch vermitteln können. Dies stelle insbesondere bei langfristigem Lehrerausfall ein Problem dar, da diese Lehrer/innen fast ausschließlich zur Vertretung herangezogen werden (Lehrer/in 03). Ähnlich äußert sich Lehrer/in 05, wonach Vertretungen in der Primarstufe oft nicht fachgerecht gehalten würden. Zudem seien Dienstberatungsthemen für die Primarstufe oftmals nicht relevant, da sie nur die Sekundarstufe betreffen (Lehrer/in 05). Lehrer/in 08 sieht eine weitere Herausforderung in der unterschiedlichen Auffassung vom „Lernen“ insgesamt und dem unterschiedlichen Entwicklungsstand auch bei Erwachsenen.

Einbeziehung aller Akteure und Zusammenarbeit als Lösungsstrategie

Sowohl eine Herausforderung als auch eine Lösungsstrategie wird von den befragten Lehrer/innen in der Kommunikation zwischen den einzelnen Akteuren gesehen. So sieht Lehrer/in 10 in der TGS „absolutes Neuland“ und wenig Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch. Insbesondere durch Gymnasien wäre mehr Unterstützung als Entscheidungshilfe für Eltern, für das Lehrpersonal und für die Schüler/innen notwendig (Anforderungen, Eignungstests, Schnupperwochen). Auch Lehrer/in 08 sieht immensen Diskussionsbedarf, da vor allem Neueinsteiger/innen (Pädagoginnen/Pädagogen, Kinder, Eltern) entsprechend begleitet werden müssen. Unklarheiten bestünden laut Lehrer/in 04 noch immer über den Werdegang ab der Jahrgangsstufe 9 bei Eltern und auch einigen Kolleginnen und Kollegen der Mittelgruppen. Hier sind entsprechende Gespräche angedacht und Flyer in Vorbereitung. Einen Handlungsbedarf hinsichtlich der Kommunikation sieht Lehrer/in 06 noch zwischen den Stammgruppen - die unterteilt sind in Unter-, Mittel- und Obergruppen - sowie der Schulleitung und dem Hort. Laut Lehrer/in 03 besteht noch Handlungsbedarf in der Bildung von Partnerklassen aus der Sekundarstufe zwischen den Klassenstufen 4 und 9, damit die Schülerinnen und Schüler der künftigen Klassenstufe 5 über eine Ansprechperson verfügen. Ein Handlungsbedarf wird außerdem darin gesehen,

dass bereits die/der Klassenlehrer/in der Primarstufe die Eltern mit dem Sinn und den Merkmalen einer TGS vertraut machen (Lehrer/in 03).

In der Kommunikation wird zudem eine Lösungsstrategie gesehen, um vielfältige Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu meistern: Entsprechend hebt Lehrer/in 02 den Austausch mit Eltern, Kolleginnen und Kollegen und Kindern hervor. Lehrer/in 06 berichtet von regelmäßigen Teambesprechungen, der Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in die gemeinsame Arbeit und einem guten Kontakt zu Eltern und deren Einbeziehung in schulische Belange. Zudem wird ein hilfreicher Austausch in einem gemeinsamen Schulprojekt mit (alters)gemischten Gruppen der Klassenstufen 3 bis 10 gesehen (Lehrer/in 05). Eine weitere Lösungsstrategie sei das Ausprobieren verschiedener Wege in Verbindung miteinander (Lehrer/in 02).

Zusammenarbeit und Vernetzung

Qualität der Zusammenarbeit

Insgesamt wird die Zusammenarbeit mit den weiteren beteiligten Personen und/oder Institutionen, die an der Umsetzung der TGS beteiligt sind, von den befragten Lehrerinnen und Lehrern überwiegend positiv beurteilt. Lediglich eine Lehrperson Lehrer/in (03) schreibt, dass sie/er seit Bestehen der TGS keine nennenswerten neuen Erfahrungen hinsichtlich der Zusammenarbeit bzw. Vernetzung mit weiteren Personen oder Institutionen habe feststellen können. Eine weitere/r Lehrer/in 08 empfindet die Unterstützung durch das Ministerium und das ThILLM als „unzureichend, dies betreffe dabei insbesondere Weiterbildungen.“ Ein/e weitere/r Lehrer/in (05) stellt demgegenüber angebotene Weiterbildungen als gute Möglichkeit eines Erfahrungsaustauschs heraus.

Lehrer/in 02 berichtet von einer engen Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern und der Schulleitung der eigenen Schule. Auch Lehrer/in 04 gibt eine gute Zusammenarbeit innerhalb der Schule an. Lehrer/in 06 beurteilt die Zusammenarbeit mit der Schulleitung genauso positiv wie jene mit den Elternsprecherinnen und -sprechern. Lehrer/in 10 notiert, dass bei Problemen eine gute Unterstützung seitens der Schulleitung erfolgt.

Als besonders positiv bewertet Lehrer/in 01 die Zusammenarbeit mit der/dem zuständigen Berater/in für Schulentwicklung. Lehrer/in 04 schätzt zudem die Zusammenarbeit mit dem ThILLM als gut ein. In diesem Zusammenhang gibt Lehrer/in 07 auch schulinterne Lehrerfortbildungen mit der/dem Regionalberater/in an. Lehrer/in 08 berichtet von einer positiven Entwicklung der Zusammenarbeit mit dem Schulamt sowie dem Schulverwaltungsamt, ebenfalls wie Lehrer/in 10, welche/r die Kooperation mit dem Schulamt als gut beurteilt.

Kooperationen mit Grundschulen und Gymnasien

Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der abgebenden Grundschule berichtet Lehrer/in 01 von Absprachen in Methoden, Leistungsanforderungen und im organisatorischen Ablauf. Auch der/die Lehrer/in 06 beurteilt die Zusammenarbeit mit der integrierten Grundschule positiv und die/der Lehrer/in 07 gibt an, dass der/die Grundschulleiter/in und die Grundschullehrer/innen an der Kooperation interessiert seien.

Die Zusammenarbeit mit den kooperierenden Gymnasien wird von den befragten Lehrerinnen und Lehrern differenziert beurteilt: So empfinden Lehrer/in 05 und 06 diese als gut. Letztere/r gibt zudem eine künftige Ausweitung der Zusammenarbeit als Ziel an. Lehrer/in 01 und 04 beurteilen die Zusammenarbeit hingegen kritischer: Entsprechend schreibt Lehrer/in 01, dass ein Kooperationsvertrag zwar bestehe, dieser aber schwer umzusetzen sei. Auch Lehrer/in 04 gibt an, dass sich die Zusammenarbeit aus Zeitgründen auf nur wenige Veranstaltungen und Zusammenkünfte beschränke und die Kooperation vor allem digital stattfinde.

Steuerungs- und Handlungsbedarf

Abschließend wurden die befragten Lehrerinnen und Lehrer um die Darlegung weiterer Aspekte gebeten, die im Rahmen der Betrachtung der TGS aus persönlicher Sicht wichtig erscheinen. Die Wichtigkeit adäquater Rahmenbedingungen – insbesondere das Vorhandensein von Sozialpädagogen, eines mobilen Dienstes und genügend Lehrpersonal – hebt Lehrer/in 06 hervor. Lehrer/in 09 wünscht sich bezüglich der Rahmenbedingungen „etwas mehr Kontinuität“, ohne dies näher zu explizieren. Lehrer/in 01 betont die Wichtigkeit der Anerkennung der neuen Schulart in der Gesellschaft und auch die Annahme dieses Angebots. Zudem müsste nach Meinung von Lehrer/in 05 die Schule offen für alle Außenstehenden, wie die Gemeinde und die Eltern sein. Von besonderer Relevanz sei diesbezüglich auch eine gute Elternarbeit. Laut Lehrer/in 03 greift eine flächendeckende Umsetzung der Thüringer Gemeinschaftsschule nur dann, wenn Regelschulen und Gymnasien landesweit aufgehoben werden würden. Lehrer/in 07 plädiert hingegen dafür, dass es auch weiterhin Förderschulen geben muss. Der alleinige Einsatz 'moderner' Unterrichtsformen wird von dieser befragten Lehrperson ebenso kritisch gesehen.

Im Folgenden werden die von den Lehrer/innen formulierten Problemlagen dargestellt: Lehrer/in 01 fordert eine stärkere Unterstützung bei der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Gutachten. Eine stärkere personelle Unterstützung – jenseits von Abordnungen und freiwilligen Helferinnen und Helfern – sowie eine materielle bzw. sachliche Ausstattung, die ohne bürokratische Hürden zu erreichen ist, wünschen sich auch die befragten Lehrer/innen 07, 08 und 09. Hinsichtlich der Inklusion formuliert Lehrer/in 05 weiterhin, dass in der Oberstufe oft verhaltensauffällige und sehr leistungsschwache Schülerinnen und Schüler seien, die trotz Angebotslernen und Kernzeiten andere Kinder bremsen oder beeinflussen würden. Ein weiterer Handlungsbedarf wird darüber hinaus in der individuellen Leistungsbewertung sowie im Wechsel an eine andere Schule gesehen (Lehrer/in 02). Für eine/n Lehrer/in (07) ist unklar, welche Rolle die wissenschaftliche Begleitung der TU Dresden im Prozess der Etablierung der Thüringer Gemeinschaftsschulen einnimmt⁹² und es erfolgt Kritik an der Gestaltung des Schülerfragebogens. Auch seien ihm/ihr zufolge die Gesetzestexte zur TGS manchmal nicht eindeutig formuliert, z.B. in Hinblick auf die konkrete Umsetzung des TGS-Konzepts. Der/die Lehrer/in 07 stellt außerdem heraus, dass es sich bei seiner/ihrer Schule nicht um eine reformpädagogische Großstadtschule handele, welche jedoch den TGS als Modell 'übergestülpt' werden würde.

⁹² Dass diese Lehrperson über die wissenschaftliche Begleitung nicht in Kenntnis gesetzt ist, liegt leider nur bedingt in der Hand der wissenschaftlichen Begleitung. Die Kommunikation mit den Schulen erfolgt über die Schulleitungen.

5.8 Schulträger, Schulsitzgemeinden und Schulämter

An der Expertenbefragung haben insgesamt (nur) sechs der insgesamt 14 angeschriebenen Personen teilgenommen, die in ihrer Funktion als Schulträger, Schulsitzgemeinde oder Schulamt die Errichtung und Begleitung von Gemeinschaftsschulen in Thüringen mitprägen (Träger 01 bis 03, Schulsitz 01 bis 02, Schulamt 01).

Im Allgemeinen sind Schulträger nach § 13 Absatz 2 des Thüringer Schulgesetzes⁹³ verantwortlich für das Aufbringen des „notwendigen Schulangebots und [der] erforderlichen Schulanlagen“ einer Schule. Für die Schulentwicklung ist der Träger besonders von struktureller Bedeutung, da durch ihn die finanzielle Kraft gesichert sowie der entsprechende Schulbezirk festgelegt wird. Bei der Schulartänderung einer Schule in eine Gemeinschaftsschule kommt nach § 13 Absatz 3a hinzu, dass der Schulträger diesem Schritt und ggfs. auch einer neuen Namensgebung zustimmen muss. Ebenso wird das pädagogische Konzept im Dialog mit dem Schulträger entwickelt. Der Schulträger hat die Aufgabe, die für die Schulentwicklung notwendigen Schritte mit dem TMBWK zu kommunizieren. Die Schulsitzgemeinde überträgt nach dem Thüringer Gesetz über die Finanzierung von Staatlichen Schulen § 5 dem Schulträger unentgeltlich alle für schulische Zwecke notwendigen Gebäude, gemeindeeigenen Grundstücke oder bewegliche Sachen. Allerdings stehen weitere Baumaßnahmen oder finanzielle Investitionen nach der Eigentumsübertragung nicht in der Verantwortung der Schulsitzgemeinden, sondern in der Pflicht des Schulträgers⁹⁴. Schulämter zählen zu den unteren Schulaufsichtsbehörden und somit zu Verwaltungseinrichtungen, die sowohl unterstützend als auch regulierend arbeiten. Der Aufgabenbereich der Thüringer Schulämter umfasst besonders Personal-, Rechts- und Haushaltsangelegenheiten, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Bereich der Schulentwicklung stehen. So ist das Schulamt berechtigt, Schulleiter/innen, Lehrende, Lehramtsanwärter/innen und Schulpsychologinnen und -psychologen einzusetzen, wenn das TMBWK diese Dienstaufsicht nicht bereits ausführt. Darüber hinaus beaufsichtigen die Schulämter die Zuständigkeiten der Schulträger. Damit sind sie bei der Entwicklung von Gemeinschaftsschulen ein wichtiger Partner, der Unterstützung und Beratung gewährt. In Thüringen gibt es fünf Schulämter, die jeweils für mehrere Schulträger zuständig sind und sich unterteilen in Nord-, West-, Mittel-, Süd- und Ostthüringen⁹⁵.

Erwartungshaltungen gegenüber der Thüringer Gemeinschaftsschule

Im Folgenden werden die Erwartungshaltungen der Vertreter/innen der Schulträger, der Schulsitzgemeinden sowie der Staatlichen Schulämter aufgezeigt. Die genannten Aspekte können dabei zwei Themenbereichen zugeordnet werden. Einerseits richten sich die an die TGS geknüpften Erwartungen auf ein längeres gemeinsames Lernen, eine gezielte individuelle Förderung und damit verbunden auf ein höheres Ausmaß an Bildungsgerechtigkeit. Andererseits beziehen sich die Ausführungen auf allgemeine Erwartungen, welche die Einführung der TGS für die Schullandschaft mit sich bringen könnte.

Längeres gemeinsames Lernen, Individualisierung und Chancen für alle

Für die drei befragten Vertreter/innen von Schulträgern (Träger 01 bis 03) sowie eine/n Befragte/n einer Schulsitzgemeinde (Schulsitz 01) steht die Möglichkeit des längeren

⁹³ Thüringer Schulgesetz § 13, Absatz 3 (www.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1230.pdf, S. 22f; Zugriff: 20.03.2014.)

⁹⁴ Thüringer Gesetz über die Finanzierung von Staatlichen Schulen § 5 (www.landesrecht.thueringen.de/jportal/portal/t/1o25/page/bsthueprod.psm1/action/portlets.jw.MainAction?p1=6&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulFinGTH2003pP5&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint; Zugriff: 20.03.2014.)

⁹⁵ www.schulamt-suedthueringen.de/home/_data/Organigramm.pdf und www.thueringen.de/th2/schulaemter/; Zugriff: 20.02.2014.

gemeinsamen Lernens im Mittelpunkt der Erwartungen an die TGS. Für Träger 01 umfasst dies explizit die Jahrgangsstufe 1 bis 12 für Kinder, die in einer bestimmten Stadt seines Zuständigkeitsbereichs leben. Nach Ansicht von Träger 03 verhindere ein längeres gemeinsames Lernen die frühe Segregation von Kindern und somit die Festlegung einer Bildungsbiographie in einem frühen Stadium. Zudem werde damit der Druck von Kindern und Elternhäusern genommen, sich früh für einen bestimmten Bildungsgang zu entscheiden. Auch Träger 02 bewertet die Möglichkeit einer längeren Orientierungsphase der Jugendlichen positiv. Entsprechend betont auch ein/e Vertreter/in der Schulsitzgemeinde (Schulsitz 02), dass der Übergang zum Gymnasium zu passender Zeit fließend gestaltet werden müsse.

Eine weitere Erwartungshaltung wird in der Umsetzung individueller Förderung an den TGS gesehen (Träger 03): Individuelle Förderung könne an den TGS besser gelingen, da ein längerer Zeitraum zur Entwicklung der vertrauten Beziehungsstrukturen gegeben sei; dies setze jedoch eine hohe Fachkompetenz für Individualisierung/Differenzierung bei den Lehrkräften sowie Empathie gegenüber den Schüler/innen voraus. Auch der/die Vertreter/in des Staatlichen Schulamtes (Schulamts 01) verknüpft die Erwartungshaltung an die TGS mit der Umsetzung 'moderner' pädagogischer Konzepte und der Optimierung der individuellen Förderung sowie der Schaffung „gerechterer Bildungszugänge für alle Kinder“.

Soziale Kompetenzen / Gemeinschaftsgefühl

Träger 03 betont weiterhin, dass durch das längere Lernen im Klassenverbund eine engere Bindung und verbindliche Beziehungen sowohl zwischen den Kindern als auch zwischen Kindern, Lehrenden und Eltern ermöglicht werden. Eine diesbezügliche Erwartungshaltung berichtet auch Träger 02, der infolge dessen positive Auswirkungen auf das Sozialverhalten der Jugendlichen („Stärkere helfen Schwächeren“) erwartet. Ähnlich argumentiert der/die Vertreter/in des Staatlichen Schulamtes (Schulamts 01), der/die an den TGS Impulse für eine bessere soziale Kompetenzbildung erhofft.

Bereicherung der Bildungslandschaft

Träger 01 sieht in der TGS eine Alternative zum dreigliedrigen Schulsystem im Kontext einer staatlichen Schule. Erwartet wird zudem eine positive Auswirkung auf die Weiterentwicklung der Schulkonzepte und die Organisation anderer staatlicher Schulen, die in einer Stadt seines Zuständigkeitsbereichs liegen. Träger 02 erwartet im Zuge der Etablierung von TGS insbesondere die Stärkung des mittleren Schulabschlusses der Klasse 10. Der/die Vertreter/in eines Staatlichen Schulamtes (Schulamts 01) verbindet mit der Errichtung der TGS darüber hinaus die Erwartung an eine flexiblere Aufstellung der Thüringer Schullandschaft.

Seitens eines/r Vertreters/Vertreterin der Schulsitzgemeinde (Schulsitz 02) wird die Erwartungshaltung formuliert, eine wohnortnahe Unterrichtung der Schüler/innen und eine weitere Anerkennung dieser Schulart in der Gemeinde zu erreichen.

Wahrnehmung der Entwicklungsschritte

Entwicklungstendenzen

Ein Träger berichtet, dass es in seinem Zuständigkeitsbereich inzwischen insgesamt sechs Gemeinschaftsschulen gebe, wovon sich zwei als Schulversuche in kommunaler Trägerschaft befänden sowie eine Schule über einen freien Träger verfüge. Die Weiterentwicklung bzw. Neuerrichtung der TGS sei dabei im Schulnetz der Kommune verankert. Ein weiterer Träger schreibt, dass es in seinem betreffenden Landkreis seit 2011 drei TGS gebe, wovon eine TGS jedoch zunächst nur eine befristete Laufzeit bis 2014 habe. Danach sei zu prüfen, inwieweit sich die Schulart an diesem Standort etabliert hat. Des Weiteren gebe es hinsichtlich der abgebenden Grundschulen keine Probleme, da die Schule bereits vor ihrer Errichtung als TGS Schüler/innen von dort aufgenommen hätte.

Der/die Befragte des Staatlichen Schulamtes ist der Meinung, dass sich die reformpädagogisch orientierten Schulen einer bestimmten Stadt in ihrem/seinen Zuständigkeitsbereich bereits in den vergangenen 20 Jahren inhaltlich und strukturell als Gemeinschaftsschulen entwickelt hätten; es habe lediglich der gesetzliche Rahmen gefehlt. In anderen Regionen im Schulamt Ostthüringen basierten die Anträge für Gemeinschaftsschulen hingegen weniger auf inhaltlichen Überlegungen, sondern mehr auf Standorterhaltung, so dass sich dort die Schulentwicklung schwieriger gestalten.

Ein/e Vertreter/in der Schulsitzgemeinde (Schulsitz 01) sieht als wesentlichen Entwicklungsschritt die Erstellung eines Schul- und Wirtschaftskonzepts.

Qualität der Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit wird von der Mehrzahl der Befragten der o.g. Personengruppen positiv eingeschätzt. Entsprechend berichtet der/die Vertreter/in des Schulamtes (Schulamtsitz 01), dass in einer Stadt seines/ihres Zuständigkeitsbereichs eine sehr gute Kooperation mit dem Schulträger bestehe und keinerlei Probleme bei der Realisierung bestünden. Träger 03 berichtet von personeller Unterstützung durch die Schulsozialarbeiter/innen und Integrationsbegleiter/innen an allen Schulen. Träger 01 erwähnt in diesem Zusammenhang die hilfreiche Unterstützung seitens der Schulverwaltung, die seit dem Frühjahr 2010 den Wunsch einer Grundschule mit Jenaplanprofil (die sich als TGS etablieren möchte) unterstütze. Träger 01 schildert den Prozess und die entsprechenden Unterstützungsstrukturen einer TGS folgendermaßen: Nach Anforderung fachlicher Beratung seitens einer Universität und dem ThILLM wären im August 2010 zur Begleitung des Prozesses an einer Schule im Zuständigkeitsbereich gemeinsame Arbeitsgruppen - bestehend aus der Schulverwaltung, der Schule, Eltern, einer Universität, dem ThILLM und dem Schulamt - gegründet worden. Hinzu kämen Diskussionen in kommunalen Ausschüssen. Mit dem Stadtratsbeschluss im September 2010 erfolgte die Errichtung als TGS, welche zu Beginn des Schuljahres 2011/2012 ihren Schulbetrieb aufnahm.

Die Einschätzung der Entwicklung hinsichtlich der allgemeinen Akzeptanz der TGS fällt zwischen den einzelnen Befragten unterschiedlich aus. Träger 02 konstatiert, dass das längere gemeinsame Lernen als Prämisse der Thüringer Gemeinschaftsschule noch nicht umfassend in der Bevölkerung und in der Elternschaft verankert sei; auch wenn die Schulen selbst sehr aktiv wären. Sofern die Zugangsvoraussetzungen für ein Gymnasium vorliegen, würden viele Schüler/innen einer bestimmten Schule ihres/seines Zuständigkeitsbereichs einerseits meist noch nach der 4. Klasse an ein Gymnasium wechseln, selten jedoch nach Abschluss der Klasse 8 von der TGS auf ein Gymnasium. Ein/e Vertreter/in der Schulsitzgemeinde (Schulsitz 02) beurteilt die Entwicklung hingegen insgesamt positiv: Entsprechend verlaufe die Zusammenarbeit sehr positiv, die Vorgaben werden umgesetzt und in der Bevölkerung positiv angenommen. Träger 03 schätzt die Entwicklung ebenfalls positiv ein und schreibt diesbezüglich, dass das längere gemeinsame Lernen und die Möglichkeit des Erwerbs aller Abschlüsse, insbesondere des Abiturs, den Schulen gewinnbringende Entwicklungschancen ermögliche.

Herausforderungen und Lösungsstrategien

Ein Teil der Befragten sieht zunächst keine speziellen Herausforderungen im Zusammenhang mit der Gestaltung der Gemeinschaftsschule. Träger 02 führt dazu aus, dass die TGS im Thüringer Schulgesetz als gleichwertige Schulart neben den anderen Schularten aufgenommen worden sei (vgl. Thüringer Schulgesetz § 4). Entsprechend sind alle Schularten gleich zu behandeln, es gäbe folglich keine besondere Behandlung der TGS. Auch ein/e Vertreter/in der Schulsitzgemeinde (Schulsitz 02) erkennt im Moment keine nennenswerten Herausforderungen; die Zusammenarbeit verlaufe problemlos.

Individuelle Förderung und Inklusion

Eine häufig genannte Herausforderung wird in der individuellen Förderung und der Inklusion gesehen. Träger 03 führt dazu aus, dass „Gemeinschaftsschulen im besonderen Maße die Aufgabe der Inklusion tragen, Gymnasien sind hier durch die Zweigliedrigkeit des Schulsystems zu wenig bzw. kaum in der Verantwortung“. Die Heterogenität der Schülerschaft stelle vor diesem Hintergrund eine Problemlage dar, weshalb sich Schulen z.T. um die Umsetzung der gymnasialen Oberstufe sorgen würden, wenn zu wenig leistungsstarke Schüler/innen in ihrer Gemeinschaftsschule lernen. Die/der Befragte/e des Staatlichen Schulamtes (Schulamt 01) sieht ebenfalls eine Herausforderung im Kontext inklusiver Bildung: Entsprechend kämen seiner Ansicht nach die Gemeinschaftsschulen hier an Kapazitätsgrenzen, die nur schwer zu handhaben wären. Inklusion könne nur erfolgreich gelingen, wenn die Gymnasien der Stadt mit einbezogen werden. Der Wunsch nach mehr personeller Unterstützung vor dem Hintergrund der Umsetzung von Inklusion und individueller Förderung an TGS und die Forderung, dass sich auch Gymnasien als TGS etablieren sollten, wurden im Übrigen auch in den Schulleitungsinterviews thematisiert (vgl. unter 6.4). Träger 01 führt aus, dass sich an einer TGS, die nach dem Jenaplan-Prinzip mit altersgemischten Stammgruppen arbeite (vgl. TGS-Typ III), die Ganztagsbetreuung für die Stammgruppen der 4. bis 6. Jahrgangsstufe schwierig gestalten, da eine Hortbetreuung nur bis zur Klassenstufe 4 vorgesehen sei. Auch sei eine individuelle Förderung durch Zweitbesetzung mit Erzieherinnen und Erziehern des Hortes für die genannten Stammgruppen über finanzielle Möglichkeiten der Modellprojekte zur Weiterentwicklung der TGS nicht realisierbar. Eine Herausforderung bestünde laut Träger 03 zudem in der Vermeidung von 'Restschulen' und die Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts stelle die oberste Entwicklungsaufgabe dar. Auch ein/e Vertreter/in der Schulsitzgemeinde (Schulsitz 01) sieht im gemeinsamen Lernen bis zur Klassenstufe 10 eine Herausforderung.

Kooperation mit Grundschulen und Gymnasien

Handlungsbedarf wird zunächst im Bereich der schulischen Kooperation deutlich. In diesem Kontext berichtet Träger 01, dass sich in seinem/ihrer Zuständigkeitsbereich an einer TGS nur eine Berufsschule als Kooperationspartner gefunden habe, so dass sich die Grundschule letztlich eigenständig als 'aufwachsende' Gemeinschaftsschule entwickelt habe. Dies kann prinzipiell selbstverständlich positiv gesehen werden, jedoch fehle der/dem Befragten zufolge dadurch eine Schule im Schulnetzplan. Träger 02 beschreibt die Kooperation mit den Grundschulen und Gymnasien als ‚nicht vorteilhaft‘, ohne jedoch inhaltliche Erläuterungen hinzuzufügen. Träger 02 sieht eine Herausforderung in der Schaffung deutlicher Regularien bezüglich des Aufbaus einer TGS.

Der/die Vertreter/in des Staatlichen Schulamtes führt demgegenüber positiv aus, dass in Jena durch die Möglichkeit schulscharfer Ausschreibungen ein dem Schulprofil entsprechender Personaleinsatz realisiert werden könne. Entwicklungsbedarf sieht der/die Vertreter/in des Staatlichen Schulamtes zudem an einigen Schulen in Hinblick auf die inhaltliche Gestaltung ihrer Schulentwicklung, insbesondere vor dem Hintergrund, dass es Kollegien gebe, deren Altersdurchschnitt z.T. sehr hoch liege. Veränderungen unter aktiver Beteiligung des Lehrkollegiums seien in diesen Fällen nur schwierig umzusetzen.

Zusammenarbeit und Vernetzung

Etablierung von Organisationsstrukturen

Laut Träger 01 gab es zu Beginn der Errichtung einer Grundschule als TGS eine übergreifende Arbeitsgruppe, die bis einschließlich im Schuljahr 2011/2012 tätig war und jederzeit aktiviert werden könne. Ansonsten würden derzeit zwischen allen Beteiligten kurze Informationswege über die Schulleitung bestehen. Auch Träger 03 berichtet, dass sich die Gemeinschaftsschulen der Kommune regelmäßig (vierteljährlich) mit anderen

Gemeinschaftsschulen zum Erfahrungsaustausch und zur Weiterbildung trafen. Es werden gemeinsame Entwicklungsaufgaben, wie bspw. das Oberstufenkonzept, erarbeitet. Träger 03 stehe auch in regelmäßigem Kontakt mit den Schulleiterinnen und Schulleitern und verantworte die Entwicklungsprozesse für neue TGS maßgeblich. Des Weiteren berichtet Träger 03 über seine Teilnahme an dem Gemeinschaftsschultag, welcher von dem TMBWK und dem ThILLM organisiert werde. Träger 02 gibt an, dass die Zusammenarbeit mit den TGS in der gleichen Weise erfolge wie mit anderen Schularten und eine Unterstützung des Schulträgers in materieller bzw. finanzieller Hinsicht gewährleistet sei. Des Weiteren bestehe die Unterstützung des Schulträgers für TGS auch in Hinblick auf Fördermittelanträge, die explizit für die TGS zur Verfügung gestellt werden. Ein Erfahrungsaustausch mit der/dem Regionalberater/in finde jedoch eher selten statt. Unmittelbar vor und während der Errichtung von TGS hätte zudem noch eine rege Zusammenarbeit mit den Bürgermeisterinnen und Bürgermeistern der Schulsitzgemeinden bestanden. Ein/e Vertreter/in der Schulsitzgemeinde berichtet von regelmäßigen Beratungen und der Unterstützung bei Arbeitsgruppen (Schulsitz 01). Auch der/die zweite Vertreter/in der Schulsitzgemeinde stellt fest, dass in diesem Bereich die Zusammenarbeit problemlos verlaufe.

Auch der/die Vertreter/in des Staatlichen Schulamtes (Schulamts 01) berichtet von kontinuierlichen individuellen Beratungen in Hinblick auf Themen, welche auf Initiative der Schulen vorgebracht werden. Koordinatorische Aufgaben übernehme dabei die/der Regionalberater/in; weitere Teilnehmer/innen seien die Schulleiter/innen, Referentinnen und Referenten des Schulamtes und nach Bedarf weitere Experten. Die Beratungen finden dabei im Rotationsprinzip an jeweils einer TGS statt, um sich vor Ort die Bedingungen anzuschauen. Zudem existiere im Schulamt ein sog. 'Netzwerk Gemeinschaftsschule', in welchem alle TGS vertreten seien.

Abschließend wurden die o.g. Akteure gebeten, weitere ihnen wichtig erscheinende Aspekte darzulegen. Seitens des Schulträgers 01 sei eine besondere personelle und finanzielle Ausstattung der Gemeinschaftsschulen in Thüringen erforderlich, um die Schulart erfolgreich zu etablieren. Kritisiert wird die fehlende Wertschätzung der Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen an den TGS durch die Öffentlichkeit. Entsprechend existiere kaum eine Berichterstattung über TGS in der Thüringer Tagespresse. Schulträger 02 merkt an, dass seitens der Gesetzgebung eine angemessene Größe einer TGS festgelegt werden solle, damit alle schulabschlussbezogenen Kurse (Hauptschule, Regelschule und Gymnasium) eingerichtet werden können. Auch die Zügigkeit sollte nach Schulträger 02 festgelegt werden. Schulträger 03 beschreibt die Gemeinschaftsschule und die Inklusion aus pädagogischer Sicht als große Herausforderungen. Weiterhin müsse die TGS professionell etabliert werden, um eine wirkliche Alternative zum Gymnasium zu werden. Dies erfordere gute Konzepte, eine enge Verzahnung mit dem Schulträger und der Politik und engagierte Pädagoginnen und Pädagogen. Seitens des Landes müsse das Verständnis geteilt werden, dass Schulträger in die Entwicklungsprozesse eingebunden werden sollten, um den Weg für TGS zu öffnen. Schulträger könnten wichtige Fragen von TGS beantworten und übernehmen Aufgaben im Bereich der Prozesssteuerung (z.B. Lenkung von Schülerströmen, Situation in den Stadtgebieten, Unterstützungsmöglichkeiten und Angebote für Schulen), die für die Entwicklung der TGS von erheblicher Bedeutung sind.

Weitere Aspekte, die den beiden Vertretern/innen der Schulsitzgemeinde wichtig sind, beziehen sich auf die Vertiefung und den frühzeitigen Beginn von Fremdsprachenunterricht (Schulsitz 01) sowie auf die wohnortnahe Nutzung und verbesserte Lernmöglichkeiten mit den kooperierenden Schulen (Schulsitz 02). Für eine/n Mitarbeiter/in des Staatlichen Schulamtes sei schließlich eine weiterhin gute Personalbewirtschaftung sowie die inhaltliche Begleitung der Gemeinschaftsschulen wichtig.

5.9 Zwischenresümee

Neben der gruppenbezogenen Betrachtung der Ergebnisse der Expertenbefragung (vgl. Kapitel 5.1 bis 5.8) ist es aufschlussreich, sich den zentralen Themen und Ergebnissen der Befragung abschließend im Rahmen einer zusammenfassenden Auswertung⁹⁶ zu widmen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Aussagen der befragten Personengruppen zu identifizieren. Insbesondere für die Konzeption, Durchführung und Anpassung von (Unterstützungs-)Maßnahmen seitens der Bildungsadministration und schulischer Akteure können hieraus hilfreiche Impulse abgeleitet werden. Vor dem Hintergrund des qualitativen, inhaltsanalytischen Vorgehens, welches für die Auswertung der (offenen) Fragen angewandt wurde, handelt es sich bei den folgenden Darstellungen um Tendenzaussagen, zumal es sich um eine verhältnismäßig kleine Stichprobe (n=42) handelt (vgl. Kap. 2.5).

Betrachtet man gruppenübergreifend zunächst die Aussagen der Befragten bezogen auf ihre (persönlichen) Erwartungshaltungen in Hinblick auf die neue Schulart 'Thüringer Gemeinschaftsschule' ist auffällig, dass – mit Ausnahme von drei Befragten – in fast allen Äußerungen der Befragten (39 von 42) positive Aspekte der neuen Schulart dominieren, vgl. Tabelle 50:

Tabelle 50 Themen der Erwartungshaltungen

Erwartungshaltungen	Anzahl der Aussagen von n=42 Befragten
Dominanz positiver Aspekte	39
Längeres gemeinsames Lernen	22
„Chancen für alle“ / Höhere Durchlässigkeit / Flexible Laufbahnentscheidung	20
Identifikation, Ganztagsangebote und soziale Kompetenzen/Gemeinschaftsgefühl	13
Individualisierung	11

Neben der inhaltlich übergeordneten Kategorie ‚Dominanz positiver Aspekte‘ wird am häufigsten der Aspekt des ‚längeren gemeinsamen Lernens‘ als Erwartung an die Gemeinschaftsschule formuliert: Insgesamt knapp über der Hälfte aller befragten Personen (22 von 42) erhoffen sich, dass Schüler/innen mit dieser Schulart länger gemeinsam lernen. Damit inhaltlich eng verbunden, lassen sich bei knapp der Hälfte aller befragten Personen (20 von 42) Aussagen identifizieren, welche eine höhere Chancengerechtigkeit, eine ‚höhere Durchlässigkeit‘ im Bildungssystem oder eine ‚flexible Laufbahnentscheidung‘ beinhalten. Fast ein Drittel aller befragten Expertinnen und Experten (13 von 42) verknüpfen mit der Schulart ‚Thüringer Gemeinschaftsschule‘ die Erwartung, dass die Identifikation mit der Schule auf positive Weise gefördert wird, Ganztagsangebote ausgebaut werden und somit vor allem soziale Kompetenzen sowie das Gemeinschaftsgefühl an den Schulen gefördert werden. Wie ausführlich dargelegt wurde (vgl. 5.1 bis 5.8), thematisiert fast ein Viertel aller Befragten (11 von 42) – bereits in Hinblick auf die Erwartungshaltungen an die TGS – die Individualisierung sowie individuelle Förderung als eines der wichtigsten pädagogischen Prinzipien an Thüringer Gemeinschaftsschulen. Diesbezüglich wird jedoch auch zusätzlicher personeller Bedarf gesehen.

⁹⁶ Im Rahmen des inhaltsanalytischen Vorgehens wurden für alle Antworttexte der vier offenen Fragen inhaltliche Kategorien gebildet, welche sich als zentrale Themen bereits in den Kapiteln 5.1 bis 5.8 finden lassen.

Bezogen auf die Entwicklungsschritte, welche die befragten Expertinnen und Experten an den Schulen in ihrem Zuständigkeitsbereich wahrnehmen, ist in der Gesamtschau zunächst auffällig, dass innerhalb der gruppierten Aussagen von sechs⁹⁷ Personengruppen jeweils eine Heterogenität der schulischen Entwicklungsniveaus erkennbar ist. Entweder thematisieren die Befragten, wie z.B. die Berater/innen für Schulentwicklung, explizit, dass es in Hinblick auf den Entwicklungsstand deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen TGS gibt, oder die Heterogenität lässt sich implizit aus den Aussagen im Gruppenvergleich ableiten.

Betrachtet man die konkreten Entwicklungsthemen ist erkennbar, dass sich leicht über ein Drittel der befragten Personen (15 von 42) über die Zusammenarbeit mit Gymnasien bzw. über Veränderungen in Hinblick auf die Ausgestaltung der Sekundarstufe äußert, vgl. Tabelle 51.

Tabelle 51 Themen der wahrgenommenen Entwicklungsschritte

Wahrgenommene Entwicklungsschritte	Anzahl der Aussagen von n=42 Befragten
Ausgestaltung Sekundarstufe bzw. Zusammenarbeit mit Gymnasien	15
Individualisierung	14
Qualität der Zusammenarbeit	11
Handlungsbedarf	9

Ein Drittel der befragten Expertinnen und Experten (14 von 42) nehmen zudem Veränderungen in Bezug auf eine stärkere Individualisierung im Unterricht sowie der Einführung offener Unterrichtsmethoden wahr. Insbesondere für die Hälfte der befragten Lehrer/innen sind Veränderungen in Hinblick auf die Gestaltung oder Sicherstellung der Sekundarstufe sowie die Individualisierung wichtige Entwicklungsfelder. In den Aussagen von ca. einem Viertel der Befragten lassen sich hinsichtlich der Entwicklungsschritte Aspekte über die Qualität der Zusammenarbeit erkennen. Einige Befragte (9 von 42) sehen im Zuge der Errichtung und Etablierung von Gemeinschaftsschulen außerdem zusätzlichen Handlungsbedarf, z.B. um politische Überzeugungsarbeit zu leisten oder neue (personelle) Strukturen zu etablieren.

Gefragt nach Herausforderungen bei der Errichtung und Etablierung von TGS äußert fast die Hälfte aller befragten Expertinnen und Experten (20 von 42) personelle und finanzielle Bedarfe aufgrund neuartiger Schulentwicklungsthemen (z.B. bezogen auf schulische Kooperationen) oder aufgrund gesteigener (pädagogischer) Anforderungen, vgl. Tabelle 52.

Vor allem das Lehrpersonal an den untersuchten Gemeinschaftsschulen sowie die befragten Schulleiter/innen von kooperierenden Gymnasien formulieren personelle oder finanzielle Notwendigkeiten. Etwa ein Drittel der befragten Personen (12 von 42) schreibt zudem - wie bereits bei der Betrachtung der wahrgenommenen Entwicklungsschritte deutlich wurde - über eine im Zuge der Errichtung als TGS gestiegene Aufgabenvielfalt oder Herausforderungen bei der Sicherstellung der gymnasialen Oberstufe. 12 von 42 befragten Personen berichten auch von weiterem Steuerungs- und Handlungsbedarf, wobei Lehrer/innen sowie die befragten Schulleiter/innen von Grundschulen diesen v.a. bezogen auf eine engere Vernetzung zwischen Primar- und Sekundarstufe bzw. zwischen Grundschule und TGS sehen. Fast ein Viertel aller Befragten schreibt weiterhin über Vorbehalte, mit denen sie in Hinblick auf die Etablierung von Gemeinschaftsschulen

⁹⁷ Hierzu zählen die Antworten der Berater/innen für Schulentwicklung, der Regionalberater/innen, der Eltern, der kommunalen Kooperationspartner/innen sowie die Angaben der Schulleiter/innen kooperierender Grundschulen und Gymnasien.

konfrontiert werden würden. In den Aussagen von Regionalberater/innen ist z.B. erkennbar, dass es in der Öffentlichkeit z.T. Vorbehalte oder Skepsis der neuen Schulart gegenüber gibt. Das Lehrpersonal benötige klare Verfahrensweisen für die Gestaltung von Gemeinschaftsschulen (z.B. bezogen auf die Form von Zeugnisformularen) und wäre z.T. überfordert, wenn ihnen dabei zu viel Spielraum gelassen werde. Insbesondere das befragte Lehrpersonal der untersuchten TGS schreibt zudem von Herausforderungen bezogen auf den Umgang mit Heterogenität (bei Schülerinnen und Schülern), wobei insgesamt fast ein Viertel aller Befragten (10 von 42) Herausforderungen bei der Umsetzung individueller Förderung formulieren.

Tabelle 52 Themen der Herausforderungen und Lösungsstrategien

Herausforderungen und Lösungsstrategien	Anzahl der Aussagen von n=42 Befragten
Personelle und finanzielle Bedarfe	20
Aufgabenvielfalt und Aufbau der gymnasialen Oberstufe bzw. Kooperation mit Gymnasium / Sicherstellung Abitur und GS	13
Weiterer Steuerungs- und Handlungsbedarf	12
Vorbehalte	11
Individuelle Förderung	10

Nach der Zusammenarbeit mit weiteren Personen, die bei der Errichtung und Etablierung von Gemeinschaftsschulen mitwirken, gefragt, äußern sich über 60% der befragten Expertinnen und Experten über die Qualität der Zusammenarbeit (vgl. Tabelle 53 und siehe Äußerungen zu den 'Entwicklungsschritten'), wobei diese überwiegend positiv formuliert sind.

Tabelle 53 Themen der Zusammenarbeit und Vernetzung

Zusammenarbeit und Vernetzung	Anzahl der Aussagen von n=42 Befragten
Qualität der Zusammenarbeit	26
Etablierung von Organisationsstrukturen	19
Handlungsbedarf	14

Knapp die Hälfte spricht auch die Etablierung von Organisationsstrukturen an, die z.B. die Einführung regelmäßiger Treffen oder die Errichtung von Arbeitsgruppen für die Schulentwicklung umfasst. Eine zunehmende Institutionalisierung der Zusammenarbeit wird somit von vielen Befragten wahrgenommen. Ein Drittel der befragten Personen sieht jedoch bezüglich der Kooperation noch Handlungsbedarf, welcher in vielen Fällen durch eine intensiviertere Kommunikation zwischen den Handlungsträgern gelöst werden könne.

Gefragt nach weiteren Aspekten, welche den Befragten wichtig erscheinen, wird erneut Steuerungs- und Handlungsbedarf angesprochen, wie z.B. von Lehrerinnen und Lehrern der Einsatz von Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD). Insbesondere im Hinblick auf die Umsetzung inklusiver Bildung wird auch von weiteren Personengruppen die Notwendigkeit formuliert, zukünftig über ausreichend Personal bzw. finanzielle Entlastung verfügen zu müssen.

Diese Notwendigkeiten – das sei angemerkt – werden künftig jedoch nicht nur an den Gemeinschaftsschulen, sondern an sämtlichen Schulen vorzufinden sein, wenn sich Schulen als inklusive Bildungseinrichtungen etablieren werden.

6 Zusammenfassung

Die zusammenfassende Betrachtung bündelt die Ergebnisse der vorangegangenen Analysen der Schülerbefragung (Kapitel 3), der Schulleitungsinterviews (Kapitel 4) und der Expertenbefragung (Kapitel 5). Ausgehend von den Ergebnissen der Schülerbefragungen werden die zentralen Aussagen und Ergebnisse zur sozialen Herkunft der untersuchten Schülerschaft, zur ‚Schulkultur‘ und zum ‚Lehren und Lernen‘ beschrieben und in Bezug zu den ‚Wirkungsqualitäten‘ gesetzt. Im Sinne eines Mixed-Methods-Ansatzes nach Johnson et al. (2007) ergänzen die Ergebnisse der Schulleitungsinterviews und der Expertenbefragungen die zentralen Ergebnisse der Schülerbefragung und liefern insbesondere in Hinblick auf Schulentwicklungsprozesse empirisch fundierte Zusatzinformationen.

In die Darstellung der Ergebnisse werden jeweils Schulartvergleiche und Vergleiche der im Zuge der Untersuchung gebildeten drei TGS-Typen integriert. Somit werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum einen zwischen Regelschulen, Gemeinschaftsschulen und Gymnasien und zum anderen zwischen den drei TGS-Typen aufgezeigt. Aus den jeweiligen Entwicklungstendenzen lassen sich schließlich spezifische Gelingensbedingungen und zukünftige Entwicklungsfelder ableiten.

Da die Typisierung der Gemeinschaftsschulen, die sich für einen fairen TGS-Vergleich als hilfreich erweist, bereits ein wichtiges Ergebnis ausgehend von allen drei Untersuchungszugängen – Schülerbefragung, Schulleitungsinterviews und Expertenbefragung – darstellt, werden zunächst die drei Gemeinschaftsschultypen vorgestellt. An diesen orientierte sich die typenbasierte Ergebnisdarstellung ausgehend von den Erkenntnissen der Schülerbefragung und der Schulleitungsinterviews maßgeblich.

Die TGS des Typs I sind Schulen, die aus einer ehemaligen Regelschule hervorgingen. Es handelt sich um Gemeinschaftsschulen im ländlichen Raum, welche über eine vergleichsweise geringe Anzahl an Schülerinnen und Schülern verfügen. Als bevorzugtes Modell der Ausgestaltung der Gemeinschaftsschulstruktur werden beim TGS-Typ I die Klassenstufen 5 bis 10 angesehen. Die Schüler/innen werden aus einer bzw. mehreren Grundschulen rekrutiert; zudem besteht eine Kooperation mit einem nahegelegenen Gymnasium.

Die TGS des Typs II gehen aus einem ehemaligen schulartübergreifenden Modell nach dem Thüringer Schulgesetz §4(8) hervor und verfügen somit über eine reformpädagogische Tradition, der zufolge die Jahrgangsmischung fest im Unterricht eingebunden ist. Diese Schulen befinden sich im städtischen Raum und weisen eine vergleichsweise hohe Schülerzahl auf. Die Ausgestaltung der Gemeinschaftsschulstruktur wird als ganzheitlich begriffen. Das bedeutet, dass eine dem pädagogischen Konzept der Schule folgende Primarstufe integriert bzw. stark angebunden ist. Dementsprechend wird sich dem Anspruch gestellt, auch den gymnasialen Zweig eigenständig, d.h. ohne die Kooperation mit einem Gymnasium, zu bedienen. Dies bietet gute Voraussetzungen für ein rasches Zusammenwachsen und ein enges Zusammenarbeiten innerhalb des Kollegiums mit positiven Auswirkungen auch in unterrichtsmethodischer Hinsicht.

Bei den TGS des Typs III handelt es sich um zwei Schulen, die aus ehemaligen Grundschulen hervorgingen und die somit als Gemeinschaftsschule ‚aufwachsen‘. Abgesehen von dieser strukturellen Besonderheit, entsprechen sie dem Typ II: Sie sind TGS mit explizit reformpädagogischem Hintergrund, sie sind städtisch, integrieren Jahrgangsmischung im Unterricht und weisen eine vergleichsweise große Schülerzahl auf. Sie sind darauf ausgelegt, große Schulen zu werden und die gymnasiale Oberstufe eigenständig anzubieten, vgl. TGS-Typ II-Schulen. Eine weitere Gemeinsamkeit zum TGS-Typ II besteht in einem vorrangig schulinternen Verständnis von Schulentwicklung. Im

Gegensatz zu TGS des Typs I formulieren die Schulen der Typen II und III keinen Unterstützungsbedarf von außen, sondern entwickeln sich unter Beteiligung der Einzelschulakteure ‚von innen‘ heraus.

Über alle drei TGS-Typen hinweg lässt sich ein ‚Schritt-für-Schritt‘-Vorgehen bei der Etablierung der Gemeinschaftsschulen erkennen. Umfassende Neuerungen werden nicht von Anbeginn und sofort bzw. zeitgleich auf allen Ebenen der Schulentwicklung (vgl. Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung nach Rolff 1998) eingeleitet. Die Untersuchungsschulen setzen vielmehr auf eine kontinuierliche und auf die jeweilige Einzelschule zugeschnittene Schulentwicklung, wobei die jeweiligen personellen Ressourcen und Ausgangslagen als wegweisend angesehen werden. Das Schritt-für-Schritt-Vorgehen umfasst zudem für viele der untersuchten Schulen ein Aufwachsen als Gemeinschaftsschule ‚von unten‘. Dies bedeutet, dass Umsetzungsmaßnahmen einerseits zunächst in den unteren Jahrgängen erfolgen und andererseits eine aktive Beteiligung der Eltern- und Lehrerschaft am Entwicklungsprozess forciert wird.

6.1 Soziale Herkunft

Spätestens mit der ersten PISA-Studie von 2000 und dem ‚PISA-Schock‘, den sie hervorrief, ist bekannt, dass die soziale Herkunft maßgeblich den Schulerfolg und die Bildungs- und Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen beeinflusst. Schüler/innen, deren Eltern über einen höheren familiären Wohlstand und eine höhere kulturelle Bildung verfügen, haben demzufolge größere Chancen auf höherwertige Bildungsabschlüsse. Dieser Befund lässt sich auch mit dieser Studie bestätigen. Es scheint demnach wichtig, dass zentrale Anliegen der Gemeinschaftsschule - soziale Benachteiligung durch längeres gemeinsames Lernen zu minimieren - auch in Zukunft mit Nachdruck an den Einzelschulen sowie dauerhaft im gesamten Bildungssystem zu etablieren.

Ausgehend von der Schülerbefragung, an welcher insgesamt 3.450 Schüler/innen teilnahmen, lässt sich feststellen, dass – wie nach der Forschungslage zu erwarten war – an den untersuchten Vergleichsgymnasien die höchsten Werte im Bereich des familiären Wohlstands vorliegen. Nahezu zwei Drittel der Schülerschaft am Gymnasium können dem Bereich eines hohen familiären Wohlstands zugeordnet werden. Von den Schülerinnen und Schülern an den untersuchten Gemeinschaftsschulen sind es ‚nur‘ noch knapp über die Hälfte und an den Regelschulen nur leicht über ein Drittel mit hohem familiären Wohlstand. Die befragten Gemeinschaftsschüler/innen befinden sich somit hinsichtlich der sozialen Herkunft und der damit verbundenen Lernausgangslage der Schülerschaft in einer mittleren Position zwischen den Regelschulen und Gymnasien.

Ausgehend von der Typisierung der Gemeinschaftsschulen ergeben sich wiederum deutliche Unterschiede in Bezug auf die soziale Herkunft. Soziostrukturell entspricht die soziale Herkunft – gemessen anhand des ‚sozioökonomischen Status‘ – der Schulen des TGS-Typs I den Werten der Vergleichsregelschulen. Die Werte des TGS-Typs III hingegen sind vergleichbar mit denen der Vergleichsgymnasien. Der TGS-Typ II reiht sich in Hinblick auf die soziale Herkunft zwischen die Typen I und III ein. Schulen der TGS-Typen I und II zeigen ferner bezüglich der sozialen Herkunft der Schülerschaft eine höhere Heterogenität als die Vergleichsgymnasien. Interessant ist, dass die Schulleitungen von Gemeinschaftsschulen der Typen II und III, an denen im Vergleich zum Typ I höhere Werte der sozialen Herkunft gemessen wurden, explizit hervorheben, dass sie den Anspruch von Gemeinschaftsschulen (Heterogenität in Hinblick auf die soziale Herkunft zu erreichen) stark befürworten. In Verbindung mit den dargestellten Ergebnissen ausgehend von der Schülerbefragung lässt sich somit feststellen, dass die Heterogenität in Hinblick auf die soziale Herkunft an Schulen der TGS-Typen II und III noch als Entwicklungsfeld der Schulentwicklung angesehen werden kann. Bezieht man die Äußerungen der Befragten ausgehend von der Expertenbefragung

(vgl. Kapitel 5) mit ein, sei zu ergänzen, dass in Hinblick auf ihre Erwartungshaltungen über alle Befragungsgruppen hinweg positive Aspekte der neuen Schulart dominierten und insbesondere das längere gemeinsame Lernen als großer Vorteil der Schulart Gemeinschaftsschule angesehen wird. Damit einhergehend sind fast die Hälfte der befragten Personen von der ‚höheren Durchlässigkeit‘ und der ‚flexiblen Laufbahnentscheidung‘ an Gemeinschaftsschulen überzeugt und verknüpfen mit der Gemeinschaftsschule das Potenzial, eine höhere ‚Chancengerechtigkeit‘ im Schulsystem zu erreichen.

Starke Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen der Kompetenztests und der sozialen Herkunft lassen sich über die gesamte Stichprobe und in allen drei getesteten Fächern (Deutsch, Mathematik und Englisch) in beiden Klassenstufen (6 und 8) feststellen. Getrennt nach Schularten und TGS-Typen sind uneinheitliche Befunde ausgehend von den ermittelten bivariaten Korrelationen zu finden. Im zusammenführenden Regressionsmodell für das Fach Deutsch in der Klassenstufe 6 zeigt sich aber, dass die soziale Herkunft an den Regelschulen einen starken Einfluss auf die Testwerte aufweist. Zudem ist ein niedriger Einfluss sozialer Herkunft auf die Testwerte bei den Schülerinnen und Schülern an Gymnasien und an den TGS erkennbar.

6.2 Schulkultur und Wirkungsqualitäten

Die Wirkungsqualitäten wurden anhand der Schülerbefragung ausgehend von den in Thüringen etablierten ‚Qualitätsbereichen schulischer Entwicklung‘ (vgl. Kapitel 2.2) erhoben. Im Rahmen dessen werden die Wirkungsqualitäten mit den Skalen zur ‚schulischen Zufriedenheit‘, zum ‚schulischen‘ und ‚sozialen Selbstkonzept‘, der ‚Selbstwirksamkeit‘ und den Ergebnissen der Kompetenztests in den Klassenstufen 6 und 8 in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch erfasst. Die Durchschnittswerte der TGS in Hinblick auf die Wirkungsqualitäten sind jeweils im mittleren Bereich zwischen den Werten der Vergleichsregelschulen und -gymnasien zu verorten, wobei an den Gymnasien die jeweils höchsten und an den Regelschulen die niedrigsten Werte erreicht werden.

Hinsichtlich der Zufriedenheit der Schüler/innen mit ihrer Schule zeigt sich, dass die Durchschnittswerte der Gemeinschaftsschulen im Bereich der an den Gymnasien gemessenen Werte liegen, wo die höchsten Werte vorzufinden sind. Deutlich weniger zufrieden mit ihrer Schule sind die Schüler/innen an den Vergleichsregelschulen. Die Schüler/innen an Gemeinschaftsschulen der Typen II und III sind mit ihrer Schule überdurchschnittlich zufrieden. Die Durchschnittswerte der Schulen des TGS-Typ I befinden sich im Bereich der Durchschnittswerte der Regelschulen.

Schüler/innen an Gemeinschaftsschulen haben im Vergleich zu den Regelschülerinnen und -schülern ein etwas höheres Vertrauen in ihr schulisches und soziales Selbstkonzept. Die Schüler/innen am Gymnasium zeigen jedoch insgesamt das höchste Ausmaß an Vertrauen in ihre schulischen und sozialen Kompetenzen. Auch im Bereich der Selbstwirksamkeit weisen die Durchschnittswerte am Gymnasium ein höheres Niveau auf als an den Regel- und Gemeinschaftsschulen. TGS-Typ III zeigt im Rahmen des schulischen Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeit leicht höhere Durchschnittswerte auf als TGS-Typ I und II.

Im Bereich der Sach- und Methodenkompetenzen – indiziert durch die Kompetenztests – sind prägnante Unterschiede zwischen den Schularten und den TGS-Typen erkennbar. Durchgängig weisen die Schüler/innen der Klassenstufen 6 und 8 am Gymnasium erwartungsgemäß ein deutlich höheres Leistungsvermögen in Deutsch, Mathematik und Englisch auf als die Schüler/innen der Regel- und Gemeinschaftsschulen. Die Durchschnittswerte der TGS liegen jeweils etwas höher als an den Vergleichsregelschulen. Die Schüler/innen des TGS-Typs III erreichen das höchste Leistungsniveau unter den TGS-Typen im Fach Deutsch und Mathematik. Dies ist sicherlich mit der Schülerstruktur der

beiden TGS-Typ III-Schulen zu begründen, welche sich ähnlich wie am Gymnasien gestaltet. Im Fach Englisch sind keine Unterschiede nach TGS-Typen erkennbar.

Die Schulkultur wird in der vorliegenden Studie zum einen durch die möglichen Unterstützungssysteme der Schüler/innen ausgehend von den Eltern („Elternunterstützung“), den Lehrkräften („Lehrerunterstützung“) und den Mitschülerinnen und Mitschülern („Mitschülerunterstützung“) erfasst. Zum anderen werden die „schulische Partizipation“ der Schüler/innen, „rivalisierendes Verhalten“ und das „Zugehörigkeitsgefühl“ innerhalb der Schülerschaft sowie die Schulwahlmotive als Indikatoren der Schulkultur erhoben.

Schulwahlmotive

Die Auswertung der Motive der Schulwahl zeigt, dass bei den Gemeinschaftsschulen (im Gegensatz zu den Vergleichsregelschulen und –gymnasien) häufiger schulspezifische und pädagogische Beweggründe der Schulwahl angegeben werden, die sich insbesondere auf unterrichtsbezogene Aspekte beziehen. So werden von Schülerinnen und Schülern an Gemeinschaftsschulen z.B. häufig die „Unterrichtsgestaltung“ und eine „gute Lehrer-Schüler-Beziehung“ genannt. Dies gilt im Besonderen für die TGS des Typs III. Auch wird deutlich häufiger als an den Vergleichsregelschulen und –gymnasien das Renommee der Schule als Grund für die Wahl der Schule hervorgehoben. Bei den Schulen des TGS-Typs II wird z.B. von nahezu 60 % der Schüler/innen der „gute Ruf“ der Schule als ausschlaggebend für die Schulwahl angesehen. Ausgehend von den Schulleitungsinterviews lässt sich feststellen, dass aufgrund der Verortung der Gemeinschaftsschulen des Typs II und III in Städten, die über eine vielfältige Bildungslandschaft und viele reformpädagogische Schulen verfügen, eine starke Konkurrenz um Schüler/innen existiert. Diese Konkurrenz wird jedoch von Schulleitungen des Typs II und III als produktiv und positiv wahrgenommen, da sie dazu führe, dass sich die Schulen beständig um eine Weiterentwicklung ihres pädagogischen Schulkonzeptes bemühen müssen und sich somit ihre Schulqualität potentiell erhöht. Um sich von den anderen Schulen in der Stadt abgrenzen zu können, ist es naheliegend, dass unterrichtsgestalterische Aspekte und eine gute Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülerschaft sowie Schule und Elternhaus von vielen Schulen angestrebt werden, da sich Schüler/innen ihre Schule stärker aussuchen können und nicht auf die nächstgelegene Schule angewiesen sind.

Bei den Schülerinnen und Schülern des TGS-Typs I dominiert jedoch analog zu den Regelschulen und Gymnasien deutlich das pragmatische Motiv „Wohnortnähe“, wobei auch die Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen eine wichtige Rolle spielt: „Freundinnen und Freunde“ bzw. der Aspekt, dass „Kinder aus der ehemaligen Grundschule“ ebenfalls auf diese Schule wechselten, sind für Schüler/innen und Eltern an TGS-Typ I-Schulen wichtige Schulwahlmotive. Dieser Aspekt wird bei den Schulleitungsinterviews ebenfalls von den befragten Schulleiterinnen und –leitern an Schulen des TGS-Typs I thematisiert: Die ländliche Verortung dieser Gemeinschaftsschulen wird als positives Identitätsmerkmal herausgestellt, da hierdurch gute Voraussetzungen für einen engen sozialen Zusammenhalt und beständige soziale Beziehungen geschaffen seien. Vor diesem Hintergrund wird auch das längere gemeinsame Lernen – insbesondere von Schulleitungen des Typs I – als positives Merkmal von Gemeinschaftsschulen herausgestellt, wobei vor allem die Möglichkeit einer späteren Laufbahnentscheidung als sinnvoll eingeschätzt wird. Die ländliche Verortung wird ferner auch als positiv für die Umsetzung individueller Förderung angesehen. Traditionell könnten sich Typ I-Schulen nach Aussagen der Schulleitungen zudem auf eine enge Zusammenarbeit mit den vor Ort ansässigen Grundschulen stützen. Während sich die lokale Verortung im ländlichen Raum auf Schüler- und Elternseite in der Möglichkeit äußert, eine Schule in erreichbarer Nähe besuchen zu können, erhoffen sich die Schulleitungen an TGS-Typ I-Schulen von der Errichtung als Gemeinschaftsschule auch eine Stärkung der Standortsicherheit ihrer Schulen. Wenn die generell als positiv zu bewertende Berufsorientierung an Typ I-Schulen als alleiniges zentrales Merkmal des Schulprofils fungiert, sei diesbezüglich angemerkt, dass Gemeinschaftsschulen alle Schulabschlüsse

ermöglichen müssen und somit ebenfalls Voraussetzungen für einen Abiturabschluss und akademische Laufbahnen schaffen sollten.

Die Errichtung als Gemeinschaftsschule hält für TGS-Typ I-Schulen schließlich vielfältige Möglichkeiten bereit, sich für ausgewählte – und insbesondere für die eigene Schule passende – Aspekte ausgehend von reformpädagogischen Ansätzen zu öffnen. Hierbei kann auf institutionalisiertem oder informellem Weg von den breiten Erfahrungen der Gemeinschaftsschulen der Typen II und III profitiert werden.

Unterstützungsaspekte

Das Ausmaß an Unterstützung, welches Schüler/innen bei ihren Lernprozessen erhalten, wurde in Form der Unterstützung durch die Elternschaft und durch die Mitschüler/innen und Lehrer/innen erfasst.

Das Ausmaß der Lehrerunterstützung ist nach den Befunden der aktuellen Studie in der gesamten Stichprobe höher als die Durchschnittswerte ausgehend von der Thüringer Repräsentativbefragung von 2010 und somit im Zeitverlauf gestiegen. Die Wahrnehmung der Lehrerunterstützung ist an den Gemeinschaftsschulen zwischen der Erst- und Zweitbefragung sogar signifikant auf das hohe Niveau an den Vergleichsgymnasien gestiegen. Das Ausmaß der wahrgenommenen Lehrerunterstützung an den Gemeinschaftsschulen und Gymnasien ist signifikant höher als an den Regelschulen. Zwischen den TGS-Typen zeigen die Schulen des TGS-Typs II und vor allem des Typs III die höchsten Werte der Lehrerunterstützung auf. Im Rahmen der multivariaten Analysen zeigt sich weiterhin, dass die Unterstützung der Lehrer/innen signifikant dazu beiträgt, dass sich die schulische Zufriedenheit der Schüler/innen erhöht. Der Zusammenhang zeigt sich für die Vergleichsgymnasien am stärksten, für die Gemeinschaftsschulen und Vergleichsregelschulen ist der Effekt ebenso vorhanden, jedoch etwas geringer ausgeprägt.

Bei der Elternunterstützung sind keine bedeutsamen Differenzen zwischen den Schularten festzustellen. Eine deutlich höhere Elternunterstützung findet sich bei den Schulen des TGS-Typs III. Dieser Befund ist jedoch aufgrund des Alters der Schülerinnen und Schüler des TGS-Typs III mit Vorsicht zu interpretieren. Aus den Interviews mit den beiden Schulleitungen der TGS-Typ III-Schulen geht zudem hervor, dass das Engagement der Elternschaft für schulische Belange generell sehr hoch ist. So ist eine der beiden Schulen sogar aus einer Elterninitiative heraus entstanden. Die zweite TGS-Typ III-Schule ist gekennzeichnet durch eine sehr demokratische und partizipative Schulentwicklung, an welcher die Elternschaft umfassend beteiligt ist und Entscheidungsprozesse aktiv mitgestaltet.

Die Unterstützung seitens der Mitschüler/innen ist bei den Vergleichsgymnasien am höchsten ausgeprägt. Das Ausmaß an Mitschülerunterstützung an den untersuchten Gemeinschaftsschulen befindet sich auf einem ähnlichen Niveau wie an den Vergleichsregelschulen sowie an den Regelschulen der Repräsentativstichprobe von 2010. Auch wenn die ‚Mitschülerunterstützung‘ – in der Form, wie sie mit der Schülerbefragung erhoben wurde – nicht mit der Einbindung kooperativer Lernformen im Unterricht gleichzusetzen ist, sei an dieser Stelle folgender Aspekt ergänzt: Über alle TGS-Typen hinweg wurde in den Schulleitungsinterviews auf vielfältige Weise die Wichtigkeit der Einbindung kooperativer Lernformen herausgestellt. Ausgehend von der bereits langjährig praktizierten Jahrgangsmischung an Gemeinschaftsschulen der Typen II und III scheint insbesondere an diesen beiden TGS-Typen ein intensiver Austausch und ein häufiges gemeinsames Lernen zwischen älteren und jüngeren Schülerinnen und Schülern Bestandteil des Schulalltags zu sein. Im Schultypvergleich wirkt sich dies an Gemeinschaftsschulen – wie der Vergleich mit den Ergebnissen der Schülerbefragung zeigt – allerdings (noch) nicht auf eine höhere Wahrnehmung an Mitschülerunterstützung aus. Jedoch wird an den untersuchten Gemeinschaftsschulen ein stärkeres Zugehörigkeitsgefühl, z.B. ausgehend von einem häufigeren Einsatz von Gruppenarbeit, als an Regelschulen wahrgenommen. Dies

wird im Folgenden näher ausgeführt: Im Rahmen der bivariaten Analysen konnten positive Zusammenhänge der Unterstützungsaspekte zum 'schulischen' und 'sozialen Selbstkonzept', zur 'Selbstwirksamkeit' und zur 'schulischen Zufriedenheit' ermittelt werden. Für die TGS zeigt sich, dass im Gegensatz zu den Vergleichsgymnasien und -regelschulen, die Mitschülerunterstützung im Zusammenhang mit dem schulischen Selbstkonzept der Schüler/innen steht. An den TGS befördert ein gemeinschaftliches Miteinander der Schüler/innen das schulische Selbstkonzept besser als an den Vergleichsgymnasien und -regelschulen. Demnach kann vermutet werden, dass auch das Leistungsvermögen im Zusammenhang mit der wahrgenommenen Mitschülerunterstützung steht. Dies ist für die TGS statistisch bedeutsam der Fall. Es ist ein Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Mitschülerunterstützung und den Kompetenztestwerten in den Fächern Deutsch und Englisch in der Klassenstufe 8 erkennbar. Besonders deutlich ist dieser Zusammenhang bei den Schülerinnen und Schülern des TGS-Typs II. An den Vergleichsregelschulen und -gymnasien tritt dieser Zusammenhang nicht auf.

Schulische Partizipation, rivalisierendes Verhalten und Zugehörigkeitsgefühl

Es wurde bereits dargelegt, dass die Schüler/innen der Gemeinschaftsschulen das höchste Niveau schulischer Partizipation im Sinne eines Mitspracherechts im Unterricht aufweisen. Im Gegensatz zu den Regelschulen und Gymnasien wird zudem an den TGS im Zeitverlauf ein höheres Ausmaß schulischer Partizipation wahrgenommen. Dies kann als Erfolg der Gemeinschaftsschule in einer zentralen Dimension schulischer Qualität gewertet werden. Die Gemeinschaftsschulen des TGS-Typs II und vor allem des TGS-Typ III zeigen die höchsten Werte schulischer Partizipation auf. Hier besteht einer der größten Effekte im Bereich der Schulkultur und ein großer Unterschied zwischen den TGS-Typen: Schulen des TGS-Typs I befinden sich hinsichtlich ihrer Ausprägung schulischer Partizipation im Bereich der Vergleichsregelschulen und deutlich unter den Werten, die an den Gymnasien sowie an den Schulen des TGS-Typs II und III gemessen wurden. Empfohlen wird für die Schulen des TGS-Typs I, an dieser Stelle weitere Maßnahmen zur Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht zu ergreifen. Auch in den Schulleitungsinterviews wurde an Schulen des TGS-Typs II und III häufig betont, dass Schüler/innen vielfach selbstgesteuert lernen können und bei der Wahl der Unterrichtsmethode und Lernform mitbestimmen können. Zudem wurde an diesen TGS betont, dass insbesondere individuelle Lernwege gefördert werden und Schüler/innen in hohem Maß an individuellen Lernzielen arbeiten.

Hinsichtlich eines rivalisierenden Verhaltens der Schüler/innen untereinander wurden die niedrigsten Werte an den Gymnasien und die höchsten Werte an den Regelschulen festgestellt. Die gemessenen Werte an den Gemeinschaftsschulen liegen erneut zwischen denen Werten der Vergleichsschulen. Im TGS-internen Vergleich finden sich an den Schulen des TGS-Typs III die geringsten Werte rivalisierenden Verhaltens. Die Werte des rivalisierenden Verhaltens an den Schulen des TGS-Typs I haben sich – ausgehend von einem vergleichsweise höheren Niveau – im Zeitverlauf deutlich auf das Durchschnittsniveau aller untersuchten Gemeinschaftsschulen reduziert. Ein geringes Ausmaß rivalisierenden Verhaltens kann als Voraussetzung oder auch Merkmal eines kooperativen Verhaltens innerhalb der Schülerschaft angesehen werden. Die Relevanz eines geringen rivalisierenden Verhaltens wird in gleicher Weise im Rahmen der bivariaten Analysen ersichtlich. Ein niedriges Ausmaß rivalisierenden Verhaltens steht im Zusammenhang mit einer höheren schulischen Zufriedenheit, einem höheren schulischen und sozialen Selbstkonzept und einer ausgeprägten Selbstwirksamkeit von Schülerinnen und Schülern. Zudem geht ein geringes Maß an rivalisierendem Verhalten tendenziell mit höheren Werten in den Kompetenztests einher. Diese Befunde zeigen sich durchgängig an allen Schularten und über alle TGS-Typen hinweg.

Eine letzte zentrale Dimension der Schulkultur betrifft das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler/innen mit ihrer Schule. Die Identifikation mit der Schule im Sinne eines Zugehörigkeitsgefühls zur Schule wird insbesondere von den Schülerinnen und Schülern am

Gymnasium betont. Vergleichsweise wenig identifizieren sich die Schüler/innen der Vergleichsregelschulen mit ihrer Schule. Die Werte der TGS befinden sich erneut im mittleren Bereich zwischen den an den Regelschulen und Gymnasien gemessenen Werten. Im Vergleich beider Messzeitpunkte nimmt das Zugehörigkeitsgefühl tendenziell etwas zu, wobei die Schüler/innen der Gemeinschaftsschule den höchsten Zuwachs verzeichnen. Besonders stark fühlen sich die Schüler/innen des TGS-Typs III mit ihrer Schule verbunden. Durch bivariate Analysen ergibt sich, dass das ermittelte Zugehörigkeitsgefühl der Schüler/innen zu ihrer Schule in engem Zusammenhang zur schulischen Zufriedenheit steht. Auch hängen die Werte des schulischen und sozialen Selbstkonzepts sowie der Selbstwirksamkeit mit dem wahrgenommenen Gefühl der Zugehörigkeit zusammen. Diese Befunde haben unabhängig von der Schulart und dem TGS-Typ Gültigkeit. Schließlich kann für die TGS-Typen I und III – im Gegensatz zum TGS-Typ II sowie den Regelschulen und Gymnasien – statistisch belegt werden, dass sich das Zugehörigkeitsgefühl als Prädiktor für gute Kompetenzwerte im Fach Deutsch erweist.

Schulartübergreifend kann konstatiert werden, dass eine positiv ausgeprägte Schulkultur signifikant positiv mit den Werten im Bereich der schulischen Zufriedenheit, des schulischen und sozialen Selbstkonzeptes und der Selbstwirksamkeit im Zusammenhang steht. Die positivsten Werte in Hinblick auf die Schulkultur sind überwiegend an den Schulen des TGS-Typs III, gefolgt vom TGS-Typ II, zu finden. Beim Typ I ist das rivalisierende Verhalten im Zeitverlauf jedoch rückläufig bei einem gleichzeitigen Anstieg des Zugehörigkeitsgefühls der Schüler/innen. Dies deutet auf eine positive Entwicklung der Schulen des TGS-Typ I im Zeitverlauf hin.

6.3 Lehren und Lernen und Wirkungsqualitäten

Der Bereich ‚Lehren und Lernen‘ wurde mit insgesamt sieben Indikatoren erfasst. Dazu zählen die Skalen zur ‚Unterrichtsgestaltung‘, zur ‚schulischen Belastung‘, zur ‚Lernmotivation‘ und zur ‚Individuellen Förderung‘.

Unterrichtsgestaltung und schulische Belastung

Vergleichsweise häufig wird an den untersuchten Gemeinschaftsschulen ein abwechslungsreicher und anschaulicher Unterricht seitens der Schüler/innen wahrgenommen, welcher auf eine hohe Unterrichtsqualität schließen lässt. Auch haben sich die positiven Werte an den Gemeinschaftsschulen im Zeitverlauf erhöht. Die TGS-Werte der ‚Unterrichtsgestaltung‘ befinden sich dabei auf einem vergleichsweise ähnlichen Niveau wie an den Vergleichsgymnasien und deutlich oberhalb der an den Vergleichsregelschulen gemessenen Werte. Ein besonders hohes Niveau eines anschaulichen und abwechslungsreichen Unterrichts lässt sich an den TGS des Typs III feststellen. Die Werte des TGS-Typs II befinden sich unterhalb der Typ III-Werte und auf dem Niveau der Vergleichsgymnasien. Auch in den Interviews äußerten sich die Schulleitungen von Gemeinschaftsschulen der Typen II und III umfangreich über die vielfältigen Unterrichtsmethoden und -formen, die an ihren Schulen eingesetzt werden: So stellen individuelle Lernzeiten, in welchen Schüler/innen weitestgehend selbstreguliert an individuellen Lernzielen arbeiten, einerseits einen wichtigen Bestandteil im Unterricht dar. Andererseits bieten nach Aussagen der Schulleitungen die Lehrkräfte an Schulen der Typen II und III häufig offene und kooperative Lernformen im Unterricht an und fördern insbesondere fächerübergreifendes sowie projektorientiertes Lernen. Dadurch, dass die Kinder und Jugendlichen an TGS der Typen II und III nicht in Klassen, sondern in jahrgangsgemischten ‚Stammgruppen‘ lernen und sich für einzelne Lernthemen weitere Lerngruppen bilden, erhalten (kooperative) Lernprozesse eine zusätzliche Dynamik. Gleichwohl stelle die Umsetzung individueller Förderung nach Aussagen der Schulleitungen eine beständige Entwicklungsaufgabe an den Typ II- und III-Schulen dar. In den Interviews an den TGS der Typen II und III wurde zudem deutlich, dass

die individuelle Förderung sowohl als Förderung von Leistungsschwächeren als auch als Förderung von Leistungsstärkeren aufgefasst wird.

Für die Schulen des TGS-Typs I wird demgegenüber empfohlen, Bemühungen im Bereich der Unterrichtsgestaltung zu intensivieren. Die Werte befinden sich im Bereich der Vergleichsregelschulen und haben sich im Zeitraum zwischen der Erst- und Zweitbefragung nur geringfügig verbessert. Auch dieses Ergebnis lässt sich ausgehend von den Schulleitungsinterviews explizieren: Zum einen weisen die Typ-I-Schulen keine reformpädagogische Tradition auf, wodurch sie zum Zeitpunkt der Errichtung als TGS hinsichtlich ihrer angewandten Unterrichtsmethoden nicht so breit aufgestellt waren wie die reformpädagogischen Schulen der Typen II und III. Die Schulleiter/innen des TGS-Typs I wissen durchaus, dass es an ihren Schulen diesbezüglich noch Entwicklungsbedarf gibt und mehrheitlich wurden an diesen Schulen bereits Entwicklungen auf Unterrichtsebene eingeleitet – sei es mit Hilfe von Lehrerfortbildungen oder durch einen stärkeren Einsatz von offeneren und kooperativen Lernformen. An einigen Typ I-Schulen steht jedoch die Implementation neuer Unterrichtsmethoden noch am Anfang bzw. wird zunächst schrittweise oder in einzelnen Fächern eingeführt. Zum anderen ist zu berücksichtigen, dass an einigen TGS-Typ I-Schulen Veränderungsmaßnahmen auf Personal- und Organisationsebene als zunächst wichtiger angesehen werden und somit Entwicklungen auf Unterrichtsebene eine weniger hohe Priorität erhalten. Insbesondere die Gewinnung von jungem Lehrpersonal spielt an Typ I-Schulen, die z.T. von einem hohen Altersdurchschnitt im Kollegium gekennzeichnet sind, eine zentrale Rolle, um ausreichend personelle Ressourcen für die Etablierung als TGS zur Verfügung zu haben. Zudem ergeben sich für TGS-Typ I-Schulen spezifische und z.T. zeitintensive Entwicklungsaufgaben in Hinblick auf die Kooperation und Zusammenarbeit mit Grundschulen und Gymnasien, welche gerade zu Beginn der Errichtung als TGS an vielen Typ-I-Schulen im Vordergrund ihrer Schulentwicklungsarbeit stehen. Das Verständnis von individueller Förderung an Typ I-Schulen ist – im Gegensatz zu den anderen beiden Typen – stärker auf die Förderung von Leistungsschwächeren ausgerichtet. Dies wurde bereits bei der Darstellung des schulischen Selbstverständnisses der Typ I-Schulen in Hinblick auf die Fokussierung auf die Berufsorientierung deutlich.

Bei den bivariaten Analysen der Schülerbefragung zeigt sich, dass die ‚Unterrichtsgestaltung‘ in einem starken Zusammenhang zur schulischen Zufriedenheit der Schüler/innen liegt. Wird ein anschaulicher und abwechslungsreicher Unterricht wahrgenommen, steigen die Werte schulischer Zufriedenheit in der Schülerschaft unabhängig von der Schulart und vom TGS-Typ deutlich an. Ebenso ergibt sich schulart- und typenübergreifend der Befund, dass hohe Werte im Bereich der Unterrichtsgestaltung mit hohen Werten des schulischen und sozialen Selbstkonzepts und der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit einhergehen. Unter Berücksichtigung der Kompetenztestwerte sind hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung z.T. Unterschiede nach Schulart und TGS-Typ ersichtlich: An den TGS geht – im Gegensatz zu den Regelschulen und Gymnasien – die Wahrnehmung einer ausgeprägten Unterrichtsgestaltung mit höheren Kompetenztestwerten in Mathematik und Deutsch der Klassenstufe 6 einher. Dies trifft insbesondere auf die Schulen des TGS-Typs II zu. Die große Bedeutung einer abwechslungsreichen und anschaulichen Unterrichtsgestaltung in allen Bereichen der Wirkungsqualitäten - der schulischen Zufriedenheit, der Persönlichkeitsentwicklung und des Leistungsvermögens - unterstreicht die Wichtigkeit der Lehrerpersönlichkeit für die Qualität im Unterricht (vgl. Hattie 2013).

Ausgehend von der Expertenbefragung ist zu ergänzen, dass die befragten Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen herausstellen, auf welchen Ebenen eine Verbesserung der Unterrichtsgestaltung bereits von Lehrerseite her angestrebt wird: So werden Lehrpläne um geeignete Unterrichtsformen ergänzt und es wird sich mit der Ausgestaltung der Binnendifferenzierung im Unterricht befasst. Gleichzeitig wird die Umsetzung individueller Förderung auch von vielen Lehrkräften (noch) als Herausforderung angesehen, vor allem in Hinblick auf die Umsetzung von Inklusion. Für diese sehen viele der befragten Lehrer/innen, aber auch weitere der befragten Experten, deutlichen Handlungsbedarf auf

Steuerungsebene. Angemerkt sei, dass die Umsetzung von Inklusion als Entwicklungsaufgabe für alle Schularten gilt. Gemeinschaftsschulen sollten nicht als einzige Schulart angesehen werden, welche sich mit inklusiver Bildung beschäftigt. Zudem sei zu ergänzen, dass fast ein Viertel aller befragten Expertinnen und Experten die Individualisierung und die individuelle Förderung als wichtigste pädagogische Prinzipien von Thüringer Gemeinschaftsschulen ansehen. Ein Drittel aller befragten Expertinnen und Experten stellt an den Schulen bereits Veränderungen in Richtung einer stärkeren Individualisierung im Unterricht fest. Bezüglich der Umsetzung individueller Förderung wird ebenfalls personeller Bedarf geäußert.

Das schulische Belastungsempfinden wurde im Rahmen der Schülerbefragung als ein weiterer Indikator im Bereich des ‚Lehrens und Lernens‘ erfragt. Die höchsten schulischen Anforderungen nehmen die Schüler/innen an den untersuchten Regelschulen wahr. Signifikant weniger fühlen sich die Schüler/innen an den untersuchten Gemeinschaftsschulen und Gymnasien durch schulische Belange belastet. Die Schüler/innen an TGS-Typ III-Schulen geben die geringste schulische Belastung an. Die Relevanz wahrgenommener schulischer Belastung wird im Zuge der dargestellten bi- und multivariaten Analysen deutlich. In einem ähnlichem Ausmaß wie bei der ‚Unterrichtsgestaltung‘ zeigen sich bei der ‚schulischen Belastung‘ signifikante Zusammenhänge zu allen untersuchten Wirkungsqualitäten. Eine hohe schulische Belastung geht sowohl mit einer höheren schulischen Unzufriedenheit, einem geringeren schulischen und sozialen Selbstkonzept sowie einem geringeren Selbstwirksamkeitsempfinden einher. Zudem wirkt sich eine hohe schulische Belastung negativ auf Kompetenztestwerte aus. Diese Befunde treten sowohl schulartübergreifend als auch typenunabhängig auf. Eine Gelingensbedingung könnte daher lauten, dass – unabhängig von einem lehrer- oder schülergesteuerten Unterricht – jede Schülerin bzw. jeder Schüler an entsprechend individuell passenden Lernzielen arbeiten und diese auch mitentwickeln kann, um einer zu starken Über- bzw. Unterforderung entgegenzuwirken.

Lernmotivation

Ein weiterer Indikator im Bereich ‚Lehren und Lernen‘ bezieht sich auf die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern. Differenziert wurde die angewandte Skala ‚Lernmotivation‘ in eine ‚wettbewerbsorientierte‘ und eine ‚intrinsische Lernzielorientierung‘. Schulartübergreifend wurden keine deutlichen Differenzen in den Ausprägungen der Lernmotivation festgestellt. Hinsichtlich der TGS-Typen zeigen jedoch TGS-Typ II und III im Vergleich zum TGS-Typ I leicht höhere Werte bei der intrinsischen Lernmotivation, welche als förderlich für die Entwicklung von (schulischen) Kompetenzen angesehen wird. Dies zeigt sich bspw. anhand deutlicher Zusammenhänge zur schulischen Zufriedenheit und zum schulischen Selbstkonzept. Am höchsten ist zudem eine wettbewerbsorientierte Lernmotivation unter den Schülerinnen und Schülern des TGS-Typs I ausgeprägt. Wichtig wird es für diese Schulen sein, motivationale Anreize im Unterricht verstärkt in Richtung einer intrinsischen Lernmotivation zu setzen, bspw. indem deutlich häufiger an den Interessen und Fähigkeiten der Schüler/innen angeknüpft wird. Mit den an den Typ I-Schulen bereits begonnenen Maßnahmen hin zu einem stärker schülergesteuerten Unterricht wird erwartet, dass auch die intrinsische Lernmotivation an diesen Schulen steigt.

Individuelle Förderung

Ein Kernziel der Thüringer Gemeinschaftsschulen wird in der Etablierung einer auf Individualisierung basierenden Lernkultur gesehen. Aspekte der ‚Individuellen Förderung‘ wurden anhand der zwei Dimensionen ‚Binnendifferenzierung‘ und ‚Schülermitbeteiligung‘ im Unterricht erfasst. Für beide Dimensionen weisen die Schüler/innen an den Gemeinschaftsschulen die höchsten Durchschnittswerte auf. Die Differenz zu den Vergleichsgymnasien, welche die niedrigsten Durchschnittswerte der Skala ‚Binnendifferenzierung‘ verzeichnen, ist jeweils sehr hoch. Auch wenn sich hinsichtlich der Wahrnehmung der Binnendifferenzierung die Durchschnittswerte der TGS gegenüber den

Regelschulen nicht signifikant unterscheiden, sind die insgesamt hohen Werte der TGS bei der ‚Individuellen Förderung‘ als Entwicklungserfolge der Gemeinschaftsschulen zu werten. Zudem die zweite Dimension der individuellen Förderung in Form der Schülermitbeteiligung im Unterricht das höchste Ausmaß unter den Schularten aufweist.

In den Zusammenhangsanalysen wurde die Relevanz der Schülermitbeteiligung für zentrale Dimensionen der Wirkungsqualitäten deutlich. Die Schülermitbeteiligung steht schulart- und typenübergreifend im Zusammenhang mit einer höheren schulischen Zufriedenheit und mit einer höheren Ausprägung hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartung - z.T. auch mit einer höheren sozialen Kompetenz der Schüler/innen.

Zusammenhänge einer ausgeprägten Binnendifferenzierung mit z.T. niedrigen Kompetenztestwerten konnten sowohl an den Gymnasien und Regelschulen, als auch an den Gemeinschaftsschulen festgestellt werden. An den TGS zeigen sich insbesondere im Vergleich zu den Regelschulen die Zusammenhänge in geringer Ausprägung. Der negative Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Wahrnehmung von Binnendifferenzierung und den Kompetenztestergebnissen stellt sich am deutlichsten für das Fach Deutsch dar.

Im multivariaten Modell für das Fach Deutsch in der Klassenstufe 6 erweist sich die Wahrnehmung von Binnendifferenzierung an den Gymnasien als (signifikant) negativer Prädiktor der Kompetenztestergebnisse im Fach Deutsch. Bei den Regelschulen wurde eine negative (jedoch statistisch nicht signifikante) Tendenz ermittelt. Schließlich lässt sich für die Gemeinschaftsschulen ein leicht positiver Zusammenhang erkennen: Ein hohes Ausmaß an binnendifferenziertem Unterricht geht an den TGS tendenziell mit hohen Kompetenztestwerten im Fach Deutsch der Klassenstufe 6 einher.

In Hinblick auf die Binnendifferenzierung im Unterricht weisen die Schulleitungen aller drei TGS-Typen darauf hin, dass mit drei Anforderungsniveaus gearbeitet wird und die Bewertung bereits auf Basis dieser Niveaus erfolgt. Wie bereits bei der Umsetzung individueller Förderung dargestellt, werde jedoch an den TGS der Typen II und III nach Aussagen der Schulleitungen der Unterricht in höherem Maß schülerzentriert und in Hinblick auf die Unterrichtsmethoden abwechslungsreicher als an den Typ I-Schulen gestaltet.

Eine ‚schülerbezogene Bezugsnormorientierung‘ der Lehrkräfte wurde zusätzlich zur Binnendifferenzierung und Schülermitbeteiligung als Indikator einer auf Individualisierung basierenden Lernkultur angewandt. Für diese Skala ergeben sich keine statistisch relevanten Unterschiede nach Schulart. Jedoch zeigt die TGS statistisch nachweisbar leicht höhere Werte als an den Vergleichsregelschulen. Innerhalb der TGS-Typen bescheinigen die Schüler/innen des TGS-Typs III das höchste Ausmaß individueller Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte. Im Rahmen der Zusammenhangsanalysen wird darüber hinaus deutlich, dass – wenn auch in einem eher geringen Ausmaß – die Wahrnehmung einer schülerzentrierten Bezugsnorm in einem positiven Zusammenhang mit der schulischen Zufriedenheit, dem schulischen und sozialen Selbstkonzept, der Selbstwirksamkeitserwartung und den Kompetenztests im Fach Deutsch stehen.

Insgesamt zeigen die Indikatoren im Bereich ‚Lehren und Lernen‘ einen großen Einfluss auf die schulische Zufriedenheit, das schulische und soziale Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit der Schüler/innen. Zusammenhänge zu den Kompetenztests wurden bei der schulischen Belastung und z.T. bei der Unterrichtsgestaltung, der Binnendifferenzierung und der schülerzentrierten Bezugsnorm festgestellt.

Deutlich wird erneut, dass sich auch im Bereich des ‚Lehrens und Lernens‘ die TGS-Typen II und III vom TGS-Typ I unterscheiden. Insbesondere die Schulen des TGS-Typs III weisen deutlich positivere Durchschnittswerte auf als die Schulen des Typs I und z.T. auch die Vergleichsgymnasien. Dieses Ergebnis lässt sich u.a. mit der reformpädagogischen Tradition und der Schülerzusammensetzung an den Typ III-Schulen erklären.

6.4 Fazit

Insgesamt ist feststellbar, dass sich die im Freistaat Thüringen errichteten Gemeinschaftsschulen (TGS) auf einer rechtlich gesicherten Grundlage befinden und in einem vergleichsweise geringen Zeitraum auf vielfältige Weise Schulentwicklungsprozesse eingeleitet und bearbeitet haben. Wie in der Zusammenfassung der Befunde deutlich wurde, sind ausgehend von den jeweiligen Ausgangslagen der Schulen auf verschiedenen Ebenen der Schulentwicklung Entwicklungsfortschritte erkennbar und werden auch zu bearbeitende Schwierigkeiten erkannt. Dabei sind sich die Schulleitungen ihrer einzelschultypischen Besonderheiten und bisheriger sowie zukünftiger Entwicklungsaufgaben bewusst und leiten hieraus Entwicklungs- und Handlungsbedarf sowie Empfehlungen für andere Gemeinschaftsschulen ab (vgl. Kapitel 4.5). Typenunabhängig teilen die befragten Schulleiter/innen und auch andere der im Rahmen der Expertenbefragung zu Wort kommenden Personen (vgl. Kapitel 5) die Auffassung, dass eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg der TGS darin liege, die einzelnen Schulen ausreichend materiell und personell zu unterstützen und ihnen Zeit und Geduld entgegenzubringen. Nur so können die notwendigen und z.T. umfassenden Schulentwicklungsprozesse im Rahmen eines auf die Einzelschule zugeschnittenen Schritt-für-Schritt-Vorgehens ‚von unten her‘ umgesetzt und auf Dauer gestellt werden. Insbesondere in der Startphase nach Errichtung einer neuen TGS scheint aus unserer Sicht die Bereitstellung einer besonderen Unterstützung durch die Bildungsadministration legitimierbar, sollte sich aber am Kompensationsprinzip, d.h. an den Ausgangsbedingungen und am Bedarf, der sich für die Schulen der drei TGS-Typen unterschiedlich darstellt, der Schule orientieren.

Sehr positive Entwicklungen sind für die beiden TGS-Typ III-Schulen feststellbar, die von der ersten Klasse an mit einem pädagogischen Profil arbeiten, welches von der Lehrerschaft getragen wird und eine große Unterstützung der Eltern genießt. Letztere haben die Schule für ihre Kinder insbesondere aufgrund des besonderen, auf individuelle Förderung ausgerichteten, pädagogischen Ansatzes gewählt. Die Typ III-Schulen lassen eine Entwicklungsstrategie des ‚Aufwachsens‘ erkennen, gemäß derer mit Beginn der ersten Klasse die TGS-Jahrgänge im Zeitverlauf ‚hochwachsen‘. An diesen Schulen werden sich künftig Entwicklungsaufgaben ergeben, die sich mit der konkreten Ausgestaltung der Oberstufe befassen, denn diese wird an den Typ III-Schulen eigenständig angeboten.

Wie die TGS des Typs III verfügen auch die TGS-Typ II-Schulen über gute Ausgangslagen in Hinblick auf ihre Schulentwicklung: Nach Aussagen der Schulleitungen identifizieren sich die Lehrer/innen mit dem Schulprogramm und wenden z.B. ein breites Spektrum an Unterrichtsmethoden und -formen an, um Binnendifferenzierung zu gewährleisten. Zudem scheint sowohl die Lehrer- als auch die Elternpartizipation bei schulischen Belangen hoch zu sein. In der Zusammenführung der Ergebnisse der Schülerbefragung mit den Äußerungen in den Schulleitungsinterviews ergibt sich jedoch, dass das Engagement der Eltern für die Typ II-Schulen sehr ausgeprägt ist, sich die Schüler/innen z.T. jedoch von ihren Eltern mehr individuelle Unterstützung bei unterrichtsbezogenen Fragen wünschen. Generell sind die Typ II-Schulen, die über eine langjährige reformpädagogische Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens verfügen, ausgehend von den Ergebnissen der Schülerbefragung sehr erfolgreich. Gleichzeitig sei erwähnt, dass ihre Schülerklientel günstige Voraussetzungen für einen Bildungserfolg sozusagen ‚von zu Hause aus‘ mitbringt. So ergibt sich als Entwicklungsaufgabe an Typ II-Schulen, eine stärkere soziale Durchmischung ihrer Schüler/innen nicht nur als Ziel zu formulieren, sondern auch umzusetzen.

Während für die Typ II- und Typ III-Schulen recht günstige Ausgangslagen bestehen und eine Fortschreibung der Entwicklungsressourcen im bisherigen Umfang und in den bewährten Schwerpunkten empfohlen werden kann, wird in der Gesamtschau aller Untersuchungsteile größerer Unterstützungsbedarf für die Typ I-Schulen festgestellt. Da deren Errichtung z.T. durch den pragmatischen Grund der Erhaltung des Schulstandortes geprägt war und die Schüler/innen diese Schulen vorrangig aufgrund schulenspezifischer Gründe (‚Wohnortnähe‘ und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen) und nicht wegen eines

besonderen pädagogischen Profils wählen, ergeben sich zukünftige Entwicklungsaufgaben auf Unterrichtsebene. Die TGS-Typ I-Schulen könnten als „Normaltyp“ bezeichnet werden, da er auf viele TGS im ländlichen Raum zutrifft, die keine reformpädagogische Tradition aufweisen und als Gemeinschaftsschule mit Grundschulen und Gymnasien zusammenarbeiten. Wie in den Interviews deutlich wurde, ergibt sich für die Lehrkollegien an Typ I-Schulen Entwicklungsbedarf: Die Schulleitungen berichten von z.T. hohen Krankheitsständen beim pädagogischen Personal oder einem sehr hohen Altersdurchschnitt im Kollegium. Dadurch sei ein Mangel an personellen Ressourcen bzw. Kapazitäten spürbar, welche für die vermehrten Entwicklungsaufgaben, die sich aus der Errichtung als TGS ergeben, notwendig wären. Für Gemeinschaftsschulen ist generell – insbesondere für den Typ I – eine ‚schulscharfe‘ Ausschreibung für die Einstellung von Lehrpersonal und die Zusammensetzung eines Kollegiums zu empfehlen, das sich mit den Zielen der TGS identifiziert und eine hohe Bereitschaft zur Weiterbildung und Beteiligung an Schulentwicklungsaufgaben mitbringt. Skeptisch gesehen wird der Versuch einiger TGS-Typ I-Schulen, die alleinige Lösung zur Profilstärkung in der Berufsorientierung zu suchen. Eine Berufsorientierung anzustreben, stellt sich heutzutage an allen Schulen und ist nicht unbedingt ein geeigneter Profilierungsschwerpunkt – vor allem dann nicht, wenn dadurch Eltern und Kinder aus besser gestellten Sozialschichten an andere Schulen wechseln, da sie die Sicherstellung des Anschlusses an eine akademische Laufbahn anzweifeln. An diesem ‚Abschöpfungseffekt‘ zu Gunsten der Gymnasien sind viele Gesamtschulen in Westdeutschland gescheitert, wenn man Outputs von z.B. Kompetenztests vergleicht. Für einige der TGS-Typ I-Schulen wäre sicherlich die Entwicklung von Modellen zur Doppelqualifikation mit der Möglichkeit beruflicher und allgemeinbildender Abschlüsse eine Erfolg versprechende Perspektive.

Forschungsfragen und Forschungsdesiderate

Die Bearbeitung von fünf Fragekomplexen wurde zwischen dem TMBWK und der Forschungsgruppe vereinbart. Teilweise wurden Fragen aufgenommen, die sich wegen des kurzen Entwicklungszeitraumes der Schulen zum jetzigen Zeitpunkt nur vorläufig beantworten lassen. Die Projektziele wurden zu Beginn des dritten Projektabschnittes in Form einer modifizierten Konzeption zwischen den Vertragsparteien präzisiert (vgl. Forschungsgruppe Schulevaluation 2012). In Teilen wurde bspw. das Design der Untersuchung um die Expertenbefragung (Kap. 5) erweitert. Mit welchen Mitteln, Instrumenten und Ergebnissen diese Aufgabe durch die wissenschaftliche Begleitung wahrgenommen worden ist, wurde in den vorangegangenen Kapiteln bereits implizit behandelt. Im Folgenden nehmen wir auf die einzelnen Fragen noch einmal explizit Bezug und versuchen, sie konzise zu beantworten. Soweit Effekte und Wirkungsqualitäten berührt sind, muss von vornherein darauf hingewiesen werden, dass sich entsprechende Fragen nur über einen längeren Zeitraum und durch dauerhafte Beobachtung und Evaluation adäquat beantworten lassen.

1. *Welche Motive bestimmen die Schulwahl und welche Erwartungen haben Eltern, Schüler und Kommunalpartner an die Einrichtung einer Thüringer Gemeinschaftsschule?*
2. *Wie setzen Schulen mit jeweils spezifischen Ausgangsbedingungen die Thüringer Gemeinschaftsschulkonzeption (vgl. „Leitfaden“) konkret um? Inwieweit werden die Umsetzungsformen vor Ort der Thüringer Gemeinschaftsschulkonzeption gerecht?*
3. *Wie wirken sich die strukturellen Veränderungen in Verbindung mit den jeweiligen pädagogischen Konzepten der Gemeinschaftsschule auf Leistungen und Lernkompetenzen aus?*
4. *Inwieweit gelingt es den Thüringer Gemeinschaftsschulen – unter dem Aspekt der individuellen Förderung aller Schülerinnen und Schüler – soziale Herkunftsnachteile auszugleichen?*

5. Welche Gelingensbedingungen gibt es für die Thüringer Gemeinschaftsschule? Gibt es darüber hinaus einen konzeptbezogenen Entwicklungsbedarf?

Die *erste Frage* nach den Motiven der Schulwahl und den damit verbundenen Erwartungen seitens der Schule, der Eltern, der Schüler/innen und der Kommunalpartner im Zuge der Errichtung der Thüringer Gemeinschaftsschule wurde mittels der Schülerbefragung (vgl. Kap. 3.2), Schulleitungsinterviews (vgl. Kap. 4.1) und der Expertenbefragung (u.a. Kap. 5.3) ausführlich erörtert. Es stellt sich heraus, dass typenspezifisch unterschiedliche Motive der Schulwahl vorliegen. Für TGS-Typ I-Schulen, welche sich im ländlichen Raum befinden und als eher klein zu charakterisieren sind, treffen eher pragmatische Motive und Haltungen zu, wie die ‚Wohnortnähe‘ und die Fortführung sozialer Beziehungen. Die Motivstrukturen der TGS-Typ II und III Schulen, die städtisch geprägt sind, explizit reformpädagogisch orientiert sind sowie als vergleichsweise ‚große‘ Schule bestehen bzw. bald als ‚große‘ Schule bestehen werden, weisen deutlich häufiger schulspezifische und pädagogische Gründe der Schulwahl wie ‚Unterrichtsgestaltung‘ und ‚gute Lehrer-Schüler Beziehung‘ auf. Auch werden insbesondere unter den TGS-Typ II-Schulen sehr häufig der ‚gute Ruf der Schule‘ als Schulwahlmotiv seitens der Schülerinnen und Schüler genannt. Die Konkurrenz der Schulen des Typs II und III wird nach Aussagen in den Schulleitungsinterviews als entwicklungsförderlich wahrgenommen. Bei den Eltern und weiteren Akteuren und Akteurinnen im schulischen Umfeld dominieren positive Erwartungen an die Gemeinschaftsschule insbesondere durch das längere gemeinsame Lernen.

Die *zweite Frage* zielt auf die Umsetzung der Thüringer Gemeinschaftsschulkonzeption und die konkreten Umsetzungsformen vor Ort. Die schulrechtliche Konzeption der Gemeinschaftsschule umfasst im Kern das längere gemeinsame Lernen, welches mittels einer „individuellen Förderung aller Schülerinnen und Schüler“ (Thür. SchulO § 147a) umgesetzt werden soll. Dieser umfangreiche Reformprozess kann in Anbetracht der vergleichsweise kurzen Zeitspanne nur mit einer ersten Bestandsaufnahme begleitet werden. Jede der untersuchten Thüringer Gemeinschaftsschulen entwickelte, ausgehend von ihren Traditionen und Ressourcen, spezifische Zugänge und Wege der Umsetzung der Gemeinschaftsschulkonzeption. Dafür wurden seitens der Forschungsgruppe das jeweilige Schulprogramm analysiert, Schulportfolios mit den Ausgangsbedingungen sowie Stärken und Schwächen der jeweiligen Schulen erstellt und Entwicklungshinweise formuliert (siehe jeweiliges Schulportfolio). Gemeinsamkeiten bestimmter Schulen wurden durch die Typenbildung transparent und durchgehend in diesem Bericht verfolgt sowie analysiert. Die TGS-Typ II und III Schulen werden – dies zeigen die dargestellten Ergebnisse und ist auch in der Selbstwahrnehmung dieser Schulen verankert – der Gemeinschaftsschulkonzeption weitgehend gerecht. Kritisch kann die vergleichsweise geringe soziale Durchmischung bei den Schulen des Typs II gesehen werden. Die TGS-Typ I Schulen stehen inmitten von vielfältigen Veränderungsprozessen, die einzelschulspezifisch angegangen werden müssen. Diese Schulen sind Anpassungsprozessen ausgesetzt, die beim Schwierigkeitsgrad der Aufgaben als „erwartbar“ und somit als Herausforderung für die künftige Arbeit begriffen werden müssen. Die Bedingungsgrößen werden in den jeweiligen Schulportfolios genannt. Die Motive der Entstehung, das Schulleitungshandeln, Einsatz und Engagement von Eltern und Lehrer/innen sowie die zur Verfügung stehenden Ressourcen erweisen sich hier als markante ‚Stellschrauben‘ des Entwicklungsprozesses. Zu diesem vergleichsweise frühen Zeitpunkt kann noch keine abschließende Antwort im Hinblick auf die Passung der Gemeinschaftsschulkonzeption im Besonderen für die Schulen des TGS-Typ I gegeben werden.

Hier schließt sich die *dritte Frage* nach den Auswirkungen der pädagogischen Konzepte der Gemeinschaftsschule, insbesondere im Hinblick auf die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler, an. Diese wurde im Rahmen der Schülerbefragung (vgl. Kap. 3.2), der Analyse der Schulprogramme und der Schulleitungsinterviews (vgl. Kap. 4.2)

verbunden mit ersten Prognosen erörtert. Insbesondere wird jedoch auf die Langfristigkeit von Schulentwicklungsprozessen verwiesen, welcher angesichts des vergleichsweise kurzen Analysezeitraums nur zu einem kleinen Anteil Rechnung getragen werden kann. Hervorzuheben ist, dass die Arbeit an den Schulentwicklungsprogrammen – vorwiegend im Rahmen von Steuerungsgruppen der Schulen – einen zentralen Motor schulischer Entwicklung darstellt. Differenziert nach den Schultypen zeigt sich ein spezifischer Unterstützungsbedarf in der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung bei den Typ I-Schulen. Für diese scheint es ratsam zu sein, weiterhin schulische Entwicklungsberater eng an den Unterricht zu koppeln und eine kollegiale Fallberatung als wichtiges Instrument für das Lehrpersonal zu implementieren. Das Selbstverständnis der Typ II- und Typ III Schulen geht davon aus, schulische Entwicklung intern durchzuführen und sich im Falle spezifischer Entwicklungsbedarfe Unterstützung selbst zu organisieren. Im Hinblick auf die individuelle Förderung zeigt sich ein im Vergleich zu den Typ I Schulen sowie den Regelschulen und Gymnasien deutlich höheres Niveau der Schülermitbeteiligung im Unterricht an den Schulen des Typs II und III. An allen Schularten ist der überraschende Befund zu konstatieren, dass eine starke Binnendifferenzierung im Unterricht z.T. mit niedrigeren Werten in den Kompetenztests der Schülerinnen und Schüler assoziiert wird. Dies könnte daran liegen, dass die schulischen Förderkonzepte im Rahmen dieses Unterrichtskonzeptes primär auf die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler gerichtet sind. Die Förderung leistungsstärkerer Schülerinnen und Schüler dabei nicht aus dem Auge zu verlieren, wird seitens der Forschungsgruppe als Empfehlung ausgesprochen.

Die *vierte* Frage zielt auf die Wirkungen der strukturellen Veränderungen der Gemeinschaftsschule u.a. der Leistung, Lernkompetenzen und der Schulkultur. Diese Aspekte werden im Besondern im Rahmen der Analyse der Schülerbefragung und der Kompetenztests (vgl. Kap. 3) erörtert. Dabei wird deutlich, dass sich die TGS hinsichtlich der Schülerpartizipation und der Individuellen Förderung in den Dimensionen der Schülermitbeteiligung und z.T. auch der Binnendifferenzierung im Unterricht von den anderen Schularten abgrenzt. Auch ist bei den TGS die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch das Lehrpersonal im Zeitverlauf bedeutsam gestiegen – dies macht die Intensität und Bereitschaft des Lehrerkollegiums, den Prozess der Einführung z.T. neuer Unterrichtsmethoden mit Vorrang umzusetzen deutlich. Hinsichtlich des Leistungsvermögens zeigen die Schülerinnen und Schüler des TGS-Typs III Werte für Deutsch und Mathematik, die mit denen im Bereich der Gymnasien vergleichbar sind. Anzumerken ist, dass die Schülerstruktur der beiden Schulen des TGS-Typ II hinsichtlich der sozialen Herkunft der an Gymnasien ähnelt. Auch für diesen Themenschwerpunkt gilt, dass angesichts der Langfristigkeit von Schulentwicklungsprozessen der beobachtete Zeitraum von vier Jahren den umfänglich angestoßenen Prozessen nur zu einem kleinen Teil gerecht werden kann. Ein Ergebnis aus dem Bereich der Schulkultur ist besonders hervorzuheben: Erste Evidenzen zeigen, dass das Zugehörigkeitsgefühl, d.h. die Identifizierung der Schülerinnen und Schüler mit *ihrer* Schule, bei den TGS deutlich ausgeprägter als an den Regelschulen ist, jedoch noch nicht auf dem Niveau der Gymnasien liegt. Weiterhin zeigt sich für die TGS, zumindest im Fach Deutsch der Klassenstufe 6, dass sowohl ein hohes Zugehörigkeitsgefühl als auch ein niedriges Niveau rivalisierendes Verhaltens der Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang mit besseren Leistungen steht. Dies ist bei den Regelschulen und Gymnasien nicht der Fall.

Die *fünfte* und abschließende *Frage* betrifft die Gelingensbedingungen für die Thüringer Gemeinschaftsschule und einen möglichen konzeptbezogenen Entwicklungsbedarf. In den Kapiteln 6.1 bis 6.3 werden – anknüpfend an die zusammengefassten Ergebnisse zu den Themenschwerpunkten der sozialen Herkunft, der Schulkultur, des Lehrens und Lernens sowie zu den Wirkungsqualitäten – jeweils spezifische Gelingensbedingungen skizziert. Weiterhin wurden im Rahmen der Portfolios einzelschulbezogene und sich aus dem Leistungsprofil ergebende Entwicklungshinweise für jede Untersuchungsschule formuliert. Als ein zentrales Ergebnis der Studie erweist sich die Typenbildung der untersuchten

Gemeinschaftsschulen. Durchgehend haben sich die Analysen der Schülerbefragung (vgl. Kap. 3) und der Schulleitungsinterviews (vgl. Kap. 4) an den aufgestellten TGS-Typen orientiert und werden konkrete Ansatzpunkte für Interventionen gegeben. Neben den Charakteristika, die selbstverständlich einer jeden Schule innewohnen, konnten typenspezifisch bspw. ähnliche Motivstrukturen und Ausgangsvoraussetzungen schulischer Entwicklung identifiziert werden. Vorgeschlagen wird daher ein auf den TGS-Typen basierendes Entwicklungskonzept, welches die aufgezeigten Charakteristika der jeweiligen Typen aufnimmt und reflektiert. Die zentrale Botschaft der Schulleiter/innen, die insbesondere ein partizipatives und schrittweises Vorgehen empfehlen, sollte mit einem stimmigen Gesamtkonzept – auf der Ebene der Schule verankert in einem eigenen Schulprogramm – verbunden werden.

Angesichts der stetigen Veränderungsprozesse in den Schulen können die Antworten der wissenschaftlichen Begleitung als aktueller Stand in einem mittel- bis langfristig angelegten Schulentwicklungsprozess begriffen werden. Zudem sind methodische Restriktionen einzuräumen, welche im nachfolgenden Abschnitt thematisiert werden. Einschneidende Schulentwicklungsprozesse – wie sie bei den Typ I Schulen in besonderer Form auszumachen sind – vollziehen sich in einem Zeitraum von mindestens zehn Jahren. Messbare Effekte können für Veränderungsprozesse einer solchen Größenordnung auf Ebene der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler des TGS-Typ I nur in einem langfristigen Design erwartet werden. Die beobachteten Pilotklassen haben Orientierungsfunktion und sind wegweisend für die nachfolgenden Kohorten. Insofern verwundern die Ergebnisse der Schulen des TGS-Typs-I nicht, welche zu einem Großteil mit denen der untersuchten Regelschulen vergleichbar sind. Deutlich wird die Langfristigkeit der Schulentwicklungsprozesse, wenn die in einer Mehrzahl der erhobenen Indikatoren deutlich positiv zu bewertenden TGS-Typ II Schulen herangezogen werden. Diese verweisen auch in ihrer Selbstsicht auf einen z.T. 20 Jahren dauernden intensiven Schulentwicklungsprozess.

Methodenkritik und Forschungsdesiderate

Das genutzte Instrumentarium in Form des Schülerfragebogens, des Interviewleitfadens und der (offenen) Expertenbefragung hat sich aus unserer Sicht bewährt und sollte bei einer möglichen Fortführung einer wissenschaftlichen Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschule – zumindest in Teilen – weiterhin eingesetzt werden. Auf diese Weise könnten längsschnittliche Befunde zur Absicherung von Entwicklungstendenzen und validen wissenschaftlichen Aussagen erzielt werden.

Der Schülerfragebogen wurde bis auf wenige Ausnahmen in einem Online-Format durchgeführt. Die Onlineerhebung erwies sich als effiziente und Fehler minimierende Form der Datenerhebung. Vereinzelt erreichten uns Rückmeldungen, dass insbesondere die jüngeren Schülerinnen und Schüler z.T. Schwierigkeiten mit der Länge des Fragebogens hatten. Fragen im Bereich der Familienkonstellation und Fragen zum Gesundheitsverhalten wurden bereits zum zweiten Messzeitpunkt aus diesem Grund aus dem Fragebogen entfernt.

Die Schülerbefragung wurde in den Klassenstufen 5, 7 und 9 durchgeführt. Somit können die Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler, insbesondere hinsichtlich der Schulkultur und des Unterrichtsgeschehen der jeweiligen Schule, breit abgedeckt werden. Methodisch anzumerken ist, dass die Schulen in Form von sog. „Gemeinschaftsschulklassen“ – beginnend mit Klassenstufe 5 im Schuljahr 2010/11 (bzw. für die Schulen der Welle 2 beginnend mit Schuljahr 2011/12) ‚aufwachsen‘. Dies betrifft im Kern die Schulen des TGS-Typ I, da sich die Schulen des TGS-Typ II als Gemeinschaftsschule verstehen und keine expliziten Veränderungen vorgenommen haben und die Schulen des TGS Typ III ‚aufwachsende‘ Schulen sind. Die Klassenstufen 7 und 9 des TGS-Typ I sind insofern zum ersten Messzeitpunkt nicht explizit von der ‚Intervention‘ möglicher neuer didaktischer

Maßnahmen betroffen. Dieser Umstand ist bei der Interpretation der zur Verfügung stehenden Befragungsdaten zu beachten. Zum zweiten Messzeitpunkt – zwei Jahre nach der ersten Schülerbefragung – wurden wiederholt die Klassenstufen 5, 7 und 9 befragt (vgl. Forschungsgruppe Schulevaluation 2012). Für die Schulen des TGS-Typ I ergibt sich demnach, dass nun eine weitere Kohorte als Gemeinschaftsklasse erhoben wurde.

Weiterhin wurden die Kompetenztests zur Leistungseinschätzung der Schülerinnen und Schüler genutzt. Die Kompetenztests können als ein standardisiertes Verfahren sehr zuverlässig den Leistungsstand eines Schülers bzw. einer Schülerin indizieren und anders als bspw. Schulnoten schulübergreifend miteinander verglichen werden. Die Möglichkeiten der Kompetenztests sind jedoch auf die Indizierung der Sachkompetenzen und zu einem gewissen Anteil auch der Methodenkompetenzen der Schülerinnen und Schüler reduziert. Insbesondere Aussagen hinsichtlich der Schulkultur, den Unterrichtsmethoden und zu schulischen Entwicklungsprozessen können mithilfe der Kompetenztests nur begrenzt untersetzt werden. Zur Erweiterung des Kompetenzbegriffs, der aus unserer Sicht erforderlich ist, wurden in diese Untersuchung neben den Kompetenztests weitere Indikatoren, sogenannte ‚Wirkungsqualitäten‘, wie bspw. die schulische Zufriedenheit, das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit von Schülerinnen und Schülern, einbezogen. Diese sollten als selbstverständlich und gleichberechtigt zu Leistungsmessungen, wie den Kompetenztests, als Indikatoren schulischer Arbeit herangezogen und die Synergismen dieser Parameter untersucht werden.

Hinzuweisen ist darauf, dass die avisierte Längsschnittlichkeit in Bezug auf die Kompetenztests nicht durchgeführt werden konnte. Dies ist dem Design der Untersuchung in Verbindung mit der durchgängigen Typenbildung zuzuschreiben. Der zweite Messzeitpunkt der Kompetenztestenerhebung in fünf Untersuchungs- und fünf Vergleichsschulen (Welle 2) vgl. Kap. findet erst im Schuljahr 2014/15 statt.⁹⁸ Daran anschließend wird empfohlen, einen längerfristigen Zeitraum zur Entwicklung des Leistungsvermögens zu betrachten. Gewinn bringend erscheint es bspw., die Kompetenztests der Klassenstufe 3 im Rahmen eines Paneldesigns hinzuzufügen, so wie es im Oktober 2013 dem TMBWK vorgeschlagen wurde.

Insgesamt zeigt sich, dass die Schulart TGS eine eigene Konturierung erhält und sich von den traditionellen Schularten, dem Gymnasium und der Regelschule in der Schulstruktur und Schulkultur unterscheidet. Häufig liegen die Befunde im Messbereich zwischen denen der beiden anderen Schularten. Die drei TGS-Typen, die sich bisher herauskristallisiert haben, bilden die Struktur der Untersuchungsschulen recht gut ab, sind aber nicht erschöpfend zu betrachten. Denn aufgrund der mittlerweile höheren Anzahl Thüringer Gemeinschaftsschulen könnten sich weitere Typen ergeben. Zukünftig könnte beispielsweise durch eine Schulartänderung von einem Gymnasium in eine Gemeinschaftsschule ein neuer Typus mit spezifischem Unterstützungsbedarf entstehen.

Zur finalen Einschätzung der vielfältig angestoßenen Maßnahmen ist ebenfalls eine langfristige Beobachtung durch wissenschaftliche Begleitung der Gemeinschaftsschulen notwendig, wiederum unter Hinzunahme der Kompetenztests sowie zumindest teilweise unter Nutzung des bislang schon verwendeten Instrumentariums.

Hinsichtlich der Organisation der Unterstützung wird vorgeschlagen, eine Fokussierung auf die TGS-Typ I Schulen, die eine intensivere Unterstützung hinsichtlich der Implementationsprozesse benötigen und z.T. auch einfordern, vorzunehmen. Diese Unterstützung sollte für die Lehrerinnen und Lehrer deutlich auf die Unterrichtsentwicklung fokussiert werden und für die Schulleitung in Maßnahmen zur Organisations- und

⁹⁸ Im Rahmen eines Dissertationsprojektes eines Mitglieds unserer Forschungsgruppe könnten die Kompetenztests der Welle 2 für das kommende Schuljahr 2014/15 ausgewertet werden, damit wäre der Weg für weitere Längsschnittanalysen der Kompetenzentwicklung und individueller Leistungsentwicklungen für Schülerinnen und Schüler in den unterschiedlichen Schulumwelten bereitet.

Personalentwicklung liegen. Zur Entwicklung der Kommunikation unter den Lehrerinnen und Lehrern wird die Einführung einer kollegialen Fallberatung für eine intensivere interne Kommunikationsstruktur empfohlen.⁹⁹ Für die Schulen des Typs II und III wird vorgeschlagen, dem bislang eingeschlagenen und aus unserer Sicht bewährten Kurs mit Offenheit und Vertrauen in langfristige pädagogische Erfolge zu begegnen.

Antworten auf die Frage, welche konkrete Unterstützung den Typ I Schulen entgegengebracht werden sollte, lassen sich kaum in der wissenschaftlichen Literatur finden. Die Forschungslage ist im Bereich der Schulentwicklung eben jener kleinen ländlichen Schulen eher dünn.¹⁰⁰ Die Steuerung und schulische Entwicklung zeigen für kleine ländliche Schulen, insbesondere angesichts der demographischen Entwicklung, spezifische Unterschiede und Herausforderungen. Im Rahmen von ‚Aktionsforschung‘, bei der die Forscherinnen und Forscher sich in demselben Feld bewegen und kooperieren, wie die schulischen Akteure, könnten die Chancen kleiner Schulen herauskristallisiert, Schwierigkeiten identifiziert und Lösungsmöglichkeiten aufgedeckt werden. Besonders angesichts des immens fortschreitenden demographischen Wandels mit stetig zunehmenden Stadt-Land-Disparitäten wird die Entwicklung des ländlichen Raums und damit auch der Qualifikationsmöglichkeiten innerhalb dieser Regionen relevant. Dass die Eltern heutzutage auch hier ein hohes Aspirationsniveau hinsichtlich der Bildung ihrer Kinder besitzen, welches eng mit dem Bildungsabschluss Abitur verbunden ist, zeigen viele Untersuchungen – auch unsere Studie. Allerdings stellt sich hier verschärft die Frage des sozialen Hintergrundes der Schülerschaft, der förderlichen Bedingungen in der Familie und des Bildungshintergrundes der Eltern. Gemeinschaftsschulen im ländlichen und kleinstädtischen Raum können nur erfolgreich sein, wenn sie einen relevanten Anteil der Kinder mit einer guten Lernausgangslage für sich gewinnen können.

Schlusswort

Wie durch die verschiedenen empirischen Zugänge der wissenschaftlichen Begleitung belegt, ist dem Prozess zur Errichtung der TGS und der Entwicklung der Gemeinschaftsschulen in Thüringen insgesamt eine Erfolgsbilanz zu bescheinigen. Vor dem Hintergrund einer Rücksichtnahme auf die plurale Struktur der Elternschaft und deren Erwartungen, einer Errichtung nach dem Konsensprinzip, klaren Rahmenvorgaben durch schulrechtliche Regelungen und Erlasse hinsichtlich schulischer Bildung sind günstige Voraussetzungen für die weitere Etablierung von Thüringer Gemeinschaftsschulen gegeben. So können die Thüringer Erfahrungen handlungsleitend für andere Bundesländer sein. Das Feld der Schulreformen in Deutschland ist in Bewegung. Vielleicht ist es noch zu früh, von einer ‚dritten reformpädagogischen Bewegung‘ zu sprechen, aber mit Sicherheit ist die Diagnose zutreffend, dass Schule und Lernen wieder zu einem gesellschaftlich breit diskutierten Thema avanciert ist. Das Interesse an Bildung und Weiterbildung ist national und international enorm gestiegen und hat zu weitreichenden bildungspolitischen Konsequenzen geführt. Dafür gibt es ökonomische, bildungspolitische und pädagogische Motive. Es geht um wirtschaftliche Prosperität in einer globalisierten Wettbewerbssituation, Sicherung der Qualität von Bildung als Zukunftsressource und um die Steigerung der Anzahl höherer Abschlüsse. Zudem wird eine Verbesserung der Schülerkompetenzen, aber auch ein Ausbau individueller Förderung zum Zweck der Kompensation von Bildungsbenachteiligung angestrebt. Begabungen und Ressourcen sollen genutzt werden und die Entscheidungsrechte der Eltern im Hinblick auf die Schullaufbahn ihrer Kinder gefördert werden, wobei die Schulautonomie ein erklärtes Ziel ist. Der dazu aktuell kontrovers geführte bildungspolitische Diskurs ruft in Erinnerung, dass es in Deutschland bisher nicht gelungen ist, einen nationalen Bildungskonsens herzustellen. Es ist das Gebot der Stunde, die in

⁹⁹ Zeiler (2012) legt hier bspw. ein praxisnahes Buch vor.

¹⁰⁰ Gebündelt befassen sich bspw. in den Sammelbänden von Schafft & Jackson (2010) und von Buchen et al. (2008) verschiedene Autorinnen und Autoren mit den Charakteristika kleiner ländlicher Schulen.

verschiedenen Bundesländern laufenden Ansätze der Schulreform für einen pragmatischen Kompromiss zu nutzen. Dafür könnte die Erfahrung, dass eine auf die Struktur des Bildungswesens beschränkte Reform sich nicht bewährt hat, eine Ausgangsbasis darstellen, um die „äußere“ mit einer „inneren Schulreform“ zu verbinden. Eine weitere breit akzeptierte Lehre – sowohl aus der Bildungsreform in Westdeutschland als auch aus der Gestaltung des DDR-Schulsystems heraus – ist zudem, dass eine „Schulreform von oben“ nur sehr begrenzt wirkungsvoll sein kann und die eigentlichen Akteure, die Lehrer-, Eltern- und Schülerschaft sowie regionale Schulträger, mit eingebunden werden müssen.

Mit Konzepten, wie dem der Thüringer Gemeinschaftsschule, können viele dieser Zielsetzungen gleichzeitig verwirklicht werden. Ob Gemeinschaftsschulen eingerichtet werden und in welcher Organisationsform dies geschieht, muss von Fall zu Fall entschieden werden. Dabei geht es um die Frage eines geeigneten Standortes, der Akzeptanz und Beteiligung der Zuständigen, des vorhandenen Unterstützungspotentials und nicht zuletzt um die Qualität des Schulkonzeptes. Vor dem Hintergrund einer wissenschaftlich enorm profilierten Schulentwicklungsforschung lassen sich neben den vor allem oben dargelegten differenzierten Vorschlägen und Empfehlungen folgende allgemeine Gelingensbedingungen für Gemeinschaftsschulen formulieren, welche zudem für Schulen jeglicher Schularart gelten:

(1) Die Gemeinschaftsschule muss durch ihr besonderes pädagogisches Profil für Kinder und Eltern aller Sozialschichten attraktiv sein. Es sind geeignete Differenzierungs- und Förderkonzepte für Schüler/innen aller Kompetenzniveaus zu anzuwenden. Neben einer schülerorientierten Unterrichtskultur und einem entsprechenden Schulklima ist auf eine Leistungsbewertung Wert zu legen, die anspricht und nicht entmutigt. Eine neue ‚Fehlerkultur‘ und eine Kultur der Anerkennung sollte das erklärte Ziel sein.

(2) Ein engagiertes und entsprechend professionalisiertes Lehrkollegium ist unabdingbar bzw. muss ggfs. zusammengestellt werden, da eine Identifikation mit den allgemeinen Zielen der Gemeinschaftsschule von zentraler Bedeutung ist. Die aktive Beteiligung der Eltern wird als wichtiger Erfolgsfaktor für eine gelingende partizipative Schulentwicklung angesehen. Letztlich müssen die Bemühungen auf die Kompetenzentwicklung der Schüler/innen gerichtet sein. Eine Qualitätsentwicklung von Schule ohne Schülerpartizipation ist heutzutage nicht mehr vorstellbar, wenn sich die Institution Schule nicht zu einer entfremdeten Einrichtung entwickeln soll.

(3) Die Gemeinschaftsschulen benötigen für ihren anspruchsvollen Entwicklungsauftrag klare Rahmenbedingungen und Kontinuitäten sowie in der Startphase zusätzliche Ressourcen. Auch die Möglichkeit einer Schulentwicklungsberatung und Weiterbildungsangebote durch zuständige Institutionen (z.B. Schulträger und ThILLM) sind wichtige Notwendigkeiten. Als hilfreich hat sich der Austausch mit anderen Schulen und Organisationen im Umfeld der Schulen erwiesen und eine insgesamt enge Zusammenarbeit mit allen an der Etablierung der Gemeinschaftsschule beteiligten Personen (vgl. Kapitel 5). Insgesamt bedarf erfolgreiche Schulentwicklung eines festgelegten Organisations- und Aktionsrahmens, wie dieser von verantwortlicher Seite in Thüringen bereits entwickelt und in wesentlichen Teilen umgesetzt wurde. Es wäre wünschenswert, einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch der Gemeinschaftsschulen über Konzepte und Entwicklungen zu intensivieren und verpflichtend zu machen. Ein Modell, das im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung unserer Forschungsgruppe in einem anderen Bundesland praktiziert wird und u. E. auch für Thüringen in Betracht käme, wäre die Benennung von ‚Konsultationsschulen‘ als Orte der Information, Multiplikation und Lehrerfortbildung für Schulen, die noch weniger Erfahrung mit Konzepten individueller Förderung, schülerorientierten Lehrformen oder generell mit der Initiierung von Schulentwicklungsprozessen haben. Die TGS Typ II-Schulen würden dafür sehr gute Voraussetzungen mitbringen.

(4) Eine evidenzbasierte Schulentwicklung ist ‚State of the Art‘ der Wissenschaft, heutzutage übernehmen teilweise auch staatliche Institutionen entsprechende wissenschaftliche Aufgaben der Evaluation und Intervention. Gerade bei der Einführung von Innovationen und

neuen Entwicklungsfeldern im Bildungssystem, wie den Gemeinschaftsschulen, empfiehlt sich die Einbeziehung von spezialisierten Forschungseinrichtungen zur Evaluation und wissenschaftlichen Begleitung. Entsprechende Untersuchungsdesigns müssten auf einer ersten Ebene die Entwicklung der TGS als Schulart übergreifend verfolgen und analysieren. Auf einer zweiten Ebene gilt es, die Maßnahmen und Fortschritte der Einzelschulen zu begleiten und zu unterstützen. Auf einer dritten Ebene sollte schließlich überprüft werden, welche Schulumwelten mit welchen didaktischen Konzepten für die individuelle Entwicklung von Bildungsbiographien und für eine umfassende Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler günstig sind – vor allem im Hinblick auf eine Kompensation von Bildungsungleichheiten.

Da sich individuelle und institutionelle Fortschritte und Bildungserfolge nur in einem längeren Zeitraum feststellen lassen, sind Longitudinalstudien angezeigt – ein methodischer Weg, auf dem wir mit unserer Begleitforschung erste Schritte unternommen haben. Die bei der wissenschaftlichen Begleitung der TGS von unserer Forschungsgruppe eingesetzten empirischen Untersuchungsinstrumente können für weitere Längsschnittuntersuchungen zur Verfügung gestellt werden. Es versteht sich, dass wissenschaftliche Begleitung dieser Art nur im ständigen Austausch mit der Bildungsadministration sowie einer bestehenden oder einzurichtenden, in jedem Falle ständig an die Erfordernisse anzupassenden Infrastruktur der Schulentwicklung, ertragreich sein kann. In unserem Fall hat die wissenschaftliche Begleitung sehr von diesem Kooperationsmodell profitiert. Wir hoffen mit dieser Expertise und den Schulportfolios etwas davon an die Auftraggeber und Partner zurückgeben zu können.

Literatur

- Albrecht, Achim (2013): Schulleitung und Schulorganisation in der Gemeinschaftsschule. In: Thorsten Bohl (Hg.): Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg. Weinheim [u.a.]: Beltz (Pädagogik).
- Alemann, Ulrich von (2002): Parteien und Medien. In: Oscar W. Gabriel (Hg.): Parteiendemokratie in Deutschland. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Wiesbaden: Westdt. Verl., S. 467–483.
- Amato, Paul R. (2000): The Consequences of Divorce for Adults and Children. In: *J Marriage and Family* 62 (4), S. 1269–1287.
- Aregger, Kurt; Lattmann, Urs Peter (Hg.) (2003): Gesundheitsfördernde Schule – eine Utopie? Luzern: Sauerländer.
- Bartnitzky Horst (2004): Leistungen der Kinder wahrnehmen, würdigen, fördern. Leistungen der Kinder wahrnehmen ; Leistungen der Kinder würdigen; Lernwege öffnen; Kinder individuell fördern. Frankfurt am Main: Grundschulverb., Arbeitskreis Grundschule (Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 118).
- Bastian, Johannes (2009): Schülerbeteiligung lernen. Lern- und Schulkultur gemeinsam entwickeln. In: *Pädagogik (Weinheim)* 61 (7/8), S. 6–9.
- Baumert, Jürgen; Maaz, Kai; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (2009): Schulkomposition oder Institution - was zählt? Schulstrukturen und die Entstehung schulformspezifischer Entwicklungsverläufe. In: *Die deutsche Schule* 101 (1), S. 33–46.
- Baumrind, Diana (1971): Current patterns of parental authority. In: *Developmental Psychology Monograph* 4 (1).
- Beywl, Wolfgang (2006): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation". 3., erw. und aktualisierte Aufl. Hg. v. James R. Sanders. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Biermann, Christine (2007): Wie kommt Neues in die Schule? Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht. Weinheim, München: Juventa (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, 43).
- Bilz, Ludwig (2008): Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss (Schule und Gesellschaft, 42).
- Bilz, Ludwig; Hähne, Cornelia (2006): Der Einfluss von Schule auf das Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen. In: Hans-Christoph Steinhausen und Nicole Achermann (Hg.): Schule und psychische Störungen. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bilz, Ludwig; Melzer, Wolfgang (2008): Schule, psychische Gesundheit und soziale Ungleichheit. In: Matthias Richter (Hg.): Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten. Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Gesundheitsforschung), S. 160–189.
- Bilz, Ludwig; Melzer, Wolfgang (2010): Schülergesundheitsstudie in Thüringen 2010: Ergebnisse der HBSC-Gesundheitsstudie und Perspektiven der schulischen Gesundheitsförderung im Freistaat Thüringen. TU Dresden, Forschungsgruppe Schulevaluation.
- Bohl, Thorsten (Hg.) (2010): Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschung - Praxis. 1. Aufl. Stuttgart: UTB (UTB, 8443 : Schulpädagogik).
- Bohl, Thorsten (Hg.) (2013): Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg. Weinheim [u.a.]: Beltz (Pädagogik).
- Bohnsack, Fritz (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Bonsen, Martin (2011): Zwischen Innovation und Überbürdung. Neue Herausforderungen für Schulleitungen. In: *Lernende Schule* 14 (53), S. 7 ff.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2002, [erschienen 2001]): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. 3., überarb. Aufl. Berlin [u.a.]: Springer (Springer-Lehrbuch).

- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag Heidelberg (Springer-Lehrbuch).
- Bos, Wilfried (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, München [u.a.]: Waxmann.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Bd. 2. Göttingen: Schwartz (Soziale Welt. Sonderband, 2), S. 183–198.
- Buchen, Herbert; Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter (Hg.) (2008): Die Leitung kleiner Schulen. 2. Aufl. Berlin: Raabe.
- Cohen, Jacob (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2. Aufl. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Currie, Candace (Hg.) (1998): Health behavior in school-aged Children. Research protocol for the 1997-98 Survey.
- Currie, Candace (2008): Inequalities in young people's health. HBSC international report from the 2005/2006 Survey. Copenhagen, Denmark: World Health Organization (Health policy for children and adolescents, no. 5). Online verfügbar unter <http://site.ebrary.com/lib/academiccompletetitles/home.action>, zuletzt geprüft am 25.07.2014.
- Currie, Candace; Samdal, Oddrun; Boyce, William; Smith, Rebecca (2001): Health Behavior in School-aged Children: a WHO Cross-National Study (HBSC). Research protocol for the 2001/2002 Survey. Child and adolescent health research unit (CAHRU), University of Edinburgh.
- Dalin, Per; Rolff, Hans-Günter (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest: Soester Verl.-Kontor (Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen).
- Dedering, Kathrin (2012): Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (SpringerLink: Bücher).
- Diekmann, Andreas (2011): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Vollst. überarb. und erw. Neuaufl., 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55678).
- Dubs, Rolf (2005): Schulinnovation, Schulentwicklung und Leadership. Transfer ist schwierig, aber möglich. In: *Pädagogische Führung* 16 (1), S. 4–10.
- Dumont, Hanna; Neumann, Marko; Nagy, Gabriel; Becker, Michael; Rose, Norman (2013): Einfluss der Klassenkomposition auf die Leistungsentwicklung in Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg. In: *PEU* 60 (3), S. 198–213.
- Eder, Ferdinand; Mayer, Johannes (1998): Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klassenstufe (LFSK 8-13). Göttingen: Hogrefe.
- Esslinger-Hinz, Ilona (2006): Schulentwicklungstheorie. Ein Beitrag zum schulentwicklungstheoretischen Diskurs. Jena: IKS (Edition Paideia, 8).
- Esslinger-Hinz, Ilona (2010): Schlüsselkonzepte von Schulen. Eine triangulierte Untersuchung zur Bedeutung der Schulkultur an Grundschulen. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt forschung).
- Fend, Helmut (1998): Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Forschungsgruppe Schulevaluation (2010): Konzeption. Wissenschaftliche Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschule. TU Dresden (15.07.2010).
- Forschungsgruppe Schulevaluation (2012): Konzeption. Wissenschaftliche Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschule. TU Dresden (05.06.2012).
- Forum K&B GmbH: "Kulturagenten für kreative Schulen". Online verfügbar unter www.kulturagentenprogramm.de/programm, zuletzt geprüft am 14.05.2014.
- Fullan, Michael (2001): The new meaning of educational change. 3. Aufl. London: Routledge.

- Gabriel, Oscar W. (Hg.) (2002): Parteiendemokratie in Deutschland. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (Hg.): Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK). Online verfügbar unter www.gwk-bonn.de, zuletzt geprüft am 17.03.2014.
- Gieske, Mario (2013): Mikropolitik und schulische Führung. Einflusstategien von Schulleitern bei der Gestaltung organisationalen Wandels. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt forschung).
- Glaser, Barney Galland; Strauss, Anselm L. (1998): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber (Hans Huber Programmbereich Pflege).
- Griebler, Robert; Molcho, Michael; Samdal, Oddrun; Inchley, Jo; Dürr, Wolfgang; Currie, Candace: HBSC_Internal_Protocol_0910_final edits sept 2010, zuletzt geprüft am 01.07.2014.
- Häder, Michael (2010): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (Lehrbuch).
- Harter, Susan (1988): Manual for the the self-perception profile for adolescents. Denver: University of Denver.
- Hattie, John N.; Beywl, Wolfgang; Zierer, Klaus (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning". 1., neue Ausg. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heckhausen, Jutta; Heckhausen, Heinz (2006): Motivation und Handeln. 3., überarb. u. aktual. Aufl. Springer Medizin Verlag: Heidelberg.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1), S. 63–80.
- Höfer, Dieter; Steffens, Ullrich (2013): Lernprozesse sichtbar machen – John Hatties Forschungsarbeiten zu gutem Unterricht. Welche Relevanz haben sie für Schulen in Deutschland? In: *Pädagogik (Weinheim)* 10, S. 36 ff.
- Holtappels, Heinz Günter (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. 1. Aufl. München: Luchterhand (Beiträge zur Schulentwicklung).
- Holtappels, Heinz Günter (Hg.) (2007): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG). Weinheim [u.a.]: Juventa (Studien zur ganztägigen Bildung).
- Holtappels, Heinz Günter; Feldhoff, Tobias (2010): Einführung: Change Management. In: Thorsten Bohl (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschung - Praxis. 1. Aufl. Stuttgart: UTB (UTB, 8443 : Schulpädagogik), S. 159-166.
- Holtappels, Heinz Günter; Simon, Frank: Schulqualität und Schulentwicklung über Schulprogramm. Zwischenbericht über Forschungsergebnisse der Begleitforschung zum Pilotprojekt "Schulprogrammentwicklung, Beratung und Evaluation" in Niedersachsen. 2002. Dortmund/ Vechta.
- Hurrelmann, Klaus; Melzer, Wolfgang; Ravens-Sieberer, Ulrike (Hg.) (2003): Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim: Juventa (Gesundheitsforschung).
- Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2013): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 12., korr. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Soziologie).
- Hurtado, S. (2005): Latino Educational Outcomes and the Campus Climate. In: *Journal of Hispanic Higher Education* 4 (3), S. 235–251.
- Jäger, Michael (2004): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jerusalem, Matthias; Drössler, Stephanie; Kleine, Dietmar; Klein-Heßling, Johannes; Mittag, Waldemar; Röder, Bettina (2009): Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer-und Schülermerkmalen. Berlin. Online verfügbar unter https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf, zuletzt geprüft am 24.02.2014.

Jerusalem, Matthias; Lange, Bernward; Schwarzer, Ralf (1982): Die Bezugsnorm des Lehrers aus der Sicht des Schülers, In F. Rheinberg (Hrsg.): Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung. Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982. Düsseldorf: Schwann, S.161-172.

Jerusalem, Matthias; Pekrun, Reinhard (Hg.) (1999): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen, Seattle: Hogrefe, Verlag für Psychologie.

Jerusalem, Matthias; Schwarzer, Ralf (1999): Allgemeine Selbstwirksamkeit. In: Matthias Jerusalem und Ralf Schwarzer (Hg.): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin.

Jerusalem, Matthias; Schwarzer, Ralf (Hg.) (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Institut für Psychologie. Freie Universität Berlin. Berlin.

Johnson, R. Burke; Onwuegbuzie, Anthony J.; Turner, Lisa A. (2007): Toward a Definition of Mixed Methods Research. In: *Journal of Mixed Methods Research* 1 (2), S. 112–133.

Kindersprachbrücke Jena e.V. (Hg.): Interkulturelle Arbeit/ Sprachförderung/ Inklusion in Jena. Online verfügbar unter <http://www.kindersprachbruecke.de/>, zuletzt geprüft am 25.07.2014.

Klippert, Heinz (2008): Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik: Praxis).

Koch, Barbara (2011): Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92872-2>, zuletzt geprüft am 25.07.2014.

Kolip, Petra (2013): Gesundheit und Gesundheitsverhalten im Geschlechtervergleich. Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheits surveys "Health Behaviour in School-aged Children". Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa (Gesundheitsforschung).

Kolip, Petra; Klocke, Andreas; Melzer, Wolfgang; Ravens-Sieberer, Ulrike (Hg.) (2013): Gesundheit und Gesundheitsverhalten im Jugendalter aus Geschlechterperspektive. Nationaler Bericht zur WHO-Studie Health Behaviour in School-aged Children 2009/10. Weinheim: Juventa.

Kopp, Bärbel (Hg.) (2014): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Kreckel, Reinhard (Hg.) (1983): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz (Soziale Welt. Sonderband, 2).

Lindemann, Holger (2013): Wie Schulentwicklung gelingt. Einschätzungen von Lehrern und pädagogischen Mitarbeitern zu Gelingensbedingungen von Schulentwicklung an ihrer Schule. Weinheim [u.a.]: Beltz (Juventa Paperback).

Lobdeburgschule Jena (Hg.): Schulentwicklung. Werdegang unserer Schule. Online verfügbar unter http://www.lobdeburgschule.jena.de/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=58, zuletzt geprüft am 14.01.2014.

Lobdeburgschule Jena (Hg.) (2012): 20 Jahre Schulentwicklung zur staatlichen Gemeinschaftsschule. Online verfügbar unter www.lobdeburgschule.jena.de/joomla/images/files/Lobdeburgschule_Pr%C3%A4sentation.pdf, zuletzt geprüft am 03.03.2014.

Lohmann, Armin (2013): Effektiv Schule führen. Wie Schulleitungshandeln die Schul- und Unterrichtsqualität steigert. Köln: Link (Praxishilfen Schulen).

Maag Merki, Katharina (2008a): Die Architektur der Schulentwicklung. Voraussetzungen und Strukturen. In: *Journal für Schulentwicklung* 12 (2), S. 22–30.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. In: *Qualitative Inhaltsanalyse*.

Melzer, Wolfgang; Ritter, Matthias, Schmechtig, Nelly; Adolph, Andre: Konzeption: Wissenschaftliche Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschule. TU Dresden, Forschungsgruppe Schulevaluation.

Meyer, Hilbert (1994): Theorieband. 6. Aufl., [6. Dr.]. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor (Unterrichtsmethoden / Hilbert Meyer, 1).

- Meyer, Meinert A.; Schmidt, Ralf (2000): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht. Englisch, Geschichte, Physik und Chemie im Blickfeld von Lehrern, Schülern und Unterrichtsforschern. Opladen: Leske und Budrich (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 22).
- Midgley, Carol; Maehr, Martin L.; Hrudá, Ludmila Z.; Anderman, Eric; Anderman, Lynley; Freeman, Kimberley E.: Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS). Ann Arbor: MI: University of Michigan.
- Molcho, Michael; Nic Gabhainn, Saoirse; Kelleher, Cecily (2007): Assessing the use of the Family Affluence scale (FAS) among Irish School Children. In: *Irish Medical Journal* 100 (8), S. 37–39.
- Montessori, Maria (1913): Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter: Nach d. Grundsätzen d. wiss. Pädagogik methodisch dargelegt / Von Maria Montessori. [Deutsche Übertr. von Otto Knapp]. Stuttgart: J. Hoffmann.
- Mortimore, Peter: The road to improvement. Reflections on school effectiveness (Contexts of learning).
- Nachtigall, Christof (Hg.) (2012): Landesbericht. Thüringer Kompetenztests 2012.
- Nachtigall, Christof (Hg.) (2013): Landesbericht. Thüringer Kompetenztests 2013. Online verfügbar unter <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-28636/Landesbericht%202013%20neu.pdf>, zuletzt geprüft am 25.02.2014.
- Oelkers, Jürgen (2006): Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Oelkers, Jürgen (2012): Trends und Perspektiven im deutschen Bildungswesen. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 1 (2), S. 100–109.
- Olweus, Dan (2002): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können. 3. Aufl. Bern [u.a.]: Huber (Aus dem Programm Huber: Psychologie-Sachbuch).
- Paulus, Peter (2003): Schulische Gesundheitsförderung - vom Kopf auf die Füße gestellt. Von der gesundheitsfördernden Schule zur gesunden Schule. In: Kurt Aregger und Urs Peter Lattmann (Hg.): *Gesundheitsfördernde Schule – eine Utopie?* Luzern: Sauerländer.
- Perrowe, Pamela L.; Ganster, Daniel C. (Hg.) (2002): Historical and current perspectives on stress and health. Amsterdam, Boston: JAI (Research in occupational stress and wellbeing, 2).
- Petersen, Peter (2001): Der kleine Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. 62., neu durchges. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz-Taschenbuch, 80 : Pädagogik).
- Petri, Mart; Rüdell, Edith; Posse, Norbert (2007): Schulentwicklung. Modelle, Diagnostik, Beratung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Pfundtner, Raimund (2014): Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement. Köln [u.a.]: Carl Link.
- Prenzel, Manfred (Hg.) (2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Prenzel, Manfred (2013): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2008): Gemeinschaftsschule: Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. 1. Aufl. Weinheim, Bergstr: Beltz, J (Beltz Bibliothek).
- Projekt "kompetenztest.de" (Hg.) (2014): Allgemeine Informationen zu den Thüringer Kompetenztests: Friedrich-Schiller-Universität Jena. Online verfügbar unter <https://www.kompetenztest.de/kompetenztests>, zuletzt geprüft am 02.07.2014.
- Rahm, Sibylle (2005): Einführung in die Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Basel; Beltz.
- Ravens-Sieberer, Ulrike; Thomas, Christiane; Erhart, Michael (2003): Körperliche, psychische und soziale Gesundheit von Jugendlichen. In: Klaus Hurrelmann, Wolfgang Melzer und Ulrike Ravens-Sieberer (Hg.): *Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO.* Weinheim: Juventa (Gesundheitsforschung).
- Rheinberg, Falko (1982): Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung. Analyse u. Intervention. 1. Aufl. Düsseldorf: Pädagog. Verl. Schwann (Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft, 1982).

- Rheinberg, Falko (1999): Motivation und Emotion im Lernprozeß: Aktuelle Befunde und Forschungsperspektiven. In: Matthias Jerusalem und Reinhard Pekrun (Hg.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen, Seattle: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Richter, Matthias (Hg.) (2008): Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten. Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Gesundheitsforschung).
- Ritter, Matthias; Bilz, Ludwig; Melzer, Wolfgang (2013): Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Schulkontext - Die Bedeutung der Schulzufriedenheit für die Gesundheit von Heranwachsenden. In: Petra Kolip, Andreas Klocke, Wolfgang Melzer und Ulrike Ravens-Sieberer (Hg.): Gesundheit und Gesundheitsverhalten im Jugendalter aus Geschlechterperspektive. Nationaler Bericht zur WHO-Studie Health Behaviour in School-aged Children 2009/10. Weinheim: Juventa.
- Ritter, Matthias; Melzer, Wolfgang (2012): Ergebnisbericht: Einzelschulbasierte Auswertung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschulen 2011/2012. TU Dresden, Forschungsgruppe Schulevaluation.
- Rolff, Hans-Günter (1998): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim, Basel: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Rolff, Hans-Günter (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim [u.a.]: Beltz (Beltz Bibliothek).
- Rolff, Hans-Günter (Hg.) (2010): Führung, Management und Steuerung. Seelze: Kallmeyer (Schule erfolgreich leiten: Orientierungsband).
- Rolff, Hans-Günter (2013): Die Hattie-Studie: Ein Rorschach-Test. In: *Pädagogik (Weinheim)* 65 (46-49).
- Roßner, Frank (2013): 12. Sitzung des Beirats zur Thüringer Gemeinschaftsschule. TMBWK. Beirat Thüringer Gemeinschaftsschule, 11.12.2013.
- Roth, Marcus (2002): Entwicklung und Überprüfung einer Kurzform der Familienklimaskalen für Jugendliche (K-FKS-J). In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 23 (2), S. 225–234.
- Samdal, Oddrun (1998): The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being. Bergen: Research Centre for Health Promotion, Faculty of Psychology, University of Bergen.
- Samdal, Oddrun; Torsheim, Torbjørn (1998): Rationale for school items: The relationship between students' perception of school and their reported health and quality of life. In: Candace Currie (Hg.): Health behavior in school-aged Children. Research protocol for the 1997-98 Survey, S. 51-59; 73-79.
- Schavan, Anette; Schneider, Siegfried; Bos, Wilfried; Rösner, Ernst; Klemm, Klaus; Schneider, Kerstin; Dohmen, Dieter (2008): Ende der Hauptschule - Ausweg aus der Bildungsmisere? In: *Ifo-Schnelldienst* 61 (17), S. 3–20.
- Schafft, Kai A.; Jackson, Alecia Youngblood (Hg.) (2010): Rural education for the twenty-first century. Identity, place, and community in a globalizing world ; re 21. University Park, Penn.: Pennsylvania State Univ. Press (Rural studies).
- Schneider, Thorsten (2004): Der Einfluss des Einkommens der Eltern auf die Schulwahl. In: *ZfS* 33 (6), S. 471–492.
- Schratz, Michael (1998): Die lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim [u.a.]: Beltz (Neue Lehrerbildung und Schulentwicklung).
- Schwippert, Knut; Bosen, Martin; Berkemeyer, Nils (Hg.) (2013): Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven ; Festschrift für Wilfried Bos. Unter Mitarbeit von Wilfried Bos. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Seifert, Anne; Zentner, Sandra (2010): Service-Learning – „Lernen durch Engagement“. Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte. Hg. v. Netzwerk "Lernen durch Engagement". Online verfügbar unter http://www.servicelearning.de/fileadmin/user_upload/dokumente/3Pub_Wissen_LdE.pdf, zuletzt geprüft am 04.03.2014.

Siegrist, Johannes (2002): Effort-reward imbalance at work and health. In: Pamela L. Perrowe und Daniel C. Ganster (Hg.): Historical and current perspectives on stress and health. Amsterdam, Boston: JAI (Research in occupational stress and wellbeing, 2).

Simonson, Julia (2009): Klassenzimmerbefragungen von Kindern und Jugendlichen. Praktikabilität, Potentiale und Probleme einer Methode. Sonderheft: Umfrageforschung. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 34 (9), zuletzt geprüft am 01.04.2014.

Staatliches Schulamt Südthüringen (Hg.) (2014): Ornigramm. Staatliches Schulamt Südthüringen. Online verfügbar unter www.schulamt-suedthueringen.de/home/_data/Organigramm.pdf, zuletzt aktualisiert am 24.03.2014, zuletzt geprüft am 20.02.2014.

Stadt Jena (Hg.) (2013): Bildung gestalten. 20 Jahre Schulentwicklung in Jena. Online verfügbar unter http://www.jena.de/fm/1727/Bildung%20gestalten_2013.pdf, zuletzt geprüft am 11.02.2014.

Steinhausen, Hans-Christoph; Achermann, Nicole (Hg.) (2006): Schule und psychische Störungen. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Stern, Thomas (2010). Förderliche Leistungsbewertung. Hg. v. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. Wien. Online verfügbar unter <http://www.oezeps.at>, zuletzt geprüft am 18.02.2014.

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) (Hg.) (2005): Kompetenztests als Beitrag zur Schul- und Unterrichtsentwicklung ("Materialien", 115).

Thüringer Kultusministerium (Hg.) (2008): Fachliche Empfehlung zur Sonderpädagogischen Förderung in Thüringen. Online verfügbar unter https://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schule/brosch__re_sonderp__dagogische_f__rderung.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2014.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (06.08.1993): Thüringer Schulgesetz. ThürSchulG, vom 31.01.2013. Online verfügbar unter <http://www.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1230.pdf>, zuletzt geprüft am 24.01.2014.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (20.01.1994): Thüringer Schulordnung. ThürSchulO, vom 07.07.2011. Online verfügbar unter <https://www.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1245.pdf>, zuletzt geprüft am 25.07.2014.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2003): Thüringer Gesetz über die Finanzierung der staatlichen Schulen. ThürSchFG, vom 30.04.2003. Online verfügbar unter www.landesrecht.thueringen.de/jportal/portal/t/1o25/page/bsthueprod.psm/action/portlets.jw.MainAction?p1=6&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulFinGTH2003pP5&doc.part=S&doc.poskey=#focuspoint, zuletzt geprüft am 20.03.2014.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2011): Interne Ausschreibung eines Regionalberaters zur Einführung der Thüringer Gemeinschaftsschule jeweils für die Bereiche West, Nord und Mitte von Thüringen für den Zeitraum vom 01. August 2011 bis zum 31. Juli 2014. Online verfügbar unter www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.thueringen.de%2Fimperia%2Fmd%2Fcontent%2Fschulaemter%2Fweimar%2Fausschreibung%2Fregionalberater.doc&ei=YPKIUp2kFZDDswE44CQBw&usq=AFQjCNENrgjKPYEF5kaLYglarBhn2iZQ0w&bvm=bv.57752919,d.Yms, zuletzt geprüft am 09.12.2013.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2012): Einstellung von Lehrern, Erziehern und Sonderpädagogischen Fachkräften 1. Februar 2012. Ausschreibung für externe Bewerber. Online verfügbar unter http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/stellenausschreibung/katalog_neu.pdf, zuletzt geprüft am 13.10.2013.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2012): Fachliche Empfehlung für die Tätigkeit der Fachberater und der Berater für Schulentwicklung (Unterstützungssystem). Nach § 22 Dienstordnung für Lehrer, Erzieher und Sonderpädagogische Fachkräfte an den staatlichen Schulen in Thüringen. Online verfügbar unter www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/bildung/schulwesen/empfehlungen/endfassung_der_fachlichen_empfehlung_usys_stand_2012_11_01.pdf, zuletzt geprüft am 13.10.2013.

- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2012): Thüringer Gemeinschaftsschule. EINE FÜR ALLE. Online verfügbar unter https://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/bildung/gemeinschaftsschule/broschuere_gemeinschaftsschule.pdf, zuletzt geprüft am 24.02.2014.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2012): Thüringer Schulämter. Online verfügbar unter www.thueringen.de/th2/schulaemter/, zuletzt geprüft am 20.02.2014.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2013): Regionalberater für Gemeinschaftsschule. Online verfügbar unter <http://www.thueringen.de/th2/tmbwk/bildung/gemeinschaftsschule/ansprechpartner/>, zuletzt aktualisiert am 22.07.2013, zuletzt geprüft am 09.12.2013.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2014): Thüringer Schulportal. Online verfügbar unter <http://www.schulportal-thueringen.de/>, zuletzt geprüft am 24.02.2014.
- Thüringer Schulportal (TSP) (Hg.) (2012): Der schulische Qualitätsrahmen als Orientierungshilfe. Online verfügbar unter https://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=19525&name=DLFE-62.pdf, zuletzt geprüft am 24.02.2014.
- Thüringer Schulportal (TSP) (Hg.) (2012): Schulporträt: Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Online verfügbar unter <http://www.schulportal-thueringen.de/schools>, zuletzt geprüft am 02.07.2014.
- Torsheim, Torbjørn; Ravens-Sieberer, Ulrike; Hetland, Jorn; Välimaa, Raili; Danielson, Mia; Overpeck, Mary (2006): Cross-national variation of gender differences in adolescent subjective health in Europe and North America. In: *Soc Sci Med* 62 (4), S. 815–827. DOI: 10.1016/j.socscimed.2005.06.047.
- Tschekan, Kerstin (2013): Kompetenzen erwerben. Didaktisch-methodische Anforderungen für den Unterricht. In: *Schulmagazin 5 bis 10* 81 (5), S. 11–14.
- Weichbold, Martin (2009): Umfrageforschung. Herausforderungen und Grenzen. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (Österreichische Zeitschrift für Soziologie: Sonderheft, 9).
- Wichstrom, Lars: 'Harter's Self-Perception Profile for Adolescents: Reliability, Validity, and Evaluation of the Question Format'. In: *Journal of Personality Assessment* 65, S. 100–116.
- Wilder, Julia (2011): Schulzufriedenheit in unterschiedlichen Schultypen. Eine bildungspsychologische Untersuchung. Diplomarbeit. Universität, Wien. Fakultät für Psychologie.
- Zeiler, Ralph (2012): Kollegiale Fallberatung in der Schule. Warum, wann und wie? 1. Aufl. Mülheim a. d. Ruhr: Verl. an der Ruhr.