



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DRESDEN

Fakultät Erziehungswissenschaften Forschungsgruppe Schulevaluation



NELLY SCHMECHTIG, DIPL.-SOZ.
PROF. DR. WOLFGANG MELZER

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DER SCHULVERSUCHE „SCHULE MIT BESONDEREM PÄDAGOGISCHEN PROFIL/ GEMEINSCHAFTSSCHULE“

ABSCHLUSSBERICHT

DRESDEN, JANUAR 2017

Nelly Schmechtig

Wolfgang Melzer

Wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche

„Schule mit besonderem Pädagogischen Profil/

Gemeinschaftsschule“

Abschlussbericht

Dresden, Januar 2017

Impressum

Wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche „Schule mit besonderem pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschule“ Sachsen.

Abschlussbericht 2017

Projektleitung: Prof. Dr. Wolfgang Melzer

Technische Universität Dresden
Fakultät Erziehungswissenschaften
Forschungsgruppe Schulevaluation
01062 Dresden

E-Mail: wolfgang.melzer@tu-dresden.de
Website: <https://tu-dresden.de/gsw/ew/iew/spsf>

Auftraggeber: Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK)

Bildquelle: Katja Hütter, Deep Blue

Vorwort

Die Wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche „Schule mit besonderem pädagogischen Profil – Gemeinschaftsschule“ lässt sich bis in das Jahr 2007 zurückverfolgen. Im Zentrum der Untersuchung, die im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (SMK) durchgeführt wurde, stehen in einem Zeitraum von über acht Jahren neun „Schulversuchsschulen“ mit einem entsprechenden innovativen pädagogischen Profil, die sich im Status einer Oberschule befinden, sowie zehn „Vergleichsschulen“, darunter sechs Oberschulen und vier Gymnasien.

Mit einem multi-methodischen Untersuchungsdesign wurde die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Längsschnitt analysiert. Ausgewertet wurden dabei u.a. Angaben zur sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler, ihre Leistungs- und Sozialdaten sowie ihre kognitiven Fähigkeiten, gemessen durch einen Intelligenztest („KFT“), der auch in den PISA-Studien eingesetzt wurde. Als Schülerfragebogen wurde ein international bewährtes Instrumentarium der WHO-Studie „Health Behaviour in School-aged Children“ (HBSC) verwendet, das um Parameter der Schulqualität, z.B. zur individuellen Förderung, ergänzt wurde. Hauptziel der Studie war es, den Einfluss der Schulkultur auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu untersuchen, insbesondere der Frage nachzugehen, ob es den Schulen gelingt, individuelle Förderung im Unterricht zu etablieren, und inwiefern dies zu einem Abbau herkunftsbedingter Nachteile führt.

Erstellt wurden im Untersuchungszeitraum bislang neun Zwischenberichte, die als sog. „Dokumentationen“ des jeweiligen Forschungsabschnitts fungieren. Diese Berichterstattung umfasst insgesamt ca. 1.420 Seiten und ist auf der Website des Auftraggebers veröffentlicht. Bei jeder Befragungswelle erhielten die beteiligten Schulversuchsschulen, basierend auf den Daten der Schülerbefragung sowie der Auswertung der Leistungsdaten, im Rahmen sog. „Schulportfolios“ Entwicklungshinweise. Einmal pro Jahr und Erhebungswelle wurden die Ergebnisse unter Federführung des SMK und Mitwirkung der Wissenschaftlichen Begleitung mit den beteiligten Schulen und den Schulträgern diskutiert.

Ihren Abschluss findet die Wissenschaftliche Begleitung nunmehr mit diesem zusammenfassenden Bericht, in dem neben Befunden der erwähnten methodischen Zugänge auch die Ergebnisse von Schulleitungsbefragungen eingehen. Außer den übergreifenden und vergleichenden Berichten haben die Schulversuchs- und Vergleichsschulen auf der Basis der von uns erhobenen Daten zudem spezifische „Einzelschulberichte“ erhalten, die der betreffenden Schule zur Verfügung stehen. Mittels sog. „Benchmarks“, d.h. Vergleichswerten mit den anderen Schulen der Stichprobe, können die eigenen Werte besser eingeordnet und Rückschlüsse für Schulentwicklungsprozesse gezogen werden. Für März 2017 plant der Auftraggeber ein Auswertungssymposium mit allen beteiligten Schulen und Schulträgern unter Einbeziehung der Wissenschaftlichen Begleitung.

Dass die beteiligten Schulen die sukzessive Veröffentlichung aller Daten im Netz, auch wenn die Ergebnisse nicht immer wie erhofft ausgefallen sind, akzeptiert haben und darüber ein Kommunikationsprozess zwischen Schulaufsicht und Einzelschulen mit der Perspektive der Schulentwicklung in Gang gekommen ist, werten wir als einen Erfolg des Projektes.

Dazu beigetragen haben klare Absprachen zwischen Auftraggeber und Auftragnehmer, Transparenz bezüglich der Rollen und Vorgehensweisen zwischen allen Beteiligten sowie methodische Vorkehrungen, die geeignet sind, eine „Fairness des Vergleichs“ in der Wissenschaftlichen Begleitung zu sichern. Dieses Ziel wurde unsererseits durch eine Typisierung der Schulen sowie die Berücksichtigung ihrer Ausgangsbedingungen zu erreichen versucht. Bei der „Typisierung“ waren vorrangig regionale Aspekte, aus denen sich die Einzugsbereiche und die Möglichkeiten der Schülerrekrutierung ergeben, leitend. Bei den Vergleichsschulen wurden zusätzlich die Unterschiede der Schulformen (Oberschulen, Gymnasien), bei den Schulversuchsschulen zudem die Genese und vorgängige Erfahrungen mit reformpädagogischen Unterrichtspraxen berücksichtigt. Lehrerkollegien, die z.B. seit etwa 25 Jahren nach reformpädagogischen Prinzipien arbeiten, haben einen Startvorteil gegenüber Schulen, die neu in einen Schulversuch aufgenommen wurden und erst am Anfang ihrer Entwicklung stehen – dies sollte bei den Auswertungen berücksichtigt werden.

Für alle Schulen wurde in den Zwischenberichten für das Kriterium „Schulerfolg“, gemessen durch Schuljahresendnoten, ein „Erwartungswert“ berechnet. Dieser berücksichtigt die sozioökonomischen und demographischen Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler. Dadurch wird die tatsächliche Lernsituation der einzelnen Schule abgebildet und die jeweilige Schule objektiver bewertet. Schulen mit einer Schülerschaft, deren Eltern überproportional einen geringeren sozioökonomischen Status aufweisen, sehen sich mit größeren pädagogischen Herausforderungen konfrontiert als Schulen, an denen ein höherer familiärer Wohlstand die Regel ist. In den jeweiligen Zwischenberichten zeigt der Erwartungswert das Ergebnis an, das eine Schule der gleichen Schulart mit einer entsprechenden Alters-, Geschlechts- und Sozialstruktur erreichen kann. Eine „verobjektivierende“ Einordnung der Einzelschulerggebnisse wurde weiterhin durch Vergleiche mit den repräsentativen Daten einer sächsischen HBSC-Schülerbefragung gewährleistet.

Soviel sei vorausgeschickt, die Ergebnisse sind angesichts der Unterschiedlichkeit der Schulen – sowohl der Gruppe der Schulversuchsschulen als auch der Gruppe der Vergleichsschulen – wegen der verschiedenen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler der Einzelschulen sowie einer multifaktoriellen Verursachungs- und Wirkungsstruktur, vielfältig und lassen Interpretationsspielräume zu. Bei generalisierenden Deutungen ist also Vorsicht geboten. Die damalige Bewerbung am Schulversuch erfolgte auf Initiative der betreffenden Schulen. Auch Oberschulen der Vergleichsstichprobe hätten sich seiner Zeit für den Schulversuch bewerben können; einige von ihnen arbeiten nach ähnlichen pädagogischen Prinzipien und sind bei verschiedenen Parametern der Schulqualität ähnlich erfolgreich, wie manche der Schulversuchsschulen. Also könnte man argumentieren: Die Studie habe gezeigt, dass es im Rahmen der bisherigen Struktur auch Oberschulen gelingen kann, eine Optimierung der individuellen Förderung und einen Zuwachs im Kompetenzniveau zu erreichen. Das soll grundsätzlich nicht bezweifelt werden, in unserer Studie handelt es sich jedoch bei diesem Befund „summa summarum“ eher um eine Ausnahme als um die Regel. Weiterhin sind bei der geringen Anzahl der Gymnasien in der Vergleichsstichprobe keine verallgemeinerbaren Aussagen über diese Schulart möglich.

Die differenzierte Ausgangslage erfordert einen offenen Blick auf die Vielfalt der Ergebnisse und behutsame Interpretationen. Wir würden uns wünschen, dass es uns in den letzten neun Jahren gelungen ist, wissenschaftlich anspruchsvolle, zugleich gut lesbare und in der Praxis verwertbare Berichte und Entwicklungshinweise vorgelegt zu haben und dass dies auch für den Abschlussbericht gilt. Mit unserer Berichterstattung verbinden wir eine Reihe von Erwartungen und Hoffnungen:

- die Einsicht zu fördern, dass Schulen unter unterschiedlichen Voraussetzungen arbeiten und diese Ausgangsbedingungen bei der Bewertung ihrer pädagogischen Bemühungen berücksichtigt werden müssen;
- nachvollziehbar gemacht zu haben, dass durch pädagogische und didaktische Maßnahmen Manches erreicht werden kann, dass der Schulerfolg aber multifaktoriell beeinflusst wird und die Schulkultur sowie die Zusammensetzung der Schülerschaft dabei eine wichtige Rolle spielen: Unter diesbezüglich günstigen Bedingungen können individuelle Förderung und Längeres gemeinsames Lernen gelingen;
- dass die richtigen Konsequenzen für die Steuerung gezogen werden: Einige Schulen benötigen mehr Freiräume, andere mehr Anleitung und Unterstützung;
- der Bildungsadministration Hinweise darauf gegeben zu haben, wozu Schulen in der Lage sind und was sie zur Förderung individualisierten Unterrichts noch benötigen;
- den Einzelschulen inhaltliche Anstöße für ihre Entwicklung gegeben und sie ermutigt zu haben, bei der Verfolgung ihrer Entwicklungsziele einen langen Atem zu behalten;
- zur Stärkung des Bewusstseins beigetragen zu haben, dass Schulleitung und Lehrerkollegium unter Einbeziehung einer aktiven Elternschaft und eines förderlichen außerschulischen Umfeldes wichtige Träger erfolgreicher Schulentwicklung sind.

Die Befunde dieser Studie decken sich zu einem erheblichen Teil mit unseren Ergebnissen aus der Wissenschaftlichen Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschulen. Bei einer abschließenden Positionierung im „Ausblick“ dieses Berichtes werden diese Erfahrungen ebenso wie internationale und nationale Entwicklungstendenzen mit zu Rate gezogen.

Im Überblick über den gesamten Untersuchungszeitraum kann unsererseits festgestellt werden, dass eine ausgezeichnete Zusammenarbeit der Forschungsgruppe sowohl mit dem Auftraggeber, dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus, als auch mit den beteiligten Schulen bestand. Inhaltliche und organisatorische Fragen wurden im Wissenschaftlichen Beirat, in dem Auftraggeber und Auftragnehmer vertreten waren, vorgeklärt. Bei anstehenden Fragen und Problemen führten die Diskussionen immer zu einvernehmlichen Lösungen. Nach jedem Projektabschnitt wurden die Ergebnisse der Evaluation auf der Homepage des Kultusministeriums veröffentlicht und konnten so von allen Interessierten, darunter auch den beteiligten Schulen, eingesehen werden.

Unser Dank gilt allen Personen und Institutionen die zum Gelingen langjähriger Schulentwicklungsprozesse, an denen wir mitwirken durften, beigetragen haben, vor allem den

ehemaligen und jetzigen Mitgliedern im Wissenschaftlichen Beirat, insbesondere Frau Dr. Maier (SMK) als wichtige Kontaktperson bei organisatorischen und inhaltlichen Fragen, sowie Nelly Schmechtig als hauptverantwortliche Projektmitarbeiterin, die zudem für die Schulen eine kompetente und gern gesehene Ansprechpartnerin war.

Die an der Wissenschaftlichen Begleitung beteiligten Schulen waren im Untersuchungszeitraum in vielfacher Hinsicht gefordert: Es galt die Schulprogrammarbeit und Schulentwicklung voranzutreiben, sich mit einem anspruchsvoll artikulierenden Elternwillen und einer fordernden und medienorientierten neuen Schülergeneration auseinanderzusetzen. Umso mehr bedanken wir uns für die engagierte und zeitaufwändige Beteiligung an dem Schulversuch bzw. der Wissenschaftlichen Begleitung. Den Schulversuchsschulen und den Vergleichsschulen sind wir gleichermaßen zu Dank verpflichtet. Diesen richten wir insbesondere an die Lehrerkollegien und Schulleitungen, die für Organisation, Interviews und Auskünfte jederzeit zur Verfügung standen, teilweise waren auch Elternvertreter und Schulträger hilfreiche Ansprechpartner und Unterstützer. Ein besonderer Dank gilt den Schülerinnen und Schülern, die regelmäßig unsere Fragebögen ausgefüllt und sich den Tests unterzogen haben. 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, die Analysen und Empfehlungen als nützlich empfinden und diese für die Qualitätsentwicklung einsetzen können.

Prof. Dr. Wolfgang Melzer
Leiter der Forschungsgruppe Schulevaluation

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	8
1 Einleitung und Gliederung	9
2 Auftrag und Durchführung der Wissenschaftlichen Begleitung	12
2.1 Untersuchungsauftrag	12
2.2 Stichprobe, methodische Vorgehensweise und Untersuchungsinstrumente	13
2.3 Berichterstattung und Rückmeldung an die Schulen	16
3 Zusammenfassung der Ergebnisse	18
3.1 Lernausgangslagen und Perspektiven der Schülerinnen und Schüler	19
3.2 Schulkulturelle Kontextbedingungen	22
Gründe der Schulwahl	22
Lehrerunterstützung.....	23
Mitschülerunterstützung.....	23
Unterrichtsqualität.....	24
Individuelle Förderung	25
3.3 Merkmale und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler.....	27
Schulische Zufriedenheit	27
Schulische Kompetenz	28
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung.....	29
Soziale Kompetenz im Umgang mit Gleichaltrigen	30
Präferenz für kooperative Lernformen	31
3.4 Erfolgskriterien der Schulentwicklung.....	33
Schulkultur und Schülermerkmale im Zusammenhang	33
Fähigkeitszuwachs nach Schultypen	35
Einflussfaktoren auf Dimensionen des Schulerfolgs	35
Cluster der Prozess- und Wirkungsqualitäten nach Schultypen	38
4 Schlussfolgerungen und Empfehlungen	41
Ausblick.....	49
Übersicht über veröffentlichte Zwischenberichte.....	56
Literatur.....	57

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1:	Längsschnittdesign der Wissenschaftlichen Begleitung der Schulversuche „Schule mit besonderem pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschule“	14
Abb. 2:	Beispielskala des Einzelschulberichts, Lehrerunterstützung	16
Abb. 3:	Beispielskala des Einzelschulberichts, Unterrichtsqualität	16
Abb. 4:	Verteilung der insgesamt sechs Schultypen	19
Abb. 5:	Lehrerunterstützung im Längsschnitt nach Typen	23
Abb. 6:	Mitschülerunterstützung im Längsschnitt nach Typen	24
Abb. 7:	Unterrichtsqualität im Längsschnitt nach Typen	24
Abb. 8:	Individuelle Förderung im Längsschnitt nach Typen	25
Abb. 9:	Schulische Zufriedenheit im Längsschnitt nach Typen	28
Abb. 10:	Schulische Kompetenz im Längsschnitt nach Typen	29
Abb. 11:	Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung im Längsschnitt nach Typen	29
Abb. 12:	Soziale Kompetenzen im Umgang mit Gleichaltrigen im Längsschnitt nach Typen	30
Abb. 13:	Präferenz kooperativer Lernformen im Längsschnitt nach Typen	31
Abb. 14:	Cluster der Prozess- und Wirkungsqualitäten nach Schultypen	39
Tab. 1:	Schulversuchs- und Vergleichsschulen der Wissenschaftlichen Begleitung	13
Tab. 2:	Typen von Schulversuchs- und Vergleichsschulen	18
Tab. 3:	Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler nach Schultypen	20
Tab. 4:	Anschlussperspektive der Schülerinnen und Schüler im Anschluss der Klassenstufe 10 nach Schultypen	21
Tab. 5:	Gründe der Schulwahl in Klassenstufe 6	22
Tab. 6:	Prozessqualitäten unter Zusammenfassung aller drei Messzeitpunkte in Klassenstufe 6, 8 und 10	26
Tab. 7:	Wirkungsqualitäten unter Zusammenfassung aller drei Messzeitpunkte in Klassenstufe 6, 8 und 10	32
Tab. 8:	Korrelationsmatrix: Prozessqualitäten der Schule (Schulkultur) und Schüler- merkmale bzw. Wirkungsqualitäten (jeweils Klassenstufe 10)	34
Tab. 9:	Schüleranteile nach Typen, welche einen überdurchschnittlich hohen Fähigkeitszuwachs von Klassenstufe 6 zu Klassenstufe 8 im verbalen und quantitativen Subtest des KFT aufweisen	35
Tab. 10:	Regressionsmodell zur Schuljahresendnote Mathematik Klassenstufe 10	36
Tab. 11:	Regressionsmodell zur schulischen Zufriedenheit Klassenstufe 10	37

1 Einleitung und Gliederung

Der vorliegende Abschlussbericht zur Wissenschaftlichen Begleitung der Schulversuche „Schule mit besonderem pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschule“ umfasst nach dieser Einleitung und Erläuterung der Gliederung drei Hauptteile. In Kapitel 2 wird über den Auftrag und die Durchführung der Wissenschaftlichen Begleitung informiert, im Einzelnen werden zum Untersuchungsauftrag (2.1), zur Stichprobe, methodischen Vorgehensweise und den Untersuchungsinstrumenten (2.2) sowie zur bisherigen Berichterstattung bzw. den Rückmeldungen an die Schulen (2.3) Hinweise gegeben. Im Verlauf der Studie wurde die Stichprobe ausgeweitet, weil neue Schulversuchsschulen hinzukamen und die Anzahl der Vergleichsschulen entsprechend aufgestockt wurde. Dies machte Befragungen in vier Kohorten erforderlich, die nach demselben Längsschnittdesign durchgeführt wurden.

In Kapitel 3 erfolgt die zusammenfassende Darstellung der Befunde der schriftlichen Schülerbefragung im Längsschnitt zu den Untersuchungszeitpunkten in Klassenstufe 6, 8 und 10. Wie bereits erwähnt, wurden hierzu die insgesamt 19 Schulen anhand struktureller Merkmale – wie der regionalen Verortung, der Schulform, schulkultureller Merkmale, Erfahrungen mit reformpädagogischer Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung – zu sechs Typen gruppiert. Die Typenbildung stellt eine mittlere Linie möglicher Auswertungsstrategien dar – zwischen den Analysen auf Einzelschulebene, über deren Ergebnisse in den vorliegenden Zwischenberichten zur Genüge Auskunft gegeben wurde, auf der einen Seite und schematischen Vergleichen zwischen Schulversuchsschulen und Vergleichsschulen auf der anderen Seite.

Zum Verständnis der weiteren Vorgehensweise wird in Kapitel 3 zunächst eine Übersicht über die einzelnen Typen und die Zusammensetzung der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler der Schulversuchsschulen und der Vergleichsschulen gegeben. Die Typologie strukturiert die gesamte weitere Analyse- und Darstellungsweise. Zu einer grundlegenden Charakterisierung der Typen trägt die Untersuchung der vorgefundenen Schülerzusammensetzung bei, z.B. durch Informationen zur sozialen Herkunft und zu Aspekten der Lernausgangslage, wie dem Anteil der Schüler mit gymnasialer Bildungsempfehlung, den Noten in Deutsch und Mathematik nach Klassenstufe 5 und den Ergebnissen des kognitiven Fähigkeitstests (Intelligenztest) in Klassenstufe 6. Aufschlussreich ist die ebenfalls in Kapitel 3.1 enthaltene Übersicht nach Typen über die sehr unterschiedlichen Wege, die die Schülerinnen und Schüler nach Beendigung des 10. Schuljahres einschlagen wollen. Die hierzu nachzulesenden Daten bestätigen den eingeschlagenen Analyseweg der Differenzierung nach Typen. In Kapitel 3.2 werden die schulkulturellen Kontextbedingungen betrachtet, die nach einem in den bisherigen Voruntersuchungen erprobten Modell als sog. „Prozessqualitäten“ fungieren und Auswirkungen auf die Schülerpersönlichkeit haben und den Schulerfolg mitbedingen. Die Ergebnisse werden jeweils für die drei Messzeitpunkte, also im Längsschnitt, sowie differenziert nach den sechs Schultypen betrachtet. Ausgewählte Parameter sind hierbei die Gründe der Schulwahl, die Lehrer- und Mitschülerunterstützung, die Unterrichtsqualität und die individuelle Förderung. Gezeigt werden kann, dass diese einen zentralen Einfluss auf schulbezogene Einstellungen der Schüler besitzen, wie beispielsweise auf die schulische Zufriedenheit (Kapitel 3.4).

Alle Angaben basieren auf den Auskünften der Schülerinnen und Schüler, welche jeweils an allen Schulen zu drei Messzeitpunkten schriftlich befragt wurden.

In einem nächsten Schritt werden die Wirkungsqualitäten auf Schülerebene analysiert (Kapitel 3.3). Hierzu werden – wiederum differenziert nach Typen und Untersuchungszeitpunkt – die schulische Zufriedenheit, das schulische Selbstkonzept, die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, die soziale Kompetenz im Umgang mit Gleichaltrigen und die Präferenz für kooperative Lernformen untersucht. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt im Längsschnitt, d.h. für dieselben Schülerinnen und Schüler zu drei unterschiedlichen Messzeitpunkten (Klasse 6, 8 und 10), so dass Entwicklungen ablesbar sind, die aber nicht linear verlaufen. „State of the art“ ist, dass es kein besseres und effektiveres Instrumentarium zur Erfassung von Schulkultur und schulbezogenen Einstellungen gibt, als es quantitative Schülerbefragungen darstellen. Da über genügend große Datensätze verzerrte Einschätzungen einzelner Probanden gewissermaßen herausgefiltert werden, ist anzunehmen, dass das so gezeichnete Bild den tatsächlichen Verhältnissen sehr nahekommt. Befragt wurden die Schüler in unserer Studie aber im Alter von jeweils 12, 14 und 16 Jahren. Daher ist ebenfalls zu berücksichtigen, dass entwicklungspsychologische Aspekte und der Wechsel der Bezugsnormen und -institutionen in der Pubertät den Blick auf die Schule verändern. Dies trifft insbesondere für Schülerinnen und Schüler zu, die sich in der 8. Jahrgangsklasse befinden. Wir referieren dementsprechend bei der Deskription in Kapitel 3.2 und 3.3 neben den Ergebnissen für die drei Alterskohorten zu den drei Befragungszeitpunkten die Prozentwerte für die Summe der drei Einzelbefragungen, um ein klareres, d.h. nicht mehr von entwicklungspsychologischen Einflüssen überlagertes, Bild von der Schulkultur und den Schülermerkmalen zu bekommen.

Kapitel 3.4 hat die Untersuchung von Erfolgskriterien der Schulentwicklung zum Gegenstand. In einem ersten Schritt in Richtung zu einer multivariaten Analyse wird der Zusammenhang zwischen Prozessqualitäten der Schulkultur und möglichen Wirkungsqualitäten bei Schülerinnen und Schülern untersucht, die die gesamte Schulzeit hinter sich gebracht haben. In einem zweiten Schritt, sich dem Kriterium Schulerfolg anzunähern, wird der Zuwachs an kognitiven Fähigkeiten nach Schultypen untersucht. Eine Grundannahme des eingesetzten Intelligenztests „KFT“ ist es, dass sich bestimmte Bereiche, die als „kristalline Intelligenz“ bezeichnet werden, im Gegensatz zu eher genetisch geprägten Faktoren, durch das schulische Umfeld beeinflussen lassen. Untersucht haben wir daher den überdurchschnittlichen Fähigkeitszuwachs der Schülerinnen und Schüler für die entsprechenden Teile des KFT, den verbalen und quantitativen Subtest im Vergleich der sechs Schultypen.

In einem dritten Schritt wird mittels multipler Regressionsanalysen die Stärke und Richtung des Zusammenhangs zwischen Prozess- und Wirkungsqualitäten innerhalb der einzelnen Typen untersucht. Der Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern bzw. die Erfolgskriterien bemessen sich dabei anhand von zwei Dimensionen: Der überfachliche Aspekt zielt beispielsweise auf die schulische Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler ab. Der fachliche Aspekt umfasst hingegen die Determiniertheit von Schuljahresendnoten, im vorliegenden Fall jene des Faches Mathematik der Klassenstufe 10. Beide Di-

mensionen werden im Sinne von Wirkungsqualitäten als abhängige Variable bzw. Kriterium in die Regressionsmodelle aufgenommen. Das Kapitel 3 endet mit einer auf den Vorbefunden aufbauenden Clusteranalyse, in die alle Variablen einbezogen werden, welche sich angesichts der vorherigen Analysen als relevante Parameter für den Schulerfolg erwiesen haben (Kapitel 3.4). Aus methodischen Gründen nicht berücksichtigt werden konnten individuelle Variablen zur sozialen Herkunft und den kognitiven Fähigkeiten, da diese in den zuvor berechneten multivariaten Analysen keinen Erklärungsgewinn aufzeigten. Im Ergebnis dieses klassifizierenden Verfahrens ergeben sich anhand der Ausprägungen der einbezogenen Variablen drei stabile Cluster, wobei ein Cluster höhere Prozess- und Wirkungsqualitäten, ein weiteres mittlere sowie ein drittes Cluster aus der Kombination der Merkmalsausprägungen eher geringere Prozess- und Wirkungsqualitäten abbildet. Die Verteilung der drei Cluster wird abschließend für die sechs Schultypen dargestellt und ermöglicht – sozusagen in einer Gesamtschau – eine abschließende Bewertung der Schulentwicklung in den Schulen der drei Typen der Schulversuchsschulen und der drei Typen der Vergleichsschulen bezogen auf die Merkmale Schulkultur, individuelle Förderung, Mathematiknote der Klassenstufe 10, schulische Zufriedenheit und schulisches Selbstkonzept.

Die Expertise wird in Kapitel 4 mit Schlussfolgerungen, welche sich aus der Befundlage ergeben, sowie Empfehlungen und den erforderlichen schulischen Rahmenbedingungen, abgeschlossen. Neben den vorgestellten Befunden wird darin auch auf die Vorschläge und Wünsche der Schulleitungen eingegangen, die zu Beginn und zum Ende des Schulversuchs befragt wurden.

Der abschließende „Ausblick“ bietet Einordnungen und Empfehlungen im nationalen und internationalen Rahmen, dabei werden ebenfalls Erfahrungen, die unsere Forschungsgruppe in der Wissenschaftlichen Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschulen sammeln konnten, berücksichtigt.

Informative Materialien finden sich nach dem Nachweis ausgewählter Literatur und einer Übersicht über die vorliegenden Zwischenberichte in einem gesonderten Anhang, in dem die verwendeten Untersuchungsinstrumente und zusätzliche Ergebnisse der statistischen Auswertung dokumentiert werden.

2 Auftrag und Durchführung der Wissenschaftlichen Begleitung

2.1 Untersuchungsauftrag

Die hauptsächlichen Ziele des zum Schuljahr 2006/2007 an zunächst zwei und im Zeitverlauf an insgesamt neun sächsischen Oberschulen¹ eingerichteten Schulversuchs – und damit auch der zum Schuljahr 2007/2008 beginnenden Wissenschaftlichen Begleitung – bestehen laut Vertrag mit dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus als Auftraggeber der Untersuchung

- in der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler und
- im Ausgleich von herkunftsbedingten Nachteilen.

Um sich diesen Zielen anzunähern, wurden an den neun Schulversuchsschulen und zehn benannten Vergleichsschulen jeweils in den Klassenstufen 6, 8 und 10 Leistungs- und Sozialdaten sowie Angaben zur wahrgenommenen Schulkultur im Rahmen einer schriftlichen Schülerbefragung erhoben sowie kognitive Fähigkeitstests (KFT) durchgeführt. Neben diesen quantitativen Untersuchungsmethoden wurden als qualitativ ausgerichtete Zugänge zudem Schulleitungsinterviews sowie Dokumentenanalysen eingesetzt. Hintergrund der einzelnen Untersuchungsmethoden und der Einbeziehung von Oberschulen und Gymnasien ist der Vergleich des an den damaligen Mittelschulen eingerichteten Schulversuchs und dessen Konkurrenzfähigkeit mit Schulen des gegliederten Schulsystems.

Aufbauend auf diesen einzelnen Elementen stehen folgende Forschungsfragen im Mittelpunkt der Untersuchung und des vorliegenden Abschlussberichts:

Welchen Schulen (bzw. Schultypen) gelingt es durch ihre schulischen und didaktischen Arrangements die Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu fördern? Untersucht werden sollen Konstituenzien des Schulerfolgs im Verlaufe und am Ende der Schulzeit. Welche Rolle spielen dabei die Lernausgangslagen der Probanden, welchen Einfluss hat die Schulkultur? Gelingt es den Schulen, individuelle Förderung im Unterricht zu etablieren, und führt dies zu einem Abbau herkunftsbedingter Nachteile?

¹ Beginn der Schulversuche und Kohortenbildung: Nachbarschaftsschule Leipzig und Paul-Guenther-Oberschule Geithain (Kohorte I, Schuljahr 2006/2007), Chemnitzer Schulmodell, Park-Oberschule Zittau und Kurfürst-Moritz-Oberschule Moritzburg (Kohorte II, Schuljahr 2007/2008), Oberschule Oederan, Wilhelm-von-Polenz-Oberschule Cunewalde und Oberschule Dresden-Pieschen (Kohorte III, Schuljahr 2008/2009), August-Bebel-Oberschule Zschopau (Kohorte IV, Schuljahr 2009/2010).

2.2 Stichprobe, methodische Vorgehensweise und Untersuchungsinstrumente

Im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung wurden insgesamt 19 Schulen in die Untersuchung einbezogen, welche je nach Beginn der Erhebungen vier Kohorten zugeordnet sind. Hierbei handelt es sich um neun Oberschulen mit Beteiligung am Schulversuch (Schulversuchsschulen) sowie zehn Vergleichsschulen (sechs Oberschulen und vier Gymnasien).² Tabelle 1 gibt nachfolgend einen Überblick zu den Schulen differenziert nach Kohorte.

	Schulversuchsschulen	Vergleichsschulen
Kohorte I	Nachbarschaftsschule Leipzig Paul-Guenther-Oberschule Geithain	Oberschule Regis-Breitingen Heinrich-Pestalozzi-Oberschule Leipzig Petri-Schule – Oberschule Leipzig Gymnasium „Am Breiten Teich“ Borna
Kohorte II	Chemnitzer Schulmodell Park-Oberschule Zittau Kurfürst-Moritz-Oberschule Moritzburg	Oberschule Niederwiesa Werner-v.-Siemens-Gymnasium Großenhain
Kohorte III	Oberschule Oederan Wilhelm-v.-Polenz-Oberschule Cunewalde Oberschule Dresden-Pieschen	35. Oberschule Dresden Friedrich-Schleiermacher-Gymnasium Niesky
Kohorte IV	August-Bebel-Oberschule Zschopau	Oberschule am Steegenwald Lugau Bertolt-Brecht-Gymnasium Schwarzenberg

Tab. 1: Schulversuchs- und Vergleichsschulen der Wissenschaftlichen Begleitung

Die einzelnen Untersuchungsschritte wurden an allen genannten Schulen jeweils in den Klassenstufen 6, 8 und 10 – und damit im Längsschnitt durchgeführt. In den genannten Klassenstufen wurden jeweils alle Schülerinnen und Schüler in die Untersuchung einbezogen (Vollerhebung).

Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht das Längsschnittdesign der Wissenschaftlichen Begleitung mit den jeweiligen Untersuchungszeitpunkten in den Kohorten I, II, III und IV. Innerhalb der Kohorten I und II wurde zusätzlich ein weiterer Schülerjahrgang einbezogen, um Aussagen im Querschnitt bzw. zu Jahrgangseffekten zu ermöglichen. Diese beiden Jahrgänge werden in die folgenden Analysen jedoch aufgrund ansonsten unterschiedlich großer Stichproben je nach Kohorte nicht einbezogen (in Abbildung 1 grau markiert).³

² Die Vergleichsschulen repräsentieren den Durchschnitt der Schulen dieser Schulart im jeweiligen Regionalstellenbereich der Sächsischen Bildungsagentur in Bezug auf die Abschlussnoten.

³ Siehe hierzu die entsprechend veröffentlichten Zwischenberichte 2015 und 2016 unter <http://www.schule.sachsen.de/2405.htm>.

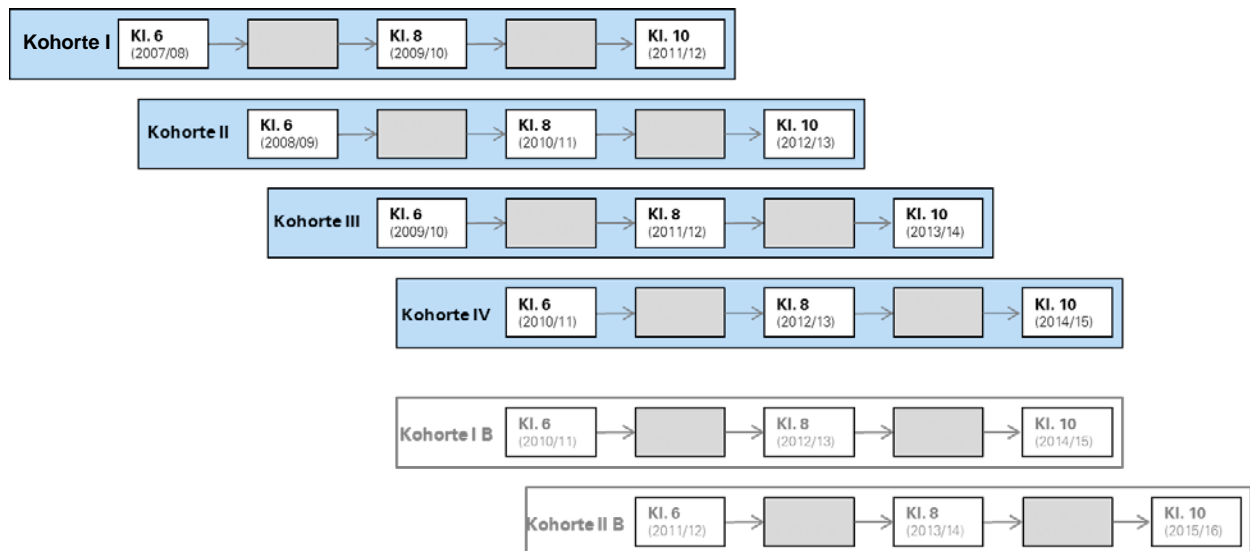


Abb. 1: Längsschnittdesign der Wissenschaftlichen Begleitung der Schulversuche „Schule mit besonderem pädagogischen Profil/ Gemeinschaftsschule“

Zur Erfassung der Sozialdaten bzw. der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler und der schulischen Kontextbedingungen, wie beispielsweise dem Schulklima, stellte die schriftliche Schülerbefragung – jeweils zu Beginn des Schuljahres – ein zentrales Untersuchungsinstrument dar (Klassenzimmerbefragung). Die Teilnahme an dieser war freiwillig und setzte das schriftliche Einverständnis der Erziehungsberechtigten voraus.⁴ Der Befragungszeitpunkt und die Instruktionen wurden weitestgehend standardisiert, um konstante Rahmenbedingungen zu gewährleisten (Durchführungsobjektivität).

Den Inhalt des Fragebogens bilden u.a. Fragen zu folgenden vertraglich geregelten und datenschutzrechtlich genehmigten Aspekten⁵:

- Demographische Angaben
- Familienzusammensetzung, sozialer und kultureller Hintergrund
- Schulkultur: individuelle Förderung, Unterrichtsgestaltung, Mitschüler- und Lehrerunterstützung, Partizipation in Unterricht und Schule (Prozessqualitäten)
- Fragen zum Ertrag schulischer Arbeit: allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, schulisches Selbstkonzept, schulische Zufriedenheit, Schulleistung (Wirkungsqualitäten)

Die Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 10 wurden zudem gegen Schuljahresende zu ihrer sich anschließenden weiteren (schulischen) Ausbildungsperspektive befragt.⁶

Um Aussagen im Längsschnitt treffen zu können, werden – wie auch im Rahmen der bereits vorliegenden Zwischenberichte – bei der Datenauswertung nur jene Schüler berücksichtigt, von denen Befragungsdaten aller drei Messzeitpunkte vorliegen (n=540). Die Panelmortalität bzw. Ausfallrate kann aufgrund der durchgängig vergleichsweise hohen Beteiligungsquote als moderat eingeschätzt werden.

⁴ In Klassenstufe 10 zusätzlich auch jenes der Schüler, siehe Anhang.

⁵ Siehe Anhang.

⁶ Siehe Anhang.

Neben der schriftlichen Schülerbefragung wurde als zweites quantitatives Untersuchungsinstrument ebenfalls in den Klassenstufen 6, 8 und 10 – allerdings in diesem Fall gegen Ende des Schuljahres – ein kognitiver Fähigkeitstest (KFT-Kurzform, Heller & Perleth 2000) eingesetzt. Ziel ist zum einen die Ermittlung der kognitiven Lernausgangslage zum ersten Messzeitpunkt in Klassenstufe 6 sowie in Klassenstufe 8 und 10 die Abbildung der kognitiven Entwicklung im Längsschnitt (Köller & Baumert 2002; Reimann 2002). Hierzu umfasst der KFT Subtests zur Ermittlung der verbalen, quantitativen und nonverbalen bzw. figuralen Fähigkeiten. Während der verbale und quantitative Subtest eher die erfahrungs- und bildungsabhängige Intelligenz und damit familiäre und schulische Bildungseinflüsse abbilden (kristalline⁷ Intelligenz nach Cattell 1963), erfassen die nonverbalen Testskalen die weitgehend angeborene Begabung (fluide Intelligenz nach Cattell 1963).

Ausschließlich an den Schulversuchsschulen wurden zudem als qualitativ ausgerichtete Untersuchungsmethoden und im Sinne eines Mixed-Methods-Designs Expertengespräche geführt sowie Schuldokumente analysiert. Beide Instrumente dienen im Sinne einer Selbstdarstellung der Schule als zusätzliche Datenquelle für die Erstellung des ‚Schulportfolios‘. Diese Portfolios wurden in den bisherigen Zwischenberichten als Rückmeldepraxis an die Schule verwendet, um anhand der Datenauswertung künftige Entwicklungsbedarfe aufzuzeigen.

Von allen untersuchten Schülerinnen und Schülern wurden zudem Leistungsdaten erfasst (Bildungsempfehlung, Schuljahresendnoten, Prüfungsnoten). Die Beurteilung dieser erfolgte in den Zwischenberichten dabei anhand regressionsanalytisch berechneter Erwartungswerte. Unter Einbeziehung der Vergleichsstichproben stellen die geschätzten Werte dar, welche Leistungen in Schulen mit ähnlich zusammengesetzter Schülerschaft zu erwarten sind und kennzeichnen, inwieweit an den untersuchten Schulen bessere bzw. weniger gute Ergebnisse erzielt wurden, als an Schulen, dessen Schülerschaft im Hinblick auf die Merkmale Geschlecht, sozioökonomischer Hintergrund⁸ und kulturelles Kapital vergleichbar sind.

Die ermittelten Werte erlauben damit einen Vergleich der Zensuren und eine Beurteilung der Schule relativ unabhängig vom sozialen Hintergrund der Schülerschaft (Watermann et al. 2005). Liegen diese über dem ermittelten Erwartungswert bzw. sind die erreichten Noten besser, ist anzunehmen, dass die Schule eine besonders leistungsfördernde Wirkung besitzt (Baumert et al. 2003).

⁷ Die Bezeichnung ‚kristalline‘ Intelligenz wird hierbei synonym zu der Bezeichnung ‚kristallisierte‘ Intelligenz (so u.a. bei Heller & Perleth 2000) verwendet.

⁸ Zur Abbildung des sozioökonomischen Hintergrunds dienen die Variablen des FAS-Index (family affluence scale). Dieser setzt sich aus den Angaben der Schüler zur Anzahl der Computer und Autos pro Haushalt, der Häufigkeit einer Urlaubsreise in den letzten zwölf Monaten sowie dem Besitz eines eigenen Zimmers zusammen. In vergangenen Studien hat sich dieser Index vielfach bewährt; seine Validität und Reliabilität wurde in diversen Studien aufgezeigt (u. a. Boyce et al. 2004, S. 21-23). Ebenfalls besteht ein signifikanter Zusammenhang zu den Schülerschaften zu den Arbeitsverhältnissen der Eltern (Molcho et al. 2007). Zusätzlich zum genannten Index wird die Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher als ein Indikator des kulturellen Kapitals (objektiviertes kulturelles Kapital nach Bourdieu) in die Analysen einbezogen.

2.3 Berichterstattung und Rückmeldung an die Schulen

Bereits erwähnt wurden die ‚Schulportfolios‘, welche jeweils für die Schulversuchsschulen in den entsprechenden Zwischenberichten enthalten sind. Unter Bezugnahme der Daten der schriftlichen Schülerbefragung, der ausgewerteten Leistungsdaten sowie der durchgeführten Schulleitergespräche werden in diesen die wichtigsten Punkte gebündelt sowie Entwicklungshinweise formuliert.

Eine weitere individuelle Rückmeldung haben alle Schulversuchs- und Vergleichsschulen im Rahmen von nicht veröffentlichten Einzelschulberichten erhalten. Diese zeigen für jede Einzelschule die Einschätzung ausgewählter Parameter im Zeitverlauf im Vergleich zur Gesamtstichprobe auf.

Die nachfolgenden Abbildungen 2 und 3 zeigen mit der wahrgenommenen Lehrerunterstützung sowie der Unterrichtsqualität zwei entsprechende Beispielskalen, welche sich als zentrale Schulkulturvariablen erwiesen haben.



Abb. 2: Beispielskala des Einzelschulberichts (Beurteilung der wahrgenommenen Lehrerunterstützung im Längsschnitt, Erläuterung: 1 (Antwortkategorie „stimmt genau“) = hohes Ausmaß an Lehrerunterstützung, 5 (Antwortkategorie „stimmt überhaupt nicht“) = geringes Ausmaß an Lehrerunterstützung, ■ = schulspezifischer Wert, ■ = Vergleichswert der Gesamtstichprobe, ◇ = Minimum- bzw. Maximumwert

Abzulesen ist der schulspezifische Mittelwert der wahrgenommenen Lehrerunterstützung (blau markiert) sowie der Vergleichswert der Gesamtstichprobe (grau markiert). Die weißen Markierungen zeigen zusätzlich den Wertebereich der schulspezifischen Verteilung an. Die einfache Visualisierung soll auf den ersten Blick zeigen, inwieweit anhand der Abweichung vom Wert der Gesamtstichprobe an der Schule ein entsprechender Entwicklungsbedarf besteht.

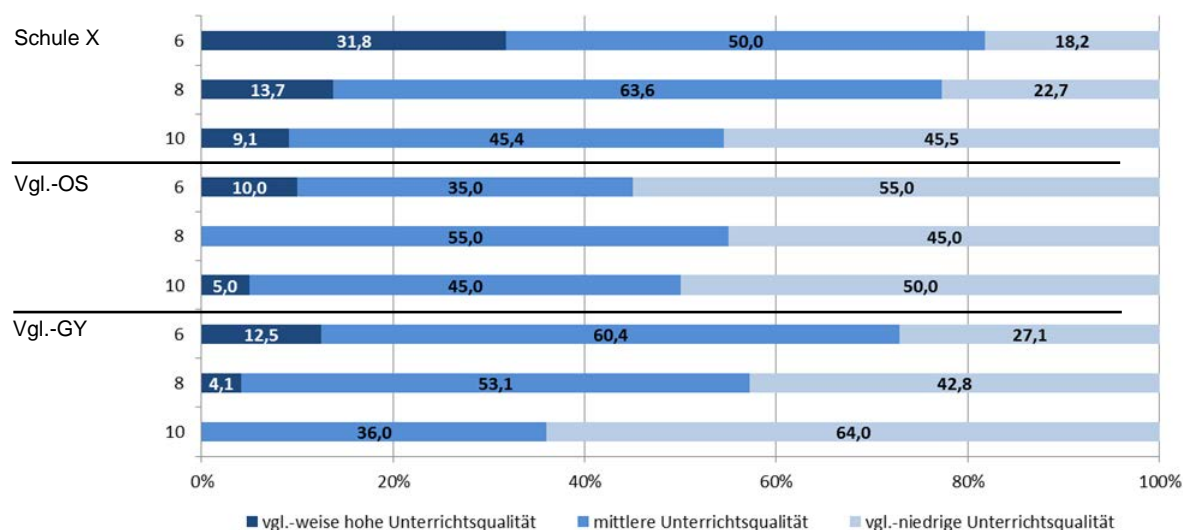


Abb. 3: Beispielskala des Einzelschulberichts (Beurteilung der wahrgenommenen Unterrichtsqualität im Längsschnitt, Terzile)

Abbildung 3 zeigt in Form eines Balkendiagramms den jeweiligen prozentualen Anteil der Schülerschaft, welcher eine vergleichsweise hohe, mittlere bzw. niedrige Unterrichtsqualität im Längsschnitt der Klassenstufen 6, 8 und 10 wahrnimmt. Wie im Fall der Lehrerunterstützung wurden hierbei die einzelnen Variablen zu einem Index zusammengefasst. Ebenfalls angegeben sind die jeweiligen Anteile zu den drei Messzeitpunkten an den Schulen der Vergleichsstichprobe, um eine Einordnung der schulspezifischen Werte zu ermöglichen.

Darstellungen dieser Art wurden den Schulen im Rahmen des Rückmeldeverfahrens an die Hand gegeben mit dem Ziel, diese „Benchmarks“ für den Prozess der Schulentwicklung zu nutzen. Die Schulen konnten dieses Instrument nach eigener Entscheidung und im gewünschten Umfang einsetzen. Welchen Einfluss eine geringere oder stärkere Nutzung auf die Qualitätsentwicklung hat, war kein Untersuchungsgegenstand und ist methodisch auch schwer zu überprüfen. Zum gesicherten Wissensbestand der Schulentwicklungsforschung zählt jedoch, dass eine evidenzbasierte Qualitätsentwicklung auf einer Ist-Analyse mit abgesicherten empirischen Methoden aufbaut und weitere Ergebnisse der Prozessevaluation nutzen muss, will sie erfolgreich sein.

3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Für die weitere Berichterstattung werden die insgesamt 19 Schulen zu Typen zusammengefasst (Tab. 2). Die Bildung erfolgt dabei vorrangig aufgrund struktureller Merkmale, wie der regionalen Verortung im städtischen bzw. ländlichen Raum, sowie im Falle der Nachbarschaftsschule Leipzig und des Chemnitzer Schulmodells aufgrund der langjährigen reformpädagogischen Tradition und der Einbindung der Primarstufe. Einen Aspekt der Typenbildung stellen zudem die Aspirationen der Schülerinnen und Schüler bzw. die geplante Anschlussperspektive nach Klassenstufe 10 dar (Tab. 4). Hintergrund der Typenbildung ist, die regionalen und strukturellen schulischen Ausgangslagen und damit auch die unterschiedlichen pädagogischen Herausforderungen zu berücksichtigen.

Typen		Schulen	Häufigkeit
<u>Schulversuchsschulen (SVS):</u>			
Typ I:	SVS mit reformpädagogischer Tradition	Nachbarschaftsschule Leipzig Chemnitzer Schulmodell	5,7% (n=31)
Typ II:	SVS im städtischen Kontext	Park-Oberschule Zittau Kurfürst-Moritz-OS Moritzburg ⁹ Oberschule Dresden-Pieschen	19,4% (n=105)
Typ III:	SVS im ländlichen Kontext mit großem Einzugsgebiet	Paul-Guenther-Oberschule Geithain Wilhelm-von-Polenz-OS Cunewalde Oberschule Oederan August-Bebel-OS Zschopau	17,2% (n=93)
<u>Vergleichsschulen:</u>			
Typ IV:	Vergleichs-Oberschulen im städtischen Kontext	Heinrich-Pestalozzi-OS Leipzig Petri-Schule – Oberschule Leipzig 35. Oberschule Dresden	8,1% (n=44)
Typ V:	Vergleichs-Oberschulen im ländlichen Kontext mit großem Einzugsgebiet	Oberschule Regis-Breitingen Oberschule Niederwiesa Oberschule am Steegenwald Lugau	11,5% (n=62)
Typ VI:	Vergleichs-Gymnasien im (klein-)städtischen Kontext	Gymn. „Am Breiten Teich“ Borna W.-v.-Siemens-Gymn. Großenhain F.-Schleiermacher-Gymn. Niesky B.-Brecht-Gymn. Schwarzenberg	38,0% (n=205)

Tab. 2: Typen von Schulversuchs- und Vergleichsschulen (n=540)

Die Notwendigkeit einer Typenbildung ergibt sich einerseits aus den genannten inhaltlichen Gründen, um bei der Differenziertheit und Unübersichtlichkeit der Einzelschulen die Komplexität zu reduzieren und Strukturen besser herausarbeiten zu können. Andererseits sprechen methodische Gründe für diesen Schritt, da im Hinblick auf die angestrebten multivariaten Analysen von Prozess- und Wirkungsqualitäten (siehe Kapitel 3.4) die Fallzahlen der Einzelschulen zu gering sind.

⁹ Die Zuordnung der Kurfürst-Moritz-Oberschule Moritzburg zu Typ II ergibt sich aus dem ausgeprägten musischen Profil und dem damit verbundenen großen Einzugsgebiet der Schule, welches zu einem Großteil auch das Dresdner Stadtgebiet umfasst.

Abbildung 4 zeigt nochmals im Überblick die Verteilung der sechs gebildeten Typen, rot umrandet sind die drei Typen der Schulversuchsschulen.

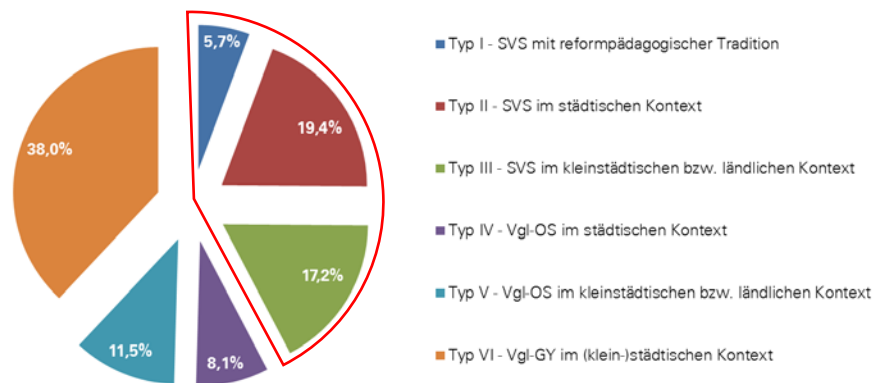


Abb. 4: Verteilung der insgesamt sechs Schultypen

3.1 Lernausgangslagen und Perspektiven der Schülerinnen und Schüler

Zahlreiche länderübergreifende Studien zeigen den engen Zusammenhang zwischen Hintergrundfaktoren wie dem Bildungsstand und sozioökonomischen Status der Eltern mit dem Schulerfolg (Shavit & Blossfeld 1993). In Deutschland ist dieser Zusammenhang mit Blick auf PISA sehr deutlich ausgeprägt, wenngleich im Bundesländervergleich die Werte für Sachsen etwas günstiger ausfallen (u.a. Prenzel 2013; Schwippert 2013).

Tabelle 3 zeigt die Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler differenziert nach den zuvor gebildeten Typen im Überblick. Betrachtet wird dabei bezüglich des sozialen Hintergrunds zunächst der FAS-Index¹⁰ bzw. der jeweilige Schüleranteil, welcher einen – aufgrund der entsprechenden Antworten im Schülerfragebogen – vergleichsweise geringen familiären Wohlstand angibt. Ebenfalls relevant im Hinblick auf die Lernausgangslage ist das kulturelle Kapital, operationalisiert durch die Anzahl an Büchern im elterlichen Haushalt. In der zweiten Spalte ist entsprechend der prozentuale Schüleranteil ausgewiesen, dessen Elternhaus über ein hohes kulturelles Kapital (> 200 Bücher) verfügt. Die weiteren drei Spalten geben Auskunft zu leistungsbezogenen Merkmalen der Schülerschaft: Hierzu zählt der Schüleranteil mit einer gymnasialen Bildungsempfehlung nach der Klassenstufe 4, der Notendurchschnitt der Schuljahresendnoten in Deutsch und Mathematik der Klassenstufe 5 sowie die mittlere Gesamtestleistung im kognitiven Fähigkeitstest (Intelligenztest, sog. „KFT“) am Ende der Klassenstufe 6.

¹⁰ Die ‚family affluence scale‘ setzt sich aus den Schülerangaben zur Anzahl von Autos und Computern pro Haushalt, der Häufigkeit einer Urlaubsreise in den vergangenen zwölf Monaten sowie der Verfügbarkeit eines eigenen Zimmers zusammen. Es erfolgt eine dreistufige Skalierung (hoch, mittel, niedrig), die Validität und Reliabilität wurde in diversen Studien aufgezeigt (u.a. Boyce & Dallago 2004).

	Anteil FAS-niedrig	Anteil hoher Buchbestand	Anteil gym. Bildungsempfehlung	Noten-Ø Deutsch/Mathematik, Kl.5	MW KFT _{gesamt} Kl. 6 ¹¹ (max. 140)
Typ I	6,9%	44,8%	k. A. ¹²	2,5	98,0 (SD=15,1)
Typ II	17,0%	15,4%	12,5%	2,6	83,7 (SD=16,4)
Typ III	12,1%	15,1%	36,7%	2,5	88,6 (SD=18,2)
Typ IV	19,5%	16,3%	18,2%	2,6	81,8 (SD=17,5)
Typ V	21,7%	13,1%	14,8%	2,5	82,5 (SD=15,7)
Typ VI	11,3%	27,6%	96,1%	2,3	103,4 (SD=13,9)

Tab. 3: Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler nach Schultypen

Der sozioökonomische Status der Elternschaft der beiden Schulen des Typ I weist sowohl in Bezug auf das ökonomische als auch das kulturelle Kapital eine Nähe zu den Vergleichs-Gymnasien (Typ VI) auf, fällt jedoch insbesondere bezüglich des kulturellen Kapitals noch höher aus. Im Vergleich zu Typ II und III innerhalb der Schulversuchsschulen ist der Unterschied hinsichtlich des familiären Wohlstands statistisch signifikant ($p < .01$ bzw. $p < .05$), gleiches gilt im Hinblick auf die Schulen des Typ IV und V (jeweils $p < .01$), wobei bei den Schulen des Typ I der höchste familiäre Wohlstand besteht. Ein weiterer signifikanter Unterschied besteht zwischen den Schulen des Typ IV und VI ($p < .05$).

In Bezug auf das kulturelle Kapital – operationalisiert über die Anzahl der im elterlichen Haushalt vorhandenen Bücher – besteht bei den Schulen des Typ I ein signifikant höheres kulturelles Kapital als bei den Schulen des Typ II, III, IV und V (jeweils $p < .001$), zudem zeigt sich eine diesbezüglich geringe Streuung, was für eine vergleichsweise homogene Schülerschaft spricht. Auch die Schulen des Typ VI weisen eine hohe Verfügbarkeit hohen kulturellen Kapitals auf, signifikante Unterschiede bestehen dabei zu den Schulen des Typ II und V ($p < .001$) sowie zu den Schulen des Typ III und IV ($p < .01$).

Auffällig ist die relativ hohe Testleistung der Schulen des Typ I im KFT der Klassenstufe 6, welche nahezu im Bereich des Typ VI der Vergleichs-Gymnasien liegt und signifikant höher als bei Typ II ($p < .001$) und III ($p < .01$), sowie Typ IV und V (jeweils $p < .001$) ausfällt. Auch die mittlere Gesamtestleistung bei den Schulen des Typ VI fällt signifikant höher als bei den Schulen des Typ II bis V aus (jeweils $p < .001$). Diese signifikanten Unterschiede sind dabei auch auf die Verfügbarkeit über kulturelles Kapital rückführbar. Entsprechend klärt die Typenzugehörigkeit insgesamt knapp zehn Prozent Varianz der Gesamtestleistung im KFT der Klassenstufe 6 auf ($p < .001$; $\eta^2 = 0,098$).

Die Schulen des Typ II und III unterscheiden sich in Bezug auf die Schülerzusammensetzung bzw. die Lernausgangslage hauptsächlich bezüglich der Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit gymnasialer Bildungsempfehlung, welche bei Typ III deutlich höher als bei Typ II ausfällt ($p < .001$). Ein Erklärungsansatz liegt im – aufgrund der ländlichen bzw. kleinstädtischen Verortung – großen Einzugsgebiet der Schulen, welche vermehrt Eltern ansprechen, deren Kind eine gymnasiale Bildungsempfehlung besitzt. Damit weisen die

¹¹ Rohwert, d.h. Anzahl richtig gelöster Aufgaben, die maximal zu erreichende Punktzahl beträgt 140.

¹² Keine Aussage möglich, da die Mehrzahl der Schüler bereits seit Klassenstufe 1 an der Nachbarschaftsschule und dem Chemnitzer Schulmodell lernt und eine Bildungsempfehlung nur bei einem Schulwechsel erteilt wird.

Schulen des Typ III eine diesbezüglich vergleichsweise vorteilhafte Ausgangslage auf. Auch hinsichtlich des familiären Wohlstands besitzen die Schüler etwas (jedoch nicht signifikant) günstigere Bedingungen als die Schüler des Typ II.

Tabelle 4 zeigt im Folgenden die geplante (schulische) Anschlussperspektive der Schülerinnen und Schüler, welche gegen Schuljahresende der Klassenstufe 10 über einen Kurzfragebogen erhoben wurde (siehe Anhang). Wiederum zeigt sich bei den Schulversuchsschulen die deutliche Sonderstellung des Typ I dahingehend, dass ein mit nahezu 40 Prozent überdurchschnittlich hoher Anteil der befragten Zehntklässler den Übergang in die Sekundarstufe II eines allgemeinbildenden Gymnasiums plant. Ein mit knapp 35 Prozent ebenfalls hoher Schüleranteil strebt den Besuch eines beruflichen Gymnasiums an. Der Beginn einer Lehre bzw. der Besuch einer Berufsschule ist hingegen – im deutlichen Kontrast zu den Typen der Vergleichs-Oberschulen sowie der Schulversuchsschulen des Typ II und III – kaum relevant. Auch die Schulen des Typ II und III heben sich hinsichtlich der weiteren schulischen Ausbildung deutlich von den Vergleichs-Oberschulen ab, dies betrifft insbesondere den geplanten Übergang an ein berufliches Gymnasium. Bei den Schulen des Typ III kann dieser Befund teilweise auf den höheren Anteil ursprünglich erteilter gymnasialer Bildungsempfehlungen am Ende der Klassenstufe 4 zurückgeführt werden.

	Typ I (n=26)	Typ II (n=81)	Typ III (n=83)	Typ IV (n=40)	Typ V (n=51)	Typ VI (n=170)
Berufsschule/Lehre	3,8%	54,3%	53,0%	67,5%	70,6%	2,9%
Sek II allg. Gymnasium	38,5%	2,5%	2,4%	-	2,0%	84,7%
berufl. Gymnasium	34,6%	24,7%	30,1%	10,0%	11,8%	8,8%
Fachoberschule	19,2%	16,0%	4,8%	17,5%	9,8%	0,6%
Sonstiges	3,8%	2,5%	7,2%	-	5,9%	0,6%
weiß nicht	-	-	2,4%	5,0%	-	1,8%

Tab. 4: Anschlussperspektive der Schülerinnen und Schüler im Anschluss der Klassenstufe 10 nach Schultypen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass auch die erhobene Anschlussperspektive nach Beendigung der Klassenstufe 10 neben den Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler (Tab. 3) die vorgenommene Typenbildung stützt. Die nachfolgenden Analysen und Ergebnisdarstellungen werden – um den beschriebenen Unterschieden in den Rahmenbedingungen und Ausgangslagen der Einzelschulen weitestgehend gerecht zu werden – nach Typen berechnet und dargestellt.

3.2 Schulkulturelle Kontextbedingungen

Die jeweilige Schulkultur bzw. das Schulklima stellt eine wichtige Rahmenbedingung für den Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schulen dar, sie umfasst dabei „die Gesamtheit aller schulischen Prozesse, die das Handeln, Lernen, Erziehen sowie die Beziehungen und Interaktionen der Beteiligten betreffen“ (Bilz & Melzer 2010, S. 69). Ein positiv wahrgenommenes Schulklima beeinflusst neben der Schulfreude der Schüler auch die psychische Gesundheit (Bilz 2008) und das Gesundheitsverhalten (Bilz, Hähne & Melzer 2003). Im Folgenden werden diesbezüglich neben den Gründen der Schulwahl die Lehrer- und Mitschülerunterstützung, die Unterrichtsqualität, sowie das Ausmaß an individueller Förderung im Längsschnitt betrachtet.

Gründe der Schulwahl

In den Schülerbefragungen der Klassenstufe 6 und 8 wurden die Schüler um Angabe der drei wichtigsten Gründe für die Schulwahl gebeten. Vorgelegt wurde eine Auswahl von neun Motiven sowie die Möglichkeit einer offenen Angabe. Bei Typ I sind aus Sicht der Schüler vor allem schulkulturelle Motive für die Schulwahl ausschlaggebend gewesen, als wichtigste Gründe werden das gute Schüler-Lehrer-Verhältnis, die Unterrichtsgestaltung sowie der gute Ruf der Schule genannt. Bei den Typen II und III werden seitens der Schüler eher pragmatische Gründe wie die Wohnortnähe bzw. Freunde, welche ebenfalls diese Schule besuchen, genannt. Gleiches gilt für die drei Typen der Vergleichsschulen (Tab. 5).

	1. Grund	2. Grund	3. Grund
Typ I	gutes Schüler-Lehrer-Verhältnis: 83,3% (-20,4%)	Unterrichtsgestaltung: 76,2% (-8,4%)	guter Ruf der Schule: 55,4% (-7,0%)
Typ II	Freunde: 46,6% (+1,0%)	Wohnortnähe: 46,2% (-1,4%)	guter Ruf der Schule: 44,3% (+7,3%)
Typ III	Wohnortnähe: 49,5% (+12,9%)	Kinder aus ehemaliger GS: 49,2% (+7,0%)	Freunde: 40,7% (+13,4%)
Typ IV	Wohnortnähe: 77,3% (-2,2%)	Kinder aus ehemaliger GS: 52,9% (-9,5%)	Freunde: 40,9% (+15,8%)
Typ V	Wohnortnähe: 62,9% (+1,6%)	Freunde: 52,1% (+9,2%)	Kinder aus ehemaliger GS: 43,7% (+12,7%)
Typ VI	Empfehlung GS: 51,0% (-4,1%)	Wohnortnähe: 45,9% (+20,1%)	guter Ruf der Schule: 41,1% (-3,2%)

Tab. 5: Gründe der Schulwahl in Klassenstufe 6 sowie in Klammern die Veränderung der genannten Häufigkeit zum zweiten Messzeitpunkt in Klassenstufe 8

Für die nachfolgenden Diagramme bzw. Abbildungen erfolgt jeweils eine Terzilbildung, wobei für die Skalen der Lehrer- und Mitschülerunterstützung, der Unterrichtsqualität und der individuellen Förderung jeweils jener Schüleranteil ausgewiesen wird, welcher diese als hoch beurteilt (Prozessqualitäten). Differenziert wird nach den sechs gebildeten Typen sowie den einzelnen Untersuchungszeitpunkten im Längsschnitt der Klassenstufen 6, 8 und 10.

Lehrerunterstützung

Die seitens der Schüler wahrgenommene Unterstützung durch ihre Lehrer (Beispielitem: „Wenn ich einmal zusätzlich Hilfe brauche, dann kann ich sie von meinen Lehrern bekommen“; α der Gesamtskala: .82) wird im Zeitverlauf von Klassenstufe 6 zu Klassenstufe 10 mit abnehmender Tendenz eingeschätzt. Bei einzelnen Typen wird in Abweichung davon in Klassenstufe 10 wiederum ein leicht gestiegenes Ausmaß an Lehrerunterstützung angegeben (Typ I, III und V). Die höchste Lehrerunterstützung ist dabei zu allen drei Messzeitpunkten bei den Schulversuchsschulen des Typ I, das geringste Ausmaß hingegen bei den Vergleichs-Gymnasien des Typ VI vorzufinden.

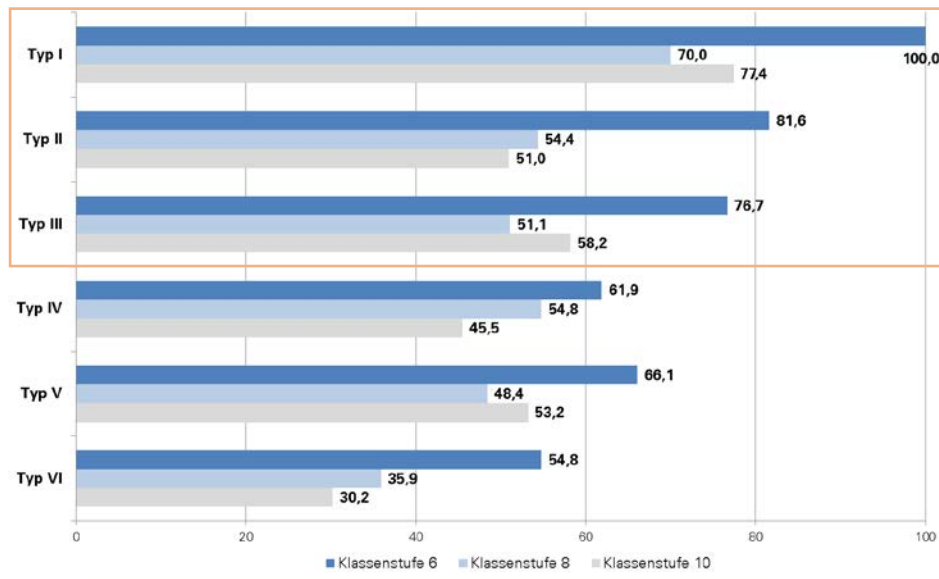


Abb. 5: Lehrerunterstützung im Längsschnitt nach Typen, Anteil des Terzils „hohe Lehrerunterstützung“

Fasst man die Befragungsergebnisse aller drei Messzeitpunkte zusammen, so ergibt sich, dass die Schulen des Typ I mit Abstand den höchsten Wert an Lehrerunterstützung aufweisen: Rund 83 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler nehmen hier eine hohe Unterstützung wahr. Zudem weisen alle drei Typen der Schulversuchsschulen signifikant höhere Werte auf als die Typen der Vergleichsstichprobe (im Vergleich zu Oberschulen: $p < .05$ und Gymnasien: $p < .001$). Auch an den Vergleichs-Oberschulen nehmen die Schülerinnen und Schüler eine signifikant höhere Unterstützung seitens der Lehrer wahr als an den Vergleichs-Gymnasien ($p < .001$). An diesen wird mit ca. 40 Prozent nur von einem vergleichsweise geringen Prozentsatz eine hohe Unterstützung seitens der Lehrer angegeben (Tab. 6).

Mitschülerunterstützung

Wie bei der Lehrerunterstützung wird auch die Unterstützung seitens der Mitschüler (Beispielitem: „Wenn es einem Schüler mal schlecht geht, hilft ihm jemand aus der Klasse.“; α der Gesamtskala: .77) im Längsschnitt von Klassenstufe 6 zu Klassenstufe 10 bei allen sechs Typen mit abnehmender Tendenz eingeschätzt. Einzig bei den Schulen des Typ III und IV befindet sich das Ausmaß in Klassenstufe 8 und 10 auf einem vergleichbaren Niveau (Abb. 6).

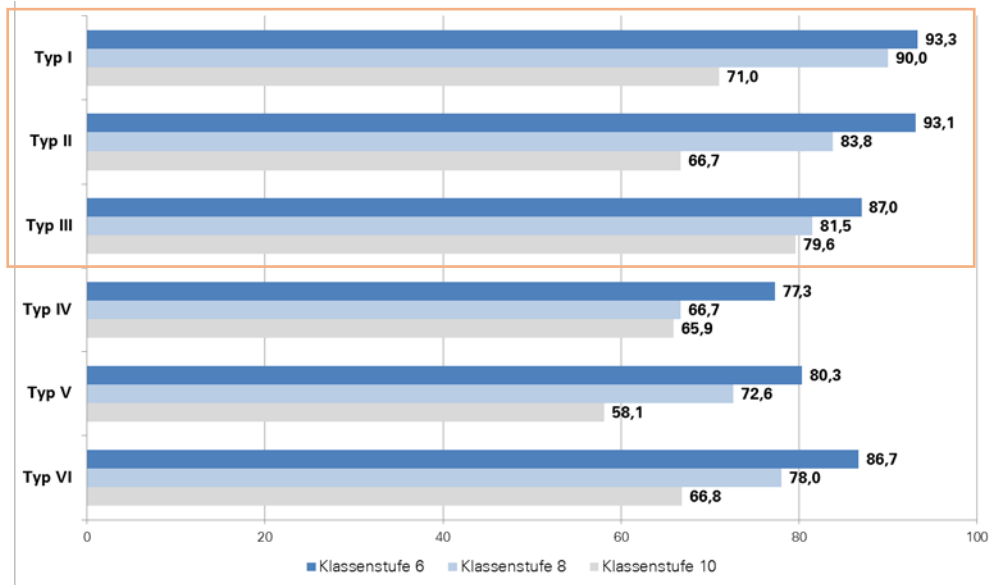


Abb. 6: Mitschülerunterstützung im Längsschnitt nach Typen, Anteil des Terzils „hohe Mitschülerunterstützung“

Nach Zusammenfassung aller drei Messzeitpunkte liegt die Beurteilung der Mitschülerunterstützung bei den drei Typen der Schulversuchsschulen auf einem vergleichbaren Niveau, wobei der Schüleranteil, welcher eine hohe Mitschülerunterstützung berichtet, mit durchschnittlich 83 Prozent auf einem deutlich höheren Niveau als bei den Typen der Vergleichsstichprobe liegt (im Vergleich zu Oberschulen: $p < .001$ und Gymnasien: $p < .05$). An den Vergleichs-Oberschulen (Typ IV und V) nehmen die befragten Schüler dabei das geringste Ausmaß an Mitschülerunterstützung wahr (Tab. 6).

Unterrichtsqualität

Während die Unterrichtsqualität (Beispielitem: „Die meisten unserer Lehrer können gut erklären.“; α der Gesamtskala: .78) in Klassenstufe 6 noch von einem relativ großen Schüleranteil als hoch angesehen wird, fällt die Beurteilung im Zeitverlauf – insbesondere zum zweiten Messzeitpunkt in Klassenstufe 8 – deutlich ab (Abb. 7).

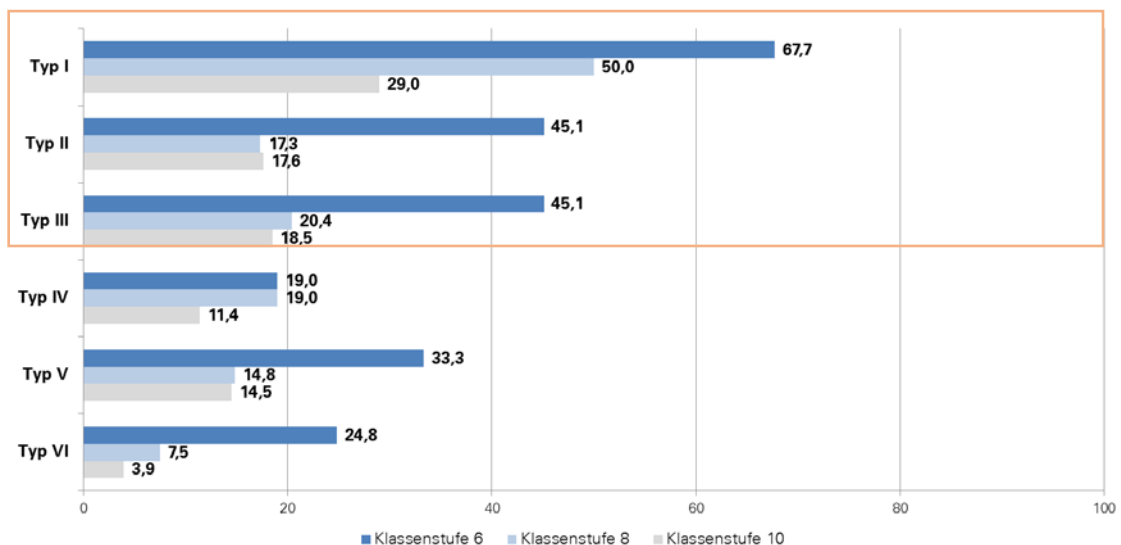


Abb. 7: Unterrichtsqualität im Längsschnitt nach Typen, Anteil des Terzils „hohe Unterrichtsqualität“

Die zu allen drei Untersuchungszeitpunkten zusammengefasst höchste Unterrichtsqualität besteht bei den Schulversuchsschulen des Typ I, knapp die Hälfte der befragten Schülerinnen und Schüler beurteilt diese hier als hoch. Auch an den beiden weiteren Typen der Schulversuchsschulen (Typ II und III) wird die Unterrichtsqualität höher als an den Schulen der Vergleichsstichprobe beurteilt (im Vergleich zu Oberschulen: $p < .01$ und Gymnasien: $p < .001$). An den Vergleichs-Gymnasien nehmen nur rund 12 Prozent der Befragten eine hohe Unterrichtsqualität wahr. Diese fällt damit auch signifikant geringer als an den Vergleichs-Oberschulen aus, hier liegt der Anteil bei rund 19 Prozent ($p < .01$; Tab. 6).

Individuelle Förderung

Das Ausmaß an individueller Förderung (Beispielitem: „Unsere Lehrer gestalten den Unterricht so, dass die Schüler selbständig denken und arbeiten können.“; α der Gesamtskala: .83) liegt bei Typ I zu allen drei Untersuchungszeitpunkten auf einem deutlich höheren Niveau als bei den weiteren fünf Typen. Am geringsten wird das individuelle Förderbemühen der Schule dabei von den Schülern des Typ VI wahrgenommen. Bei allen Typen nimmt die Beurteilung der individuellen Förderung im Zeitverlauf ab bzw. liegt zum ersten Messzeitpunkt in Klassenstufe 6 auf dem höchsten Niveau. Einzige Ausnahme bilden die Schulen des Typ IV, bei welchem das Förderbemühen der Schule in Klassenstufe 8 am höchsten eingeschätzt wird (Abb. 8).

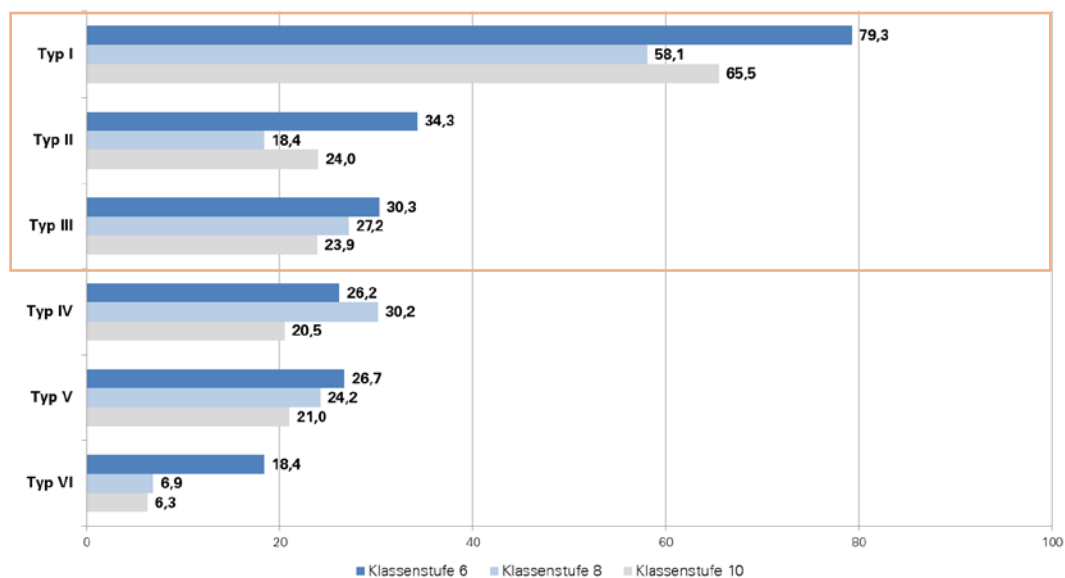


Abb. 8: Individuelle Förderung im Längsschnitt nach Typen, Anteil des Terzils „hohe individuelle Förderung“

Fasst man die Befragungsergebnisse aller drei Messzeitpunkte zusammen, so ergibt sich, dass die Schulen des Typ I mit Abstand den höchsten Wert an wahrgenommener individueller Förderung aufweisen: Knapp 68 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler berichten hier ein hohes Ausmaß. Zudem weisen alle drei Typen der Schulversuchsschulen signifikant höhere Werte auf als die Typen der Vergleichsstichprobe (im Vergleich zu Oberschulen: $p < .01$ und Gymnasien: $p < .001$). An den Vergleichs-Oberschulen liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, welcher eine hohe individuelle Förderung angibt, auf einem signifikant höheren Niveau als an den Vergleichs-Gymnasien

($p < .01$). Hier (in Typ VI) wird nur von etwas mehr als zehn Prozent der befragten Schüler über alle drei Messzeitpunkte hinweg eine hohe individuelle Förderung wahrgenommen (Tab. 6).

Tabelle 6 zeigt im Überblick die Anteile der Zustimmung zu einer hohen Ausprägung schulkultureller Prozessqualitäten, zusammengefasst für alle drei Messzeitpunkte der Klassenstufe 6, 8 und 10. Diese Aufsummierung der Ergebnisse der drei Befragungen zu einem Gesamtwert wurde nach erfolgter differenzierter Betrachtung vorgenommen, um die bereits angesprochenen entwicklungspsychologisch bedingten Verzerrungen (im Alter von 12, 14 und 16 Jahren, insbesondere bei den 14-Jährigen) zu bereinigen und zu valideren Aussagen im Hinblick auf die Einschätzung der schulischen Umwelt zu kommen. Nochmals zur Begründung: Die negativere Beurteilung im Zeitverlauf kann als Hinweis auf ein sinkendes „Schulinvolvement“ (Helsper & Böhme 2010, S. 637) gedeutet werden. Auch wenn in diesem Zusammenhang eher die Schulfreude bzw. Schulunlust thematisiert wird, sind Alterseffekte bei allen Dimensionen der Schulkultur anzunehmen. Tillmann et al. (1984) stellen diesbezüglich eine Nivellierung derartiger Effekte bei Schulen fest, welche eine Primarstufe mitumfassen, da hier die Grundschulgruppe erhalten bleibt und kontinuierlichere Lehrer-Schüler-Beziehungen fortbestehen. Dieser Effekt würde in diesem Fall für die beiden Schulen des Typ I zutreffen.

	Typ I	Typ II	Typ III	Typ IV	Typ V	Typ VI
hohe Lehrerunterstützung	82,5%	62,3%	62,0%	54,1%	55,9%	40,3%
hohe Mitschülerunterstützung	84,8%	81,2%	82,7%	70,0%	70,3%	77,2%
hohe Unterrichtsqualität	48,9%	26,7%	28,0%	16,5%	20,9%	12,1%
hohe individuelle Förderung	67,6%	25,6%	27,1%	25,6%	24,0%	10,5%

Tab. 6: Prozessqualitäten unter Zusammenfassung aller drei Messzeitpunkte in Klassenstufe 6, 8 und 10, Angaben in Prozent für das Terzil „hohe Lehrer- und Mitschülerunterstützung“, „hohe Unterrichtsqualität“, „hohe individuelle Förderung“

Im nachfolgenden Kapitel 3.3 werden neben den bisher nach Typen untersuchten Prozessqualitäten der Schule die Wirkungsqualitäten betrachtet. Hierbei handelt es sich um Schülermerkmale bzw. Einstellungen, welche Aspekte des überfachlichen Schulerfolgs darstellen und gleichzeitig eng mit den zuvor betrachteten Prozessqualitäten verbunden sind. In sich daran anschließenden Auswertungsschritten werden die Zusammenhänge von Prozess- und Wirkungsqualitäten (Kapitel 3.4) unter anderem mit Hilfe bivariater Analysen (Korrelationsmatrix, Tab. 8), zusammenfassender Regressionsanalysen (Tab. 10 und 11) und Clusteranalysen (Abb. 14) untersucht.

3.3 Merkmale und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler

Kapitel 3.3 beschäftigt sich mit schülerbezogenen Aspekten, welche Aussagen zum schulischen Erfolg bzw. Lernertrag ermöglichen (Wirkungsqualitäten). Hierzu zählen als Kriterien sowohl fachliche Ergebnisse wie Noten bzw. kognitive Fähigkeiten als auch überfachlich erworbene Kompetenzen wie eine hohe schulische Kompetenz oder das Vertrauen in eigene Fähigkeiten (allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung).

Im Folgenden werden dazu zunächst Skalen betrachtet, welche Schülereigenschaften bzw. überfachliche Kompetenzen abbilden. Hierzu zählen die schulische Zufriedenheit, das schulische Selbstkonzept bzw. die schulische Kompetenz, die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, soziale Kompetenzen im Umgang mit Gleichaltrigen sowie die Präferenz für kooperative Lernformen. Bei allen genannten Variablen wird ein Einfluss der schulkulturellen Prozessmerkmale erwartet. Zunächst zeigen die nachfolgenden Abbildungen die einzelnen Wirkungsqualitäten getrennt nach Typen und Messzeitpunkten um diesbezügliche Unterschiede aufzudecken.

Schulische Zufriedenheit

Eines der wichtigsten Gütekriterien der Schulkultur ist die schulische Zufriedenheit. Paulus (2003) zufolge stellt dieses Konstrukt eine zentrale Qualitätsdimension einer guten Schule dar und bezieht sich „auf Ergebnisse der in der Schule stattfindenden Prozesse. Sie bildet eine Ampelfunktion, da sie Störungen in anderen Feldern aufzeigt“ (Paulus 2003, S. 13). In internationalen Forschungszusammenhängen konnte belegt werden, dass es sich bei der schulischen Zufriedenheit nicht um eine Variable handelt, in der sich eine diffuse soziale Befindlichkeit ausdrückt, sondern methodisch als ein hartes Kriterium für die Schulleistung einzuschätzen ist (Samdal, Wold & Bronis 1999).

In unserer schriftlichen Schülerbefragung wurde die schulische Zufriedenheit zu allen drei Messzeitpunkten (Klassenstufe 6, 8 und 10) erfasst („Wie gefällt es dir derzeit in der Schule?“; Antwortkategorien: „sehr gut“ – „einigermaßen gut“ – „nicht so gut“ – „überhaupt nicht“). Abbildung 9 zeigt die Häufigkeit einer hohen schulischen Zufriedenheit im Längsschnitt differenziert nach den einzelnen Typen. Ersichtlich wird, dass das Ausmaß an berichteter Schulfreude im Zeitverlauf kontinuierlich abnimmt – besonders deutlich ist diese Entwicklung bei den Schulen des Typ I. Insgesamt betrachtet, werden die entwicklungspsychologischen Einflüsse bei dieser Variable besonders deutlich.

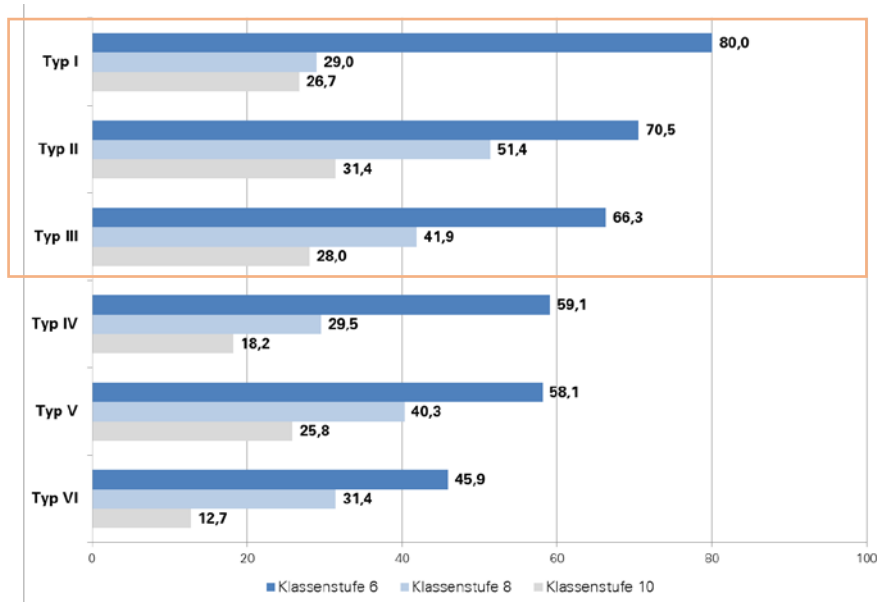


Abb. 9: Schulische Zufriedenheit im Längsschnitt nach Typen, Anteil des Terzils „hohe schulische Zufriedenheit“

Fasst man die Befragungsergebnisse aller drei Messzeitpunkte zusammen, so ergibt sich, dass die Schülerinnen und Schüler der Schulen des Typ II mit einem Anteil von rund 51 Prozent die höchste schulische Zufriedenheit berichten. Zudem weisen alle drei Typen der Schulversuchsschulen (Typ I, II und III) signifikant höhere Werte auf als die Typen der Vergleichsstichprobe (im Vergleich zu Oberschulen: $p < .01$ und Gymnasien: $p < .001$). Die vergleichsweise geringste schulische Zufriedenheit geben die Schülerinnen und Schüler der Gymnasien des Typ VI an: 30 Prozent bestätigen hier ein entsprechend hohes Ausmaß (Tab. 7).

Schulische Kompetenz

Mehrere Untersuchungen belegen die Bedeutung des schulischen Selbstkonzepts bzw. der schulischen Kompetenz auf den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern. Zudem stellt es Stanat und Christensen (2006) zufolge „ein wertvolles Ergebnis von Bildungsprozessen [dar], da Personen mit einem positiven Selbstkonzept an ihre Fähigkeiten glauben und deshalb eher geneigt sind Bildungschancen wahrzunehmen“ (Stanat & Christensen 2006, S. 113). Daneben ist das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entscheidend für erfolgreiches Lernen und damit den Schulerfolg (Marsh 1986).

Bezüglich der Selbstbeurteilung der schulischen Kompetenz (Beispielitem: „Ich fühle mich genauso klug wie andere in meinem Alter.“; α der Gesamtskala: .57) zeichnet sich im Zeitverlauf keine eindeutige Entwicklung ab. Zum ersten und zweiten Messzeitpunkt berichten die Schüler des Typ I die höchste schulische Kompetenz, zum dritten Untersuchungszeitpunkt in Klassenstufe 10 besteht der entsprechend höchste Anteil bei den Schulen des Typ V.

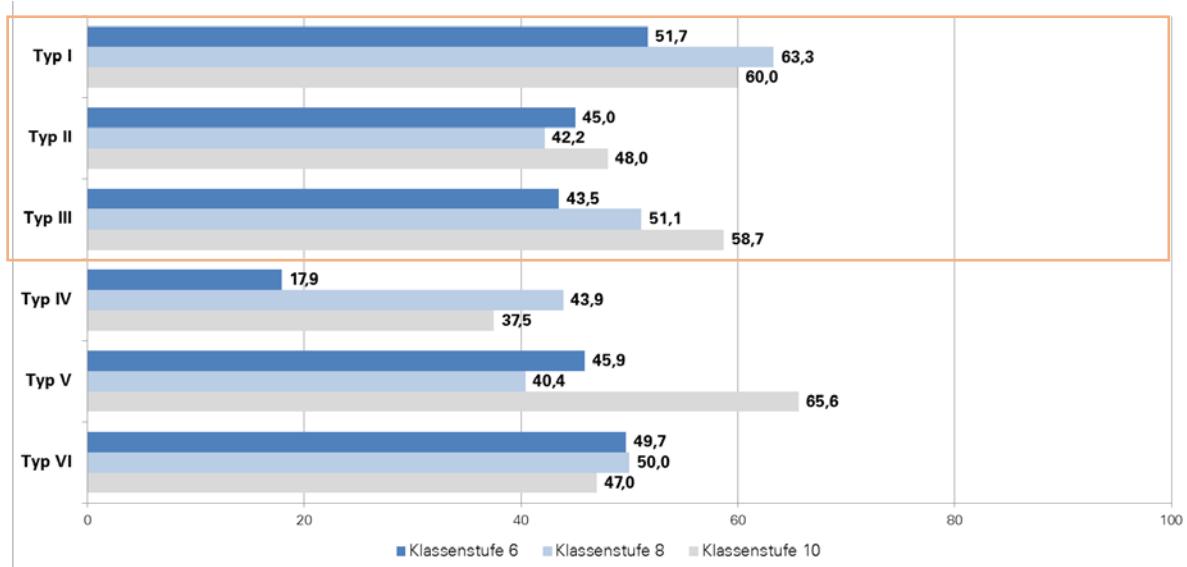


Abb. 10: Schulische Kompetenz im Längsschnitt nach Typen, Anteil des Terzils „hohe schulische Kompetenz“

Unter Zusammenfassung aller drei Messzeitpunkte weisen die Schüler des Typ I den höchsten Anteil auf, welcher sich eine hohe schulische Kompetenz zuschreibt. Fasst man die Typen der Schulversuchsschulen (I, II und III) zusammen, besteht zudem insgesamt im Durchschnitt ein tendenziell höherer Schüleranteil mit einer hohen schulischen Kompetenz (51,5 Prozent) als an den Typen der Vergleichs-Oberschulen (41,9 Prozent) sowie den Vergleichs-Gymnasien (48,9 Prozent). Die Unterschiede zwischen den einzelnen Schularten bzw. den Oberschulen mit Beteiligung am Schulversuch und den gegenübergestellten Vergleichsschulen sind nicht signifikant.

Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Das Ausmaß an allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung wurde in der Schülerbefragung mit zehn Items erfasst (Beispielitem: „Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.“; α der Gesamtskala: .86). Tendenziell zeigt sich, dass die allgemeine Selbstwirksamkeit mit zunehmendem Alter höher eingeschätzt wird.

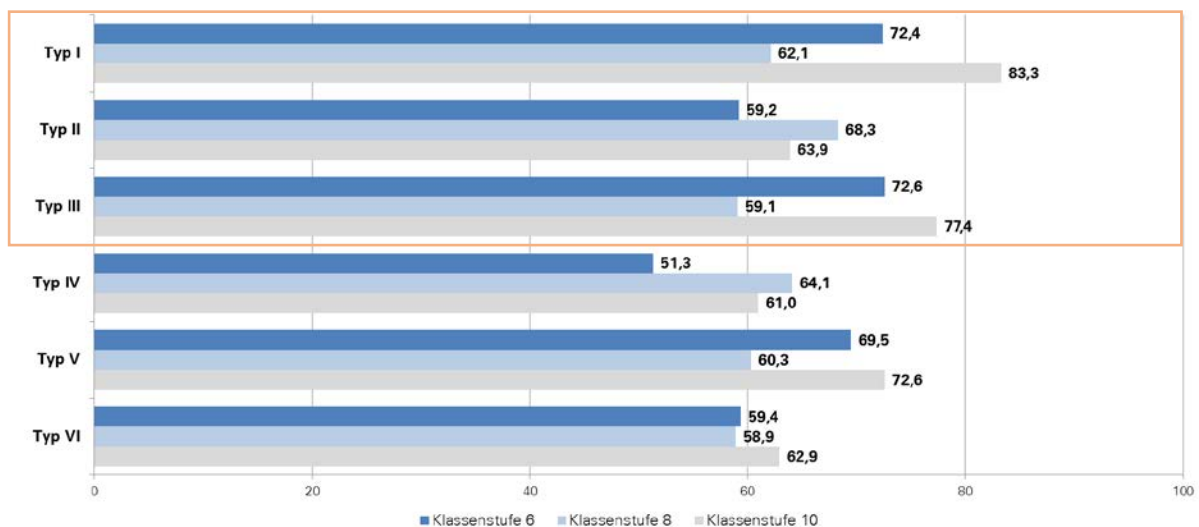


Abb. 11: Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung im Längsschnitt nach Typen, Anteil des Terzils „hohe allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“

Fasst man die Befragungsergebnisse aller drei Messzeitpunkte zusammen, so ergibt sich, dass die Schülerinnen und Schüler der Schulen des Typ I mit knapp 73 Prozent den höchsten Anteil mit einer hohen allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen. Zudem bestehen bei allen drei Typen der Schulversuchsschulen (Typ I, II und III) tendenziell entsprechend höhere Werte als bei den Typen der Vergleichsstichprobe, in Klassenstufe 6 ist der Unterschied im Hinblick zu dem Typ der Vergleichs-Gymnasien signifikant ($p < .05$). Insgesamt liegt hier der Anteil der Schülerschaft, welcher sich eine hohe allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung zuschreibt, zu allen drei Messzeitpunkten auf einem etwas geringeren Niveau als an den Typen der Schulversuchs- und Vergleichs-Oberschulen (Tab. 7).

Soziale Kompetenz im Umgang mit Gleichaltrigen

Der Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman 1997) ist ein Instrument zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Die Selbsteinschätzung der Stärken und Schwächen im Verhalten wurde innerhalb der schriftlichen Schülerbefragung über 20 Items erhoben, welche vier (problembehaftete) Symptome abbilden, u.a. Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen.

Nachfolgende Abbildung zeigt jenen Schüleranteil, welcher innerhalb dieser Subskala (Beispielitem: „Im Allgemeinen bin ich bei Gleichaltrigen beliebt“; α der Gesamtskala: .58) „keine Probleme“ hat und damit hohe soziale Kompetenzen aufweist.

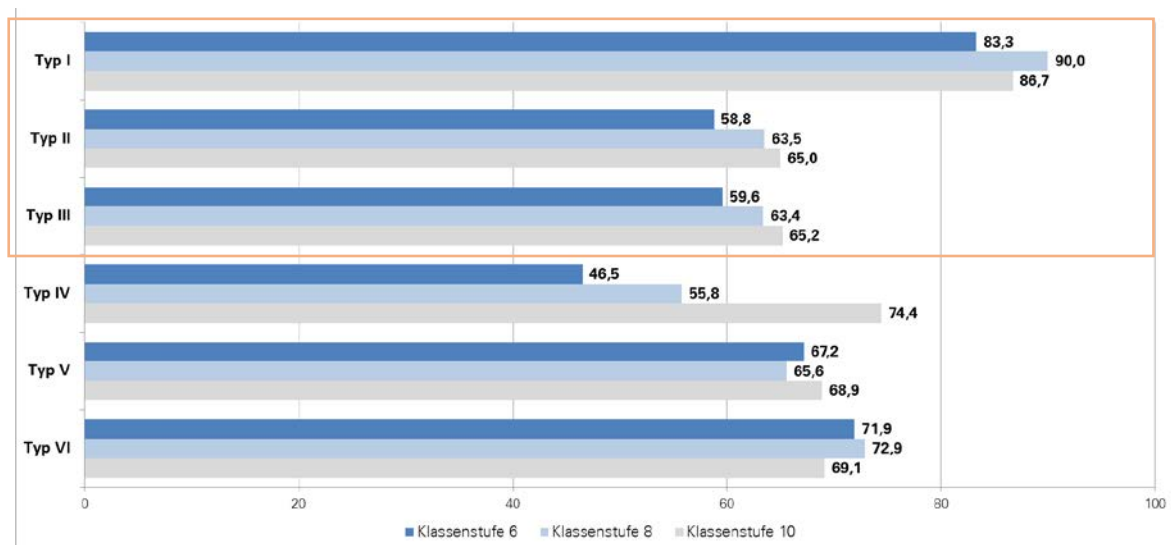


Abb. 12: Hohe soziale Kompetenzen im Umgang mit Gleichaltrigen im Längsschnitt nach Typen

Fasst man die Befragungsergebnisse aller drei Messzeitpunkte zusammen, so ergibt sich, dass die Schüler der Schulen des Typ I mit Abstand das höchste Ausmaß sozialer Kompetenzen im Umgang mit Gleichaltrigen berichten: Knapp 87 Prozent schreiben sich selbst hohe soziale Kompetenzen zu. Zudem weisen alle drei Typen der Schulversuchsschulen (Typ I, II und III) mit rund 71 Prozent entsprechend höhere Werte auf als die Typen der Vergleichs-Oberschulen (Typ IV und V, 63 Prozent, $p < .05$). An den Vergleichs-Gymnasien liegt der Schüleranteil mit einer hohen sozialen Kompetenz ebenfalls bei rund 71 Prozent (Tab. 7).

Präferenz für kooperative Lernformen

Die Bevorzugung kooperativer Lernformen (Beispielitem: „Ich helfe anderen gern dabei, in einer Gruppe gute Arbeit zu leisten.“; α der Gesamtskala: .79) wird im Folgenden als ein Persönlichkeitsmerkmal verstanden, welches ebenfalls Aufschluss über die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gibt (Kunter et al. 2002, S. 172). Die Variable kann demnach als eine Wirkungsqualität schulkultureller Faktoren angesehen werden.

Abbildung 13 zeigt, dass tendenziell jener Anteil, welcher kooperative Lernformen präferiert, im Zeitverlauf abnimmt, besonders deutlich ist diese Entwicklung bei Typ II und VI.

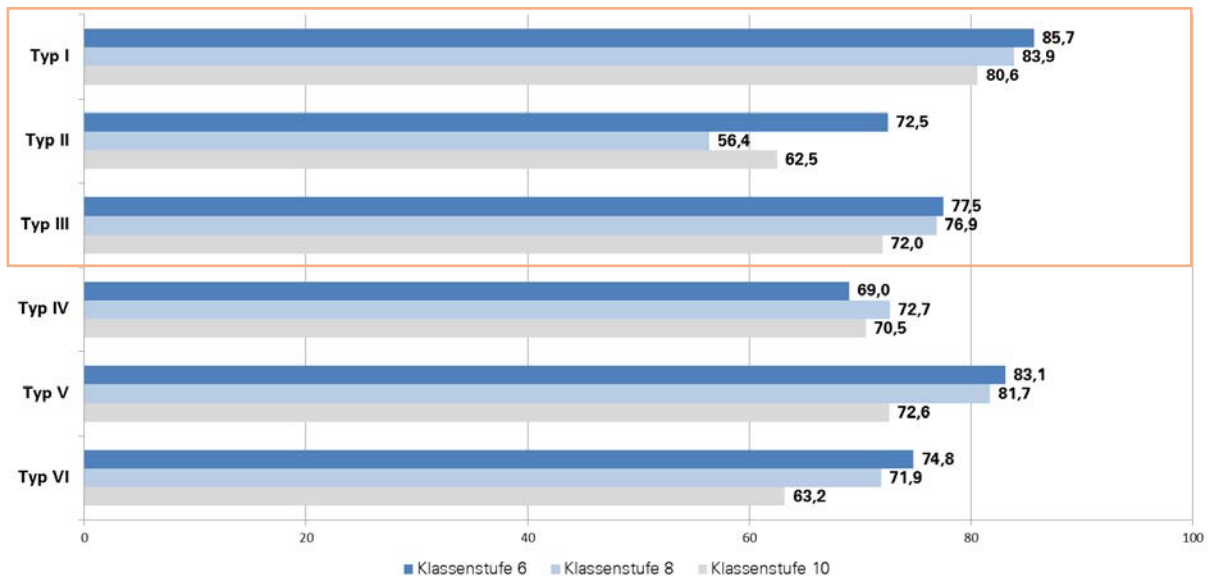


Abb. 13: Präferenz kooperativer Lernformen im Längsschnitt nach Typen, Anteil des Terzils „hohe Präferenz kooperativer Lernformen“

Fasst man die Befragungsergebnisse aller drei Messzeitpunkte zusammen, so ergibt sich, dass die Schulen des Typ I mit über 83 Prozent mit Abstand den höchsten Schüleranteil mit einer Präferenz für kooperative Lernformen umfassen. Alle drei Typen der Schulversuchsschulen weisen mit rund 74 Prozent einen in etwa gleich hohen Anteil auf wie an den Vergleichs-Oberschulen, an den Vergleichs-Gymnasien liegt der Anteil mit durchschnittlich 70 Prozent auf einem leicht geringeren Niveau (Tab. 7).

Tabelle 7 zeigt wiederum im Überblick die jeweiligen Schüleranteile, welche die Wirkungsqualitäten schulische Zufriedenheit, schulische Kompetenz, allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, soziale Kompetenz sowie die Präferenz kooperativer Lernformen zu allen drei Messzeitpunkten als hoch bewertet haben. Insbesondere im Hinblick auf die schulische Zufriedenheit zeigt sich im Zeitverlauf eine deutliche Abnahme dieser. Wie im Falle der Beurteilung der Prozessqualitäten kann dies unter Bezugnahme auf Helsper & Böhme (2010) als eine entwicklungspsychologisch beeinflusste Bewertung durch Schüler im Alter von 12, 14 und 16 Jahren angesehen werden.

	Typ I	Typ II	Typ III	Typ IV	Typ V	Typ VI
hohe schulische Zufriedenheit	45,2%	51,1%	45,4%	35,6%	41,4%	30,0%
hohe schulische Kompetenz	58,3%	45,1%	51,1%	33,1%	50,6%	48,9%
hohe allg. Selbstwirksamkeit	72,6%	63,8%	69,7%	58,8%	67,5%	60,4%
hohe soziale Kompetenz	86,7%	62,4%	62,7%	58,9%	67,2%	71,3%
hohe Präferenz koop. Lernen	83,4%	63,8%	75,5%	70,7%	79,1%	70,0%

Tab. 7: Wirkungsqualitäten unter Zusammenfassung aller drei Messzeitpunkte in Klassenstufe 6, 8 und 10. Angaben in Prozent für das Terzil „hohe schulische Zufriedenheit“, „hohe schulische Kompetenz“, „hohe allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“, „hohe soziale Kompetenz“ und „hohe Präferenz für kooperatives Lernen“

3.4 *Erfolgskriterien der Schulentwicklung*

Im nachfolgenden Kapitel 3.4 werden – um sich den Erfolgskriterien der Schulentwicklung anzunähern – die Wirkungen bzw. Zusammenhänge zwischen den schulkulturellen Prozessvariablen und den Schülerkompetenzen (sowohl fachliche als auch überfachliche) betrachtet. Hierfür werden zunächst bivariate Zusammenhänge zwischen den in Kapitel 3.1 untersuchten Variablen der Schulkultur und den in Kapitel 3.2 eingeführten Merkmalen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler als Aspekte des überfachlichen Schulerfolgs geprüft.

Im Anschluss wird anhand der Ergebnisse des Kognitiven Fähigkeitstests in den Klassenstufen 6 und 8 die Fähigkeitsentwicklung im Zeitverlauf betrachtet. Beide Subskalen zur Messung der verbalen und quantitativen Fähigkeiten („kristalline Intelligenz“) stehen laut Theorie im Zusammenhang mit schulischen Bildungsprozessen und geben daher Auskunft zu der fachlichen Seite des Schulerfolgs der Schülerinnen und Schüler.

Schließlich wird mittels linearer Regressionsanalysen multivariat das Zusammenspiel verschiedener Merkmale der sozialen Herkunft sowie der Schulkultur (Prädiktoren bzw. unabhängige Variablen) auf die Mathematikleistung in Klassenstufe 10 sowie die schulische Zufriedenheit geprüft (Kriterium bzw. abhängige Variable). Durch die differenzierte Berechnung nach den einzelnen Typen können zudem die unterschiedlichen Einflüsse der Prädiktoren auf die jeweils abhängige Variable abgeschätzt werden. Ursprüngliche Überlegungen, den Fähigkeitszuwachs im KFT als Kriterium aufzugreifen, mussten dabei verworfen werden, da zwischen der Leistung im KFT und den Merkmalen der Schulkultur zu geringe Zusammenhänge bestehen. Auch die von den Schülerinnen und Schülern in den Klassenstufen 6 und 8 zu absolvierenden Kompetenztests können im Folgenden nicht als abhängige Variable dienen, da seit dem Schuljahr 2012/ 2013 den Schulen intern überlassen wird, in welchem Fach der Test durchgeführt wird. Somit ist eine entsprechende Vergleichbarkeit im Hinblick auf die fachspezifischen Kompetenzen zwischen den Schulen nicht mehr gegeben.

Am Ende des Kapitels wird mittels Clusteranalysen die spezifische Merkmalskombination ausgewählter Prozess- und Wirkungsqualitäten an den sechs Schultypen zusammenfassend analysiert.

Schulkultur und Schülermerkmale im Zusammenhang

Den engen Zusammenhang zwischen den in Kapitel 3.2 aufgeführten Prozessqualitäten der Schulkultur und den innerhalb des Kapitels 3.3 untersuchten Wirkungsqualitäten hinsichtlich der überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler verdeutlicht die nachfolgende Korrelationsmatrix (Tab. 8). Hierzu werden die Korrelationen zusätzlich getrennt nach Schultypen ausgewiesen um diesbezügliche Unterschiede aufzuzeigen. Ein Korrelationskoeffizient von 0,2 bis 0,4 weist dabei auf einen schwachen Zusammenhang hin, Koeffizienten über 0,4 bis 0,6 zeigen mittlere, sowie Koeffizienten über 0,6 starke Korrelationen auf (Brosius 2008).

Prozess- qualitäten	Wirkungs- qualitäten	schul. Zu- friedenheit	schul. Kom- petenz	allg. Selbst- wirksamkeit	soziale Kompetenz	kooperati- ves Lernen
Lehrerunterstützung		,53**	,22**	,16**	,06	,13**
	Typ I	,46**	,28	-,07	-,04	,26
	Typ II	,55**	,34**	,15	,25*	,04
	Typ III	,52**	,11	,19	-,03	,10
	Typ IV	,39**	,03	,17	,06	,21
	Typ V	,50**	,34**	,14	-,03	-,07
	Typ VI	,57**	,17*	,13	,05	,20**
Mitschülerunterstützung		,36**	,15**	,20**	,33**	,37**
	Typ I	,13	,27	,22	,39*	,34
	Typ II	,49**	,09	,02	,52**	,38**
	Typ III	,25*	,10	,10	,27**	,31**
	Typ IV	-,13	,07	,28	,16	,45**
	Typ V	,51**	,24	,35**	,44**	,39**
	Typ VI	,45**	,14	,21**	,27**	,37**
Unterrichtsqualität		,41**	,32**	,20**	,09*	,08
	Typ I	,41*	,25	,14	,12	,43*
	Typ II	,40**	,37**	,21*	,20*	,17
	Typ III	,34**	,18	,06	,15	,09
	Typ IV	,16	,38*	,50**	-,01	-,01
	Typ V	,45**	,41**	,23	-,01	-,05
	Typ VI	,46**	,32**	,18*	,05	,03
Individuelle Förderung		,35**	,14*	,08	,08	,13**
	Typ I	,16	,07	-,04	,04	,43*
	Typ II	,32**	,28**	,20	,08	,22*
	Typ III	,40**	,03	-,06	,01	,11
	Typ IV	,35*	,02	,30	,14	,19
	Typ V	,31*	,35**	,21	,13	,04
	Typ VI	,33**	,08	,001	,07	,09

Tab. 8: Korrelationsmatrix: Prozessqualitäten der Schule (Schulkultur) und Schülermerkmale bzw. Wirkungsqualitäten (jeweils Klassenstufe 10); *Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant; **Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

Insgesamt bestehen zwischen den einzelnen Prozess- und Wirkungsqualitäten größtenteils schwache bis mittlere Zusammenhänge, welche entsprechend der Kennzeichnung nahezu durchgängig statistisch signifikant sind. Einen deutlichen Zusammenhang zur schulischen Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler zeigen dabei alle Variablen der Schulkultur, insbesondere die Lehrerunterstützung korreliert hoch mit der Schulzufriedenheit. Eine hohe Lehrerunterstützung führt entsprechend zu einer tendenziell höheren schulischen Zufriedenheit. Nach Hattie (2013) hat die Lehrer-Schüler-Beziehung unter Betrachtung zahlreicher Studien mit einer Effektstärke vom $d=,72$ einen deutlichen Einfluss auf den Schulerfolg und die schulische Zufriedenheit (Hattie 2013, S. 142). Vergleichsweise geringe Zusammenhänge bestehen hingegen zwischen den Prozessqualitäten der Schule und der schulischen Kompetenz, wobei die Lehrerunterstützung und die Unterrichtsqualität die höchsten Korrelationskoeffizienten aufweisen. In Bezug auf die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung zeigen sich zur Mitschülerunterstützung und der Unterrichtsqualität schwache jedoch statistisch signifikante Zusammenhänge, wobei hier nach Typen differenziert Unterschiede sichtbar werden: Entsprechend besteht beispielsweise bei den Schulen des Typ IV ein vergleichsweise hoher Zusammenhang zwischen der Unterrichtsqualität und der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. Für eine hohe

soziale Kompetenz spielt die Mitschülerunterstützung eine bedeutsame Rolle. Insbesondere bei den Schulen des Typ II führt eine hohe Mitschülerunterstützung zu einer hohen sozialen Kompetenz zwischen Gleichaltrigen. Für die fünfte betrachtete Wirkungsqualität, die Präferenz für kooperative Lernformen, hat wiederum die Mitschülerunterstützung eine zentrale Bedeutung. Bei den beiden Schulen des Typ I bestehen zudem entsprechende Zusammenhänge zur Unterrichtsqualität und der wahrgenommenen individuellen Förderung.

Fähigkeitszuwachs nach Schultypen

Nachfolgend werden Entwicklungen im Bereich der Kognitiven Fähigkeiten von Klassenstufe 6 zu Klassenstufe 8 als ein Aspekt des fachlichen Schulerfolgs aufgezeigt. Hierfür werden überdurchschnittliche Fähigkeitszuwächse von größer/gleich fünf Rohwerten (=richtig gelöste Aufgaben) im verbalen und quantitativen Subtest ausgewiesen. Wie bereits in Kapitel 2.2 dargelegt, bilden gemäß theoretischer Grundlage diese beiden Subtests neben familiären Einflüssen auch in stärkerem Ausmaß schulische Bildungsprozesse ab (Cattell 1963).

Bei den verbalen Fähigkeiten ist der entsprechend höchste Anteil mit einem überdurchschnittlichen Fähigkeitszuwachs in Typ I vorzufinden, der geringste hingegen in Typ IV. Auch bei den quantitativen Fähigkeiten besteht bei Typ I tendenziell der höchste Schüleranteil, welcher einen überdurchschnittlich hohen Fähigkeitszuwachs von Klassenstufe 6 zu Klassenstufe 8 verzeichnen kann, auf einem ähnlich hohen Niveau ist dieser bei Typ II zu beobachten. Bei den Vergleichsschulen hebt sich der Typ V in beiden Subtests positiv von den Typen IV und VI ab, in der Gesamtschau dominiert aber der Typ I und danach mit Abstand der Typ II (Tab. 9).

	überdurchschnittlicher Fähigkeitszuwachs \geq 5 Rohwerte (in %):	
	verbaler Subtest	quantitativer Subtest
Typ I (n=29/28)	48,3% (n=14)	32,1% (n=9)
Typ II (n=96/96)	39,6% (n=38)	31,3% (n=30)
Typ III (n=78/79)	26,9% (n=21)	20,3% (n=16)
Typ IV (n=36/38)	13,9% (n=5)	26,3% (n=10)
Typ V (n=57/57)	38,6% (n=22)	29,8% (n=17)
Typ VI (n=181/182)	22,7% (n=41)	24,2% (n=44)

Tab. 9: Schüleranteile (in Prozent) differenziert nach Typen, welche einen überdurchschnittlich hohen Fähigkeitszuwachs von Klassenstufe 6 zu Klassenstufe 8 im verbalen und quantitativen Subtest des KFT aufweisen

Einflussfaktoren auf Dimensionen des Schulerfolgs

Die beiden folgenden Regressionsmodelle verdeutlichen den Einfluss schulkultureller Merkmale auf ausgewählte Wirkungsqualitäten bzw. Aspekte des Schulerfolgs der Schülerinnen und Schüler. Hierzu wird für den fachlichen Bereich zunächst die Schuljahresendnote der Klassenstufe 10 im Fach Mathematik als Kriterium bzw. abhängige Variable betrachtet (Tab. 10). Für den überfachlichen Schulerfolg dient als Kriterium hingegen die schulische Zufriedenheit (Tab. 11). Samdal, Wold und Bronis (1999) konnten anhand von Daten der HBSC-Studie länderübergreifend nachweisen, dass die schulische Zufriedenheit den wichtigsten Prädiktor für die Schulleistung darstellt (Samdal et al. 1999, S. 310).

Neben Merkmalen der sozialen Herkunft, welche vorrangig als Kontrollvariablen dienen, interessieren vor allem die schulkulturellen Prozessmerkmale und deren Einfluss auf den Schulerfolg. Beide Gesamtmodelle sind anhand des F-Tests signifikant ($p < .001$), womit ein statistisch bedeutsamer Zusammenhang zwischen den aufgenommenen Prädiktoren und der Mathematikleistung in Klassenstufe 10 und der schulischen Zufriedenheit besteht.

Typ:	Modell I						Modell II						gesamt
	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI	
Soziale Herkunft:													
<i>Geschlecht</i>	-,33	-,01	,00	-,46**	-,02	-,18*	-,30	-,02	-,02	-,44**	-,01	-,13	-,09*
<i>FAS</i>	,09	,14	-,07	-,09	-,12	-,00	,08	,16	-,11	-,07	-,13	,01	,02
<i>SES</i>	-,10	,03	,03	,11	,18	,07	-,30	,06	,01	,09	,11	,07	,16***
Schulkultur:													
<i>Lehrerunterstützung</i>							-,12	,31*	,11	-,30	-,05	-,00	,06
<i>Mitschülerunterstützung</i>							,03	,07	,20	-,11	-,34*	-,08	-,02
<i>Unterrichtsqualität</i>							,29	,07	,12	,10	,43*	,31**	,19**
<i>Individuelle Förderung</i>							,23	-,25*	-,25	,13	,20	-,11	-,11*
Veränderung R ²							0,14	0,11	0,07	0,10	0,25	0,07	
R²	0,14	0,02	0,01	0,21	0,05	0,03	0,28	0,13	0,08	0,31	0,30	0,10	0,07

Tab. 10: Regressionsmodell zur Schuljahresendnote Mathematik Klassenstufe 10; *Betakoeffizient ist auf dem Niveau von .05 signifikant, **Betakoeffizient ist auf dem Niveau von .01 signifikant, ***Betakoeffizient auf dem Niveau von .001 signifikant

Das Modell II für die Gesamtstichprobe (Tab. 10, letzte Spalte) zeigt signifikante standardisierte Betakoeffizienten für die Variablen Geschlecht, kulturelles Kapital (SES), die Unterrichtsqualität, sowie die individuelle Förderung auf. Dabei zeigt sich für Mädchen eine geringere Mathematikleistung sowie ein positiver Einfluss einer hohen Verfügbarkeit über kulturelles Kapital (SES) auf diese. Während im Bereich der schulkulturellen Variablen ein positiver Einfluss einer hohen Unterrichtsqualität auf die Mathematikleistung besteht, zeigt sich für die individuelle Förderung ein gegenteiliger Effekt, wobei beide Effekte als vergleichsweise niedrig einzustufen sind. Eine hohe individuelle Förderung führt entsprechend nicht zwangsläufig zu einer besseren Mathematikleistung bzw. beschränkt sich auf partielle Schülergruppen, wie beispielsweise leistungsschwächere Schüler. Denkbar ist auch ein verschiedenes Verständnis von individueller Förderung, über deren Methoden die Daten der Schülerbefragung keine Auskunft geben. Einschränkend ist auf die mit sieben Prozent recht geringe Varianzaufklärung des Modells II hinzuweisen.

Differenziert nach Typen zeigt Modell I zunächst anhand der signifikanten Betakoeffizienten, dass Mädchen des Typ IV und VI eine schlechtere Schuljahresendnote der Klassenstufe 10 im Fach Mathematik erreichen. Durch die Hinzunahme der schulkulturellen Variablen zeigt sich für alle Typen eine deutliche Erhöhung der Varianzaufklärung der abhängigen Variablen, in diesem Fall der Schuljahresendnote im Fach Mathematik der Klassenstufe 10: Zwischen 8 und 31 Prozent der Varianz der abhängigen Variablen gehen damit auf Merkmale der Schulkultur zurück. Dennoch scheinen Prozessqualitäten der Schulkultur im Falle der Schulleistung eine eher untergeordnete Rolle zu spielen bzw. sind nur bei einzelnen Typen vorzufinden. Eine hohe Lehrerunterstützung hat beispiels-

weise bei den Schulen des Typ II einen signifikant positiven Effekt auf die Mathematikleistung. Mit höherer Unterrichtsqualität ergibt sich bei allen Typen eine tendenziell steigende Mathematikleistung. Bei den Schulen des Typ V und VI ist der Effekt signifikant. Das Ausmaß an individueller Förderung hat bei den einzelnen Typen teils einen positiven, teils aber auch einen negativen Effekt auf die Schuljahresendnote im Fach Mathematik der Klassenstufe 10. Ein signifikant negativer Effekt besteht bei den Schulen des Typ II. Als ursächlich für diesen Befund könnte wiederum eine unterschiedliche Wirksamkeit der Maßnahmen zur individuellen Förderung vermutet werden.

Tabelle 11 zeigt das Regressionsmodell mit dem Kriterium der schulischen Zufriedenheit und damit einem Aspekt der überfachlichen Dimension von Schulerfolg. Als Prädiktoren werden im ersten Schritt wiederum Variablen der sozialen Herkunft bzw. das Geschlecht, in einem zweiten Schritt Variablen der Schulkultur aufgenommen. Die differenzierte Berechnung nach den gebildeten Typen ermöglicht es, die verschiedenen Abhängigkeiten zwischen den Prozessqualitäten (schulkulturelle Prädiktoren) und der Wirkungsqualität, in diesem Fall der schulischen Zufriedenheit, darzustellen. Hervorgehobene Werte besitzen jeweils einen signifikanten Einfluss.

Typ:	Modell I						Modell II						gesamt
	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI	
Soziale Herkunft:													
<i>Geschlecht</i>	,00	-,08	,30**	,07	,34*	-,02	-,12	-,04	,24**	,05	,18	,03	,06
<i>FAS</i>	,28	,15	,04	,00	-,06	,03	,16	,17*	-,04	-,06	-,12	,02	,00
<i>SES</i>	,27	-,07	,35***	-,19	-,05	-,06	,37	,02	,25**	-,13	-,04	,08	,08*
Schulkultur:													
<i>Lehrerunterstützung</i>							,09	,48***	,42***	,42*	,40**	,39***	,39***
<i>Mitschülerunterstützung</i>							,46	,37***	,03	-,36*	,40**	,22**	,17***
<i>Unterrichtsqualität</i>							-,32	-,05	-,06	,00	,20	,15	,09
<i>Individuelle Förderung</i>							,04	-,03	,13	,19	-,23	-,01	,02
Veränderung R ²							0,08	0,42	0,20	0,26	0,38	0,35	
R²	0,18	0,03	0,23	0,04	0,12	0,01	0,26	0,45	0,43	0,30	0,50	0,36	0,31

Tab. 11: Regressionsmodell zur schulischen Zufriedenheit Klassenstufe 10; *Betakoeffizient ist auf dem Niveau von .05 signifikant, **Betakoeffizient ist auf dem Niveau von .01 signifikant, ***Betakoeffizient auf dem Niveau von .001 signifikant

Das Modell II erreicht mit den insgesamt sieben einbezogenen Prädiktoren über alle Typen hinweg eine hohe Varianzaufklärung: 31 Prozent der Varianz der schulischen Zufriedenheit sind entsprechend auf die unabhängigen Variablen rückführbar (letzte Spalte). Einen signifikant positiven Einfluss besitzt das kulturelle Kapital, deutliche Zusammenhänge bestehen zudem zur wahrgenommenen Lehrer- und Mitschülerunterstützung. Eine steigende Unterstützungskultur geht entsprechend mit einer höheren schulischen Zufriedenheit einher.

Differenziert nach den einzelnen Typen zeigt das Modell I zunächst, dass Mädchen der Schulen des Typ III und IV eine signifikant höhere schulische Zufriedenheit aufweisen als Jungen. Die Verfügbarkeit über ein hohes kulturelles Kapital besitzt zudem bei den Schulen des Typ III einen positiven Effekt. Unter Hinzunahme der schulkulturellen Merkmale (Modell II) ergibt sich eine deutliche Erhöhung der Varianzaufklärung: Entsprechend können bei den einzelnen Typen zwischen 26 und 50 Prozent der Varianz der schulischen

Zufriedenheit durch Aspekte der Schulkultur aufgeklärt werden. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Unterstützung seitens der Lehrer: Diese besitzt durchgängig positive und mit Ausnahme der Schulen des Typ I signifikante Effekte auf die schulische Zufriedenheit. Eine ebenfalls hohe Relevanz kommt der Unterstützung seitens der Mitschüler zu. Einzig bei den Schulen des Typ IV besteht hier ein negativer Zusammenhang, welcher sich bereits innerhalb der Korrelationsmatrix (Tab. 8) zeigte. Mit einer steigenden Unterstützung seitens der Lehrer und Mitschüler geht damit tendenziell eine höhere schulische Zufriedenheit einher. Aspekte der Unterrichtsqualität und der individuellen Förderung zeigen im Zusammenspiel aller betrachteten Prädiktoren keinen signifikanten Einfluss auf die schulische Zufriedenheit.

Zusammenfassend für alle Typen kann zunächst mit Blick auf das Regressionsmodell zur schulischen Zufriedenheit und damit einer überfachlichen Dimension des Schulerfolgs festgehalten werden, dass eine positive schulische Unterstützungskultur – sowohl seitens der Lehrer als auch der Mitschüler – einen überaus hohen Stellenwert besitzt und als Erfolgskriterium angesehen werden kann (Tab. 11). In Bezug auf die fachliche Dimension des Schulerfolgs, im Regressionsmodell der Schuljahresendnote der Klassenstufe 10 im Fach Mathematik, sind hingegen über alle Typen hinweg eher eine hohe Unterrichtsqualität und damit didaktische Aspekte der Schule ausschlaggebend (Tab. 10).

Cluster der Prozess- und Wirkungsqualitäten nach Schultypen

In den bisherigen Analyseschritten wurden zunächst die Prozess- und Wirkungsqualitäten deskriptiv untersucht und deren Verteilungen dargestellt. Bei der anschließenden Untersuchung der Zusammenhänge dieser Dimensionen mittels bivariater und multivariater Berechnungen haben sich die Lehrer- und Mitschülerunterstützung sowie die Unterrichtsqualität als bedeutsame Prädiktoren für den fachlichen (Tab. 10) sowie den überfachlichen Schulerfolg (Tab. 11) herauskristallisiert. Aus diesen multivariaten Analysen geht hervor, dass im Gegensatz dazu individuelle Faktoren, wie die soziale Herkunft und die kognitiven Fähigkeiten, einen im Vergleich zu den Variablen der Schulkultur geringen Erklärungsbeitrag leisten und daher in die folgende Clusteranalyse nicht einbezogen werden.

Für eine abschließende Betrachtung wurde mit der Clusteranalyse ein statistisches Verfahren gewählt, welches die sich zuvor als relevant erwiesenen Konstituenzen der Schulqualität, der Schülermerkmale und des Schulerfolgs für eine Gesamtbewertung zusammenfassend veranschaulicht. Dieses Verfahren ermöglicht es, Gruppen von Personen, die über ähnliche Merkmalsausprägungen verfügen, zu identifizieren und zu quantifizieren und wird u.a. in der Jugendforschung eingesetzt, um unterschiedliche Gruppen von Jugendlichen, mehrere Typen, zu ermitteln. In unserem Fall soll untersucht werden, welche Schülergruppen an den untersuchten Schulen vorzufinden sind, wie sie sich hinsichtlich der Merkmalskombinationen der in den vorangegangenen Analyseschritten bewährten Variablen unterscheiden und wie groß diese Gruppen sind.

Im Folgenden werden die bewährten schulkulturellen Parameter, d.h. Prozessqualitäten, gemeinsam mit den Variablen der individuellen Förderung, sowie der Mathematiknote der Klassenstufe 10, der schulischen Zufriedenheit und dem schulischen Selbstkonzept (als

zentrale Wirkungsqualitäten) abschließend in eine Two-Step-Clusteranalyse einbezogen. Im Ergebnis zeigen sich anhand der Merkmalsausprägungen der einbezogenen Variablen drei stabile Cluster: Der dunkelgraue Bereich markiert dabei jenes Cluster, welches anhand der Merkmalskombinationen der einbezogenen Parameter hohe Prozess- und Wirkungsqualitäten besitzt, der hellgraue Bereich bezeichnet mittlere Ausprägungen und der weiße Bereich markiert schließlich jenes Cluster, welches eher geringe Prozess- und Wirkungsqualitäten aufweist.

Die Verteilung der drei Cluster innerhalb der jeweils gebildeten Schultypen wird im Folgenden anhand von Kreisdiagrammen veranschaulicht.

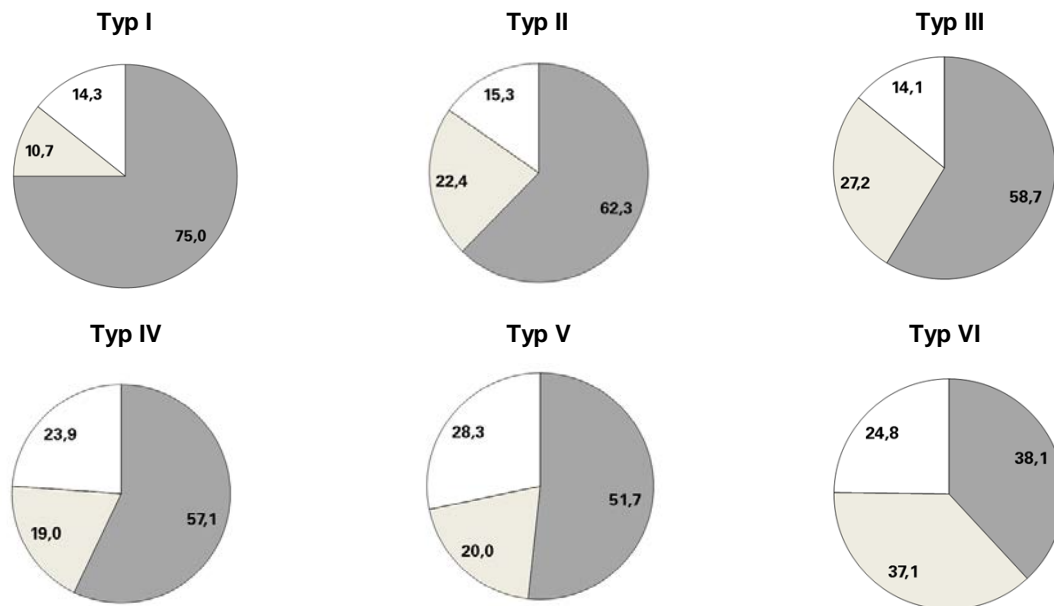


Abb. 14: Cluster der Prozess- und Wirkungsqualitäten nach Schultypen (in Prozent)

Die beiden Schulen des Typ I sind durch einen überdurchschnittlich hohen Anteil positiv ausgeprägter Prozess- und Wirkungsqualitäten gekennzeichnet und heben sich damit wie bereits bei den vorangegangenen Analysen von den weiteren fünf Typen ab. Die Schulen des Typ II und III sind anhand der Verteilung der drei Cluster in etwa vergleichbar, wobei die Schulen des Typ II einen höheren Anteil hoher Prozess- und Wirkungsqualitäten aufweisen. Im Vergleich zu den drei Typen der Vergleichsschulen (untere Reihe) weisen die drei Typen der Schulversuchsschulen – insbesondere auch gemessen am Anteil des Clusters mit geringen Prozess- und Wirkungsqualitäten – ein vorteilhafteres schulisches Lern- und Entwicklungsumfeld auf. Der vergleichsweise geringste Anteil hoher Prozess- und Wirkungsqualitäten ist bei den Schulen des Typ VI zu beobachten.

Hinsichtlich der Lernausgangslagen zeigte sich bereits zu Beginn der Typenbildung eine strukturelle Vergleichbarkeit des Schultyp II versus der Schultypen IV und V (Tab. 3). Dies betrifft sowohl Aspekte der sozialen Herkunft (sozioökonomisches und kulturelles Kapital) als auch die Leistungsbeurteilung zu Beginn der Sekundarstufe I (Bildungsempfehlung der Klassenstufe 4, Notendurchschnitt der Fächer Deutsch und Mathematik der Klassenstufe 5 sowie kognitive Lernausgangslage anhand des KFT der Klassenstufe 6). Im Ergebnis dieser abschließenden klassifizierenden Analyse zeigt sich bei den Schulen

des Typ II dabei ein erkennbar höherer Anteil mit hohen und mittleren Prozess- und Wirkungsqualitäten als bei den zusammengefasst betrachteten Schulen der Typen IV und V. Dieser Befund könnte im Ergebnis u.a. auch dafür ursächlich sein, dass innerhalb der Schulen des Typ II ein deutlich höherer Schüleranteil den Besuch eines beruflichen Gymnasiums im Anschluss der Klassenstufe 10 anstrebt als dies bei den Schulen des Typ IV und V der Fall ist (Tab. 4).

Die Ergebnisse des Kapitels 3 haben neben der schultypspezifischen Ausprägung schulkultureller Parameter auch gezeigt, welche Merkmale schulischer Prozessqualitäten besondere Bedeutung für den Schulerfolg besitzen. Unter Bezugnahme auf schulische Ausgangsbedingungen wie der Schülerzusammensetzung konnte gezeigt werden, welchen Schultypen eine besondere Förderung der Schülerinnen und Schüler zu gelingen scheint. Das nachfolgende Kapitel 4 fasst abschließend zentrale Ergebnisse des vorliegenden Berichts zusammen und leitet unter Berücksichtigung der bisherigen wissenschaftlichen Begleitung und der im Rahmen der abschließenden Schulleiterbefragung geäußerten Wünsche der Schulleitungen weitere Empfehlungen ab.

4 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Der letzte Schülerjahrgang an den fünf Schulversuchsschulen der Kohorte II beendete mit dem Schuljahr 2015/2016 seine schulische Laufbahn unter den Eingangsbedingungen des Schulversuchs „Schule mit besonderem pädagogischen Profil/ Gemeinschaftsschule“. Mit Beginn des Schuljahres 2010/2011 waren hier letztmalig Fünftklässler in den Schulversuch aufgenommen worden und konnten ihre Schulausbildung zu den Konditionen beenden, wie sie zu Beginn bestanden. Die insgesamt neun Schulversuchsschulen, seiner Zeit im Status von Mittelschulen heute im Status von Oberschulen, sowie die dazugehörigen benannten zehn Vergleichsschulen, traten zu unterschiedlichen Zeitpunkten dem Schulversuch bei, wurden aber nach demselben methodischen Design der Wissenschaftlichen Begleitung untersucht. Daraus ergaben sich vier zeitlich gestaffelte Untersuchungskohorten (Abb. 1). Mit Beendigung des Schulversuchs zum 31.07.2016 an sieben Schulen erhielten diese ein von der Kultusministerin unterzeichnetes Zertifikat, in dem ihnen der erfolgreiche Abschluss des Schulversuchs bescheinigt wird. Im Jahr 2009 wurde zudem allen neun Schulversuchsschulen im Kontext des schulaufsichtlichen Begleitprogramms das Angebot unterbreitet, als Konsultationsschule zu fungieren und im Zuge dessen als Ansprechpartner für jeweils besondere Schwerpunkte der schulischen Arbeit zur Verfügung zu stehen. Ziel war, dass die Schulen mit ihren pädagogischen Erfahrungen Konsultationsschulen im Rahmen der Weiterentwicklung der Mittelschule zur Oberschule werden. Von den insgesamt neun Schulversuchsschulen haben vier Schulen mit ihren selbstgewählten Schwerpunkten das Angebot angenommen.¹³

Der Untersuchungsauftrag der Wissenschaftlichen Begleitung bestand in der Erhebung und Auswertung von Daten zum sozialen Hintergrund, zur Schulkultur und individuellen Förderung sowie zur Anschlussperspektive der Schülerinnen und Schüler nach Klassenstufe 10. Basierend auf diesen Daten war eine Zielsetzung der Studie, Aussagen zur Umsetzung der individuellen Förderung sowie zum Abbau von Herkunftsnachteilen treffen zu können. Als zentrale Untersuchungsschwerpunkte wurden hierzu schriftliche Schülerbefragungen in den Untersuchungsjahrgängen, d.h. den Klassenstufen 6, 8 und 10, sowie Kognitive Fähigkeitstests („KFT“, Intelligenztests) – ebenfalls im Längsschnitt – zu den genannten drei Messzeitpunkten durchgeführt. Neben diesen quantitativen Methoden wurden als qualitativ ausgerichtete methodische Zugänge zudem in regelmäßigen Abständen Schulleiterbefragungen sowie Dokumentenanalysen realisiert (siehe Kapitel 2). Die Ergebnisse aller genannten Zugänge wurden jährlich für die jeweils im Untersuchungsjahr einbezogenen Schulen in Zwischenberichten veröffentlicht, zudem erhielten 2014 alle beteiligten 19 Schulen Einzelberichte zur internen Verwendung.

¹³ *Oberschule Dresden-Pieschen*: Konsultationsschule mit den Schwerpunkten „Vorstellen der Methode des kooperativen Lernens“ und „Vorstellen des naturwissenschaftlichen Konzepts der Schule“; *Oberschule Oederan*: Konsultationsschule mit dem Schwerpunkt „Rhythmisierung und schülerorientierte Methoden“; *August-Bebel-Oberschule Zschopau*: Konsultationsschule mit den Schwerpunkten „(...) Besonderes pädagogisches Angebot zur vielfältigen und differenzierten individuellen Förderung aller Schüler“, „Erarbeitung des pädagogischen Konzeptes einer Schule unter besonderer Beachtung von Binnendifferenzierung sowie selbstorganisiertem und kooperativem Lernen“ (...); *Nachbarschaftsschule Leipzig*: Konsultationsschule mit den Schwerpunkten „Wochenplanarbeit in altersgemischten Klassen 1 – 3“, „Projektarbeit in den Klassenstufen 1 – 8“ und „Entwicklung eines naturwissenschaftlichen Konzepts – Chancen und Risiken“.

Um den unterschiedlichen schulischen Ausgangsbedingungen, Einzugsbereichen sowie den regionalen Besonderheiten und der Schulart der insgesamt 19 in die Untersuchung einbezogenen Schulen gerecht zu werden, wurde eine Typisierung der Einzelschulen zu sechs Typen vorgenommen (ausführlich in Kapitel 3). Gezeigt werden kann, dass die Schülerzusammensetzung hinsichtlich der sozialen Herkunft, der schulischen bzw. kognitiven Ausgangslage sowie der Anschlussperspektive nach Klassenstufe 10 deutlich zwischen den einzelnen Typen differiert und die Typenbildung bestätigt (Tab. 3 und 4).

In Zusammenfassung aller Befragungsergebnisse erzielen die beiden Schulen des Typ I (‘Schulversuchsschulen mit reformpädagogischer Tradition’), welche bereits langjährig nach reformpädagogischen Methoden arbeiten und damit historisch gewachsen auch eine Sonderstellung einnehmen, überdurchschnittlich positive Ergebnisse bezüglich der Beurteilung schulkultureller Parameter (Prozessqualitäten). Dies gilt insbesondere für die individuelle Förderung, aber auch im Hinblick auf Aspekte des Schulerfolgs (Wirkungsqualitäten). Die kombinierte Betrachtung ausgewählter Prozess- und Wirkungsqualitäten im Rahmen einer Clusteranalyse zeigt für die Schulen des Typ I einen Anteil von 75 Prozent für diesbezüglich hohe Ausprägungen (Abb. 14). Diese Ergebnisse spiegeln sich auch in den Angaben der Schülerinnen und Schüler zu Gründen der Schulwahl wider, wobei schulkulturelle Aspekte, wie das gute Schüler-Lehrer-Verhältnis und die besondere Unterrichtsgestaltung, dominieren. Hervorzuheben ist der weit überdurchschnittlich hohe Schüleranteil, welcher nach Beendigung der Klassenstufe 10 den Übergang an ein berufliches bzw. allgemeinbildendes Gymnasium anstrebt (insgesamt 73,1 Prozent, Tab. 4). Einen gewissen Erklärungsanteil hierfür liefert die soziale Herkunft der Schülerschaft der Schulen des Typ I, welche sich zu einem großen Prozentsatz aus Elternhäusern mit einem vergleichsweise hohen sozioökonomischen und kulturellen Kapital rekrutiert. Auch das relativ hohe kognitive Potential, gemessen an der Ausgangsleistung im KFT der Klassenstufe 6, korrespondiert mit diesem Befund (Tab. 3).

Zu empfehlen bleibt den Schulen des Typ I, ihr bewährtes reformpädagogisches Konzept fortzuschreiben und damit weiterhin für einen breit gefächerten Interessentenkreis in der Eltern- und Schülerschaft attraktiv zu sein. Hierfür bedarf es aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung auch eines gewissen Maßes an Gestaltungsspielräumen und Freiheiten in der Schwerpunktsetzung und Durchführung von Schulentwicklungsprozessen – dieses sollte seitens der Bildungsadministration zugestanden werden. Oberste Priorität hat die schulrechtliche Absicherung der Fortführung des pädagogischen Konzeptes an den Schulen des Typ I. Das ist auch die Hauptforderung der betreffenden Schulleitungen, die im Rahmen der Abschlussbefragung den Wunsch nach Entfristung des jahrelangen Schulversuchsstatus und einer Planungssicherheit, den künftigen Status betreffend, an oberste Stelle setzten. Zu empfehlen ist auch eine „schulscharfe“ Ausschreibung beim Lehrerersatzbedarf. Bei innovativen Schulmodellen ist es äußerst wichtig, dass sich Schulleitung und Kollegium voll mit dem Konzept der Schule identifizieren und neues Lehrpersonal entsprechende Kompetenzen und Motivation zur Umsetzung dafür mitbringt.

Bei den Schulversuchsschulen des Typ II (‘Schulversuchsschulen im städtischen Kontext’) und III (‘Schulversuchsschulen im ländlichen Kontext mit großem Einzugsgebiet’)

werden die einzelnen Prozessqualitäten bzw. schulkulturellen Parameter ebenfalls, zusammengefasst über alle drei Messzeitpunkte, positiv bewertet, wobei die jeweiligen Anteile hoher Prozessqualitäten teilweise deutlich über dem Niveau der Schulen der Typen IV, V und VI, also der Vergleichsschulen, liegen. Dies betrifft insbesondere die wahrgenommene Unterrichtsqualität (Tab. 6). Auch die zusammenfassende Betrachtung der Merkmalskombination von schulkulturellen und Schülerbezogenen Variablen im Rahmen der Clusteranalyse bestätigt diesen Befund, wobei an den Schulen des Typ II und III zwar ein geringerer Anteil hoher Prozess- und Wirkungsqualitäten als bei den Schulen des Typ I vorzufinden ist, dieser jedoch deutlich höher als bei den Schulen des Typ IV, V und VI, also bei den Vergleichsschulen, ausfällt (Abb. 14). Ergebnisse der Regressionsanalyse zeigen darüber hinaus für die Schulen des Typ II einen signifikant positiven Effekt der Lehrerunterstützung auf die Mathematikleistung in Klassenstufe 10 (Tab. 10). Für einen Aspekt des überfachlichen Schulerfolgs, der schulischen Zufriedenheit, hat die Unterstützung seitens der Lehrer und Mitschüler für die Schulen des Typ II einen bedeutsamen Effekt, auch bei den Schulen des Typ III geht eine höhere Lehrerunterstützung mit einer höheren schulischen Zufriedenheit einher (Tab. 11). An den Schulversuchsschulen des Typ II und III strebt darüber hinaus ein deutlich höherer Anteil den Besuch eines beruflichen Gymnasiums im Anschluss der Klassenstufe 10 an, als dies bei den Oberschulen des Typ IV und V der Fall ist (Tab. 4).

Für die Schulen des Typ II wurde bereits in den Einzelschulberichten eine Weiterarbeit am Konzept zur individuellen Förderung sowie der häufigere Einsatz offener Unterrichtsformen angeregt. Auch im Rahmen der abschließenden Schulleiterbefragung zum Ende der Wissenschaftlichen Begleitung äußern die Befragten aus eigener Sicht Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich der Binnendifferenzierung sowie eine Steigerung des Ausmaßes an Schülermitwirkung. Unterstützung seitens der Schulbehörden wünschen sich die Schulen des Typ II bei entsprechenden Fortbildungsangeboten. Angemerkt wird zudem die Schaffung von Gestaltungsfreiräumen bezüglich der Studentafel und entsprechenden Personals bzw. einer generellen Entschärfung der Personalsituation. Bei den Schulen des Typ III sollte ebenfalls neben der Weiterentwicklung der Maßnahmen zur individuellen Förderung insbesondere auch mit Abschluss des Schulversuchs das besondere pädagogische Profil in seiner Außenwirkung hervorgehoben werden, um als weiterführende Schulart für das vergleichsweise große Einzugsgebiet im ländlichen Kontext interessant zu bleiben. Verwiesen wird seitens einzelner Schulen hierbei auch auf eine Veränderung der Elternschaft, welche zunehmend hohe Ansprüche an die Schule stellt, zugleich aber schwieriger von bestimmten Konzepten zu überzeugen sei. Entsprechend zählen zu den an die Bildungsadministration prioritär gerichteten Wünsche auch die Imagestärkung ihrer Schule sowie eine Unterstützung bei der Absicherung von Zusatzangeboten, beispielsweise im Rahmen der individuellen Förderung sowie entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen. Während für die Schulen des Typ I mehr Entscheidungsfreiräume seitens der Bildungsadministration geschaffen werden sollten, ist aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung für die Schulen des Typ II und III teilweise eine stärkere Unterstützung erforderlich und sinnvoll. Für die Schulversuchsschulen des Typ II und III gilt hinsichtlich der Lehrerrekutierung dasselbe wie für den Typ I: Eine schulscharfe Ausschreibung wäre wichtig, um eine Identifizierung des neuen Lehrpersonals mit dem

Schulprogramm zu gewährleisten. In Schulen des Typ III hat in einem Falle nach Auskunft der Schulleitung knapp die Hälfte des Kollegiums gewechselt. Die neuen Kolleginnen und Kollegen in das Konzept zu integrieren wird als Schwierigkeit beschrieben, zumal die Anfangseuphorie nicht mehr gegeben sei – dieses Absinken der anfänglichen Motivation wird auch von anderen Schulleitungen vermerkt. Auch in einer Schulversuchsschule des Typ II liegt die Fluktuation im Kollegium bei etwa 50 Prozent. Der betreffende Schulleiter beklagt, dass unter den Neuzugängen „nur teilweise gut ausgebildete, fleißige und entwicklungs-offene Kollegen“ seien. Seiteneinsteiger kommen oftmals mit ungenügenden Qualifikationen in den Schuldienst. In einer anderen Schule des Typ III führte der Einbruch der Schülerzahlen zu einem starken Personalabbau und in Verbindung damit zu atmosphärischen Störungen. Die Notwendigkeit einer kontinuierlichen, zielgerichteten und in einem guten Arbeitsklima verlaufenden Schulentwicklung ist eine gesicherte Erkenntnis der Schulforschung und lässt sich auch anhand der Schulleitungsbefragung dokumentieren. Trotz des allgemeinen Lehrermangels sollten den Schulen mit besonderem pädagogischen Profil stärkere Einflussmöglichkeiten bei der Personalentwicklung eingeräumt werden.

Bei allen drei Typen der Schulversuchsschulen ist oberstes Gebot, das besondere pädagogische Profil weiterhin zu schärfen und nach außen hin sichtbar zu machen, um die Attraktivität dieser Schulen für das schulische Umfeld und insbesondere die betreffende Elternschaft in ihrer vollen Breite zu erhöhen. Denn Schulen mit besonderem pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschulen werden nur erfolgreich arbeiten können, wenn sie Schülerinnen und Schüler aller Sozialschichten, darunter auch solche mit hohem kognitiven Potenzial, rekrutieren können.

Obwohl der Schulversuch an den Oberschulen der Typen II und III zum Ende des Schuljahres 2015/2016 beendet wurde, wird von einer Mehrzahl der befragten Schulleiter ein positives Fazit gezogen. Dies betrifft insbesondere die Möglichkeit, das im Rahmen des Schulversuchs erarbeitete Schulkonzept, insbesondere im Hinblick auf die Binnendifferenzierung, auch an einer regulären Oberschule im Wesentlichen weiterführen zu können. Schulversuchsschulen im ländlichen Raum (Typ III), welche aufgrund des großen Einzugsbereiches auch vermehrt Kinder mit gymnasialer Bildungsempfehlung angesprochen haben, bemerken allerdings eine „Abwanderung dieser Schülerinnen und Schüler und damit der eigentlichen Zielgruppe des Konzepts“. Weitere Anmerkungen der Schulleitungen der Schulversuchsschulen über nahezu alle Typen hinweg beziehen sich vorrangig auf eine dringend notwendige „Entschärfung der materiellen bzw. räumlichen und personellen Situation“. Diese und die bereits erwähnten personellen Einschränkungen erschweren – neben in der Regel hohen Schülerzahlen mit einer breiten Leistungs- heterogenität – eine optimale individuelle Förderung aller Schüler.

Die Schulen des Typ IV (‚Vergleichs-Oberschule im städtischen Kontext‘) und V (‚Vergleichs-Oberschulen im ländlichen Kontext mit großem Einzugsgebiet‘) sind in der zusammenfassenden Betrachtung schulkultureller Aspekte weitestgehend vergleichbar (Tab. 6). Das Ergebnis der Clusteranalyse zeigt, dass der Anteil hoher Prozess- und Wirkungsqualitäten bei den Schulen des Typ IV in einem stärkeren Ausmaß vorzufinden ist

als bei den Schulen des Typ V (Abb. 14). Für die Schulen des Typ V hat die Unterrichtsqualität einen signifikant positiven Einfluss auf die Mathematiknote, die als ein Aspekt des fachlichen Schulerfolgs modelliert ist (Tab. 10). Im Hinblick auf den überfachlichen Schulerfolg, in diesem Fall wiederum der schulischen Zufriedenheit, besitzt bei den Schulen des IV die Lehrerunterstützung sowie bei den Schulen des Typ V zusätzlich auch die Unterstützung durch Mitschüler einen signifikant positiven Einfluss (Tab. 11). Bezüglich der (schulischen) Ausbildungsperspektive strebt die Mehrzahl den Besuch einer Berufsschule an, bei den Schulen des Typ IV stellt zudem die Fachoberschule eine relevante Alternative dar (Tab. 4).

Im Rahmen der für die Einzelschulen des Typ IV angefertigten Berichte wurde seitens der Wissenschaftlichen Begleitung eine stärkere Aktivierung und Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler, beispielsweise durch kooperative Lern- und Arbeitsformen, angeregt. Mit Blick auf die Daten der Schülerbefragung aber auch die offenen Angaben der Schüler sollten darüber hinaus die Partizipationsmöglichkeiten bei schulischen Belangen gestärkt werden. Aus Sicht der Schulleitungen im Rahmen der abschließenden Befragung werden weitere Entwicklungsnotwendigkeiten im Bereich der Inklusion gesehen, entsprechender Handlungsbedarf besteht nicht nur im Hinblick auf die Qualifizierung von Seiteneinsteigern. Wünsche und Anregungen an die Schulbehörden beziehen sich auf eine Besserung der Personalsituation, die Bereitstellung gezielter Fortbildungsmaßnahmen in den Ferien sowie eine zeitliche Straffung von Diagnostikverfahren bei Teilleistungsschwächen von Schülerinnen und Schülern. Geäußert wird zudem der Wunsch nach Anerkennung der pädagogischen Arbeit, insbesondere erfahrener Lehrer. Bei den Schulen des Typ V kann als Entwicklungshinweis anhand der vorliegenden Befragungsdaten der Schüler vor allem der Ausbau eines stärker schülerzentrierten und offeneren Unterrichts, sowie damit verbunden, eine Erhöhung der Partizipationsmöglichkeiten bei generellen schulischen Angelegenheiten formuliert werden.

Relativ kritisch werden die betrachteten Parameter der Schulkultur an den Schulen des Typ VI (,Vergleichs-Gymnasien im (klein-)städtischen Kontext') beurteilt (Tab. 6). Gleiches gilt für die zusammenfassende Betrachtung der Prozess- und Wirkungsqualitäten im Rahmen der Clusteranalyse, wobei der Anteil mit einer entsprechend positiven Merkmalskombination der einbezogenen Variablen vergleichsweise gering ausfällt (Abb. 14). Einen bedeutsamen Einfluss auf die Mathematikleistung in Klassenstufe 10, als ein leistungsbezogener Aspekt des Schulerfolgs, besitzt dabei die Unterrichtsqualität (Tab. 10). Für die schulische Zufriedenheit, als ein Indikator des überfachlichen Schulerfolgs, spielt wiederum die Unterstützung durch Lehrer und Mitschüler eine wichtige Rolle (Tab. 11). Wie zu erwarten, wird im Hinblick auf die weitere schulische Ausbildungsperspektive der Besuch der Sekundarstufe II am allgemeinbildenden Gymnasium von der Mehrzahl der untersuchten Schülerinnen und Schülern angestrebt, was in der Regel mit einem Verbleib an der betreffenden Schule gleichbedeutend ist.

Entwicklungsmöglichkeiten für die Schulen des Typ VI ergeben sich anhand der Daten der Schülerbefragung in einer Intensivierung der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrer sowie einer Stärkung der Partizipationsmöglichkeiten in Unterricht und Schule. Eine insgesamt höhere Schülerorientierung kann darüber hinaus einen

positiven Effekt auf die in den Gymnasien des Typ VI vergleichsweise geringe schulische Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler haben. Im Rahmen offener Kommentare der befragten Schüler wurde ein häufigerer Einsatz offener Unterrichtsformen angeregt. Problematisch umzusetzen sind laut Angaben der Schulleiter Maßnahmen zur individuellen Förderung angesichts der hohen Schülerzahlen, welche beispielsweise in den Fremdsprachen ein differenziertes Arbeiten erschweren. Unterstützungswünsche an die Bildungsadministration werden beispielsweise für die Gestaltung von Klausurtagungen, etwa durch Vermittlung externer Moderatoren, geäußert.

Für eine abschließende Beurteilung der Umsetzung der Zielstellungen an den Schulversuchsschulen bietet sich ein Vergleich der Schulen des Typ II (Schulversuchsschulen) mit jenen des Typ IV und V (reguläre Oberschulen) an, da die Schülerzusammensetzung hinsichtlich der Lernausgangslagen weitestgehend vergleichbar ist (Tab. 3). Anhand der Ergebnisse der Clusteranalyse zeigen sich hierbei sowohl im Hinblick auf die Prozess- als auch die Wirkungsqualitäten Vorteile für die Schulen des Typ II (Abb. 14). In Übereinstimmung dazu ist an den Schulen dieses Typs ein deutlich höherer Anteil der Schulwechsler im Anschluss der Klassenstufe 10 an ein berufliches Gymnasium feststellbar, als dies bei den Schulen des Typ IV und V der Fall ist (Tab. 4; 24,7 Prozent versus 10,9 Prozent). Dieser Befund kann dabei vorsichtig als ein Erfolg der Schulen mit besonderem pädagogischen Profil bei der Umsetzung individueller Förderung gewertet werden. Allerdings sind generalisierende Aussagen zum Ausgleich von Herkunftsnachteilen an den Schulversuchsschulen methodisch schwierig einzuschätzen. Verantwortlich dafür sind Besonderheiten der vorliegenden Studie, wie ein vergleichsweise geringer Stichprobenumfang oder die geringe Varianz hinsichtlich des familiären Wohlstands über alle Schulen hinweg. Als allgemeines Resümee dazu ließe sich allenfalls formulieren, dass der Abbau von Herkunftsnachteilen eine enorme Herausforderung für alle Schulen darstellt, die mit der entsprechenden Schülerklientel in besonderer Weise konfrontiert sind. Denn die Folgen eines problematischen Aufwachsens in der Familie haben sich über Jahre verfestigt und sind auch deswegen schwer zu kompensieren, da die primären Sozialisationseinflüsse auch während der Schulzeit weiterbestehen. Ein möglicher Erfolg beim Abbau von Herkunftsnachteilen ist nach unseren Untersuchungsergebnissen weniger an eine bestimmte Schulart bzw. die Beteiligung an einem Schulversuch als an das Engagement und die Schulkultur der Einzelschule, gebunden. Auch Schulen mit vergleichsweise schwieriger bzw. sozial benachteiligter Schülerklientel kann es gelingen, einen Großteil ihrer Schülerschaft erfolgreich zu einem Realschulabschluss zu führen. Genauso deutlich muss aber noch einmal darauf hingewiesen werden, dass im Vergleich der drei Typen von Schulen, die bei den sozialen Ausgangsbedingungen ihrer Schülerschaft her (materieller Wohlstand und kulturelles Kapital der Herkunftsfamilie) auf ähnlichem Niveau liegen, die Schulversuchsschulen des Typ II gegenüber den beiden Typen der Vergleichsschulen erfolgreicher waren.

Wenn man den dafür verantwortlichen „Schlüssel zum Erfolg“ betrachtet, so zeigen die nach Typen differenzierten Ergebnisse in Kapitel 3 deutlich, dass an den drei Typen der Schulversuchsschulen sowohl im Hinblick auf die Schulkultur (Prozessqualitäten) als auch die Wirkungsqualitäten und der multivariaten Betrachtung dieser beiden Ebenen ein

klares Gelingen zu verzeichnen ist, das sich auch an überdurchschnittlich hohen angestrebten Übergangsquoten an berufliche Gymnasien bzw. im Falle der Schulen des Typ I zudem an allgemeinbildende Gymnasien ablesen lässt.

Bei den Schulversuchsschulen konnte insbesondere für die Schulen des Typ I mit längerem gemeinsamen Lernen von der ersten Klasse an gezeigt werden, dass der Verzicht auf eine frühe Selektion nach der Primarstufe und das durchgängige sowie langjährige Lernen in heterogenen Gruppen bei einer entsprechenden Pädagogik und Didaktik erfolgreich sein kann – insbesondere dann, wenn diese Entwicklungsprozesse durch die Elternhäuser unterstützt werden. Die Nachfrage nach Schulen dieses Typs besteht in urbanen Räumen allenthalben und im Prinzip auch in ländlichen Regionen, wobei hier aufgrund der längeren Schulwege, wie den Schulleitungsbefragungen zu entnehmen ist, teilweise Schwierigkeiten bestehen.

Hauptziel von Schulversuchen ist es, innovative Modelle des Lehrens und Lernens im Schulkontext zu erproben, und zwar nicht als Selbstzweck, sondern um einen möglichen Transfer der Erträge in das Regelsystem zu reflektieren. Im vorliegenden Falle wurden die Schulversuchsschulen mit quantitativen und qualitativen Untersuchungsmethoden unter Zuhilfenahme einer Vergleichsstichprobe von Oberschulen und Gymnasien einer robusten Bewährungskontrolle unterzogen. Legt man die theoretisch und in multivariaten Analysen abgesicherten Kriterien der Schulqualität zugrunde, zeigt sich im zusammenfassenden Ergebnis, dass die Schulversuchsschulen als Schulen mit besonderem pädagogischen Profil in der Evaluation, abgestuft nach Typ I bzw. II und III, sehr gute bis gute Bildungserfolge nachweisen konnten. Durch die Zertifizierung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus wird den Schulversuchsschulen eine erfolgreiche Mitwirkung an dem Schulversuch bescheinigt. Die Schule „zeichnet sich als Schule mit einem besonderen pädagogischen Profil aus“, heißt es in der Urkunde wörtlich. Hier stellt sich die Frage der Nachhaltigkeit eines mit erheblichem Aufwand betriebenen Schulversuchs.

Die bereits teilweise erfolgte Konstituierung der Schulen mit besonderem pädagogischem Profil als Konsultationsschulen ist u.E. ein Schritt in die richtige Richtung. Nach den Untersuchungsergebnissen könnten und sollten alle neun Schulversuchsschulen in diesen Status versetzt werden und entsprechende Multiplikations- und Weiterbildungsaufgaben wahrnehmen. Bei den bislang ernannten vier Schulen gibt es nach unseren Recherchen aber bisher nur wenige Anfragen anderer Schulen. Der Auftrag von Konsultationsschulen sollte präzise gefasst werden, die Möglichkeiten, die sich an diesen Schulen bieten, müssten breiter kommuniziert und angeboten werden, auch müsste die zusätzliche Konsultationsarbeit durch Stundenbudgets und materielle Zuwendungen ausgeglichen werden.

Zu bedenken ist, dass es keine Garantie gibt, dass die Konsultationsschulen ihr bisheriges Niveau der Schulqualität unter allen Bedingungen und für alle Zeiten halten können. Daher benötigen sie in dem permanenten Prozess der Schulentwicklung weitere Unterstützung bei der Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung, wenn sie sich zu Orientierungsmodellen für das Regelsystem und vielleicht sogar „Leuchttürmen“ der Schullandschaft entwickeln sollen.

Im Hinblick auf Nachhaltigkeit ist weiterhin zu empfehlen, dass die zuständigen Schulbehörden einen dauerhaften pädagogischen Erfahrungsaustausch in einem „Netzwerk der Schulen mit besonderem pädagogischen Profil“ organisieren. Auf der Tagesordnung stehen Themen, Fragestellungen und Lösungsmodelle zur Differenzierung in heterogenen Lerngruppen und zu Förderkonzepten für Schülerinnen und Schüler aller Kompetenzniveaus, zu einer schülerorientierten Unterrichtskultur, einem entsprechenden Schulklima und einer Leistungsbewertung, die anspornt und nicht entmutigt. Eine neue „Fehlerkultur“ und eine Kultur der Anerkennung sollte das erklärte Ziel sein. Dieses zu bildende Netzwerk sollte offen sein für weitere Schulen, die beabsichtigen, sich in diese Richtung zu profilieren. Auch sollte in diesem Rahmen mehr als ein „Blick über den Zaun“ auf Entwicklungen in anderen Bundesländern und auf internationale Entwicklungen geworfen werden.

Die Schulversuchsschulen haben sich einem jahrelangen intensiven, Evaluations-, Entwicklungs- und Beratungsprozess unterzogen, nicht um die Schulqualität mit einem besonderen pädagogischen Profil kurzfristig zu verbessern, sondern vor allem um sich eine dauerhafte Perspektive in dieser Hinsicht sichern zu können. Die gemeinsamen Bemühungen aller Beteiligten im Rahmen des Schulversuchs werden in den abschließenden Schulleitungsgesprächen generell gewürdigt. Der Schulversuch habe enorme Möglichkeiten eröffnet und sei ein Erfolg gewesen – dies ist wohl nicht nur eine Einzelmeinung. Zugleich werfen die Schulleiter in diesem Rahmen und bei zahlreichen Schulbesuchen immer wieder Fragen der zukünftigen Absicherung unter teilweise veränderten Bedingungen auf.

Wie diese Nachhaltigkeit weiter zu sichern ist, muss die Bildungspolitik entscheiden. Wir geben dazu im abschließenden Ausblick eine Empfehlung, bei der die bundesrepublikanischen und internationalen Entwicklungstrends im Schul- und Bildungswesen mit entsprechenden Forschungsergebnissen Berücksichtigung finden.

Ausblick

(Wolfgang Melzer)

Bereits in der Bezeichnung des Schulversuchs aus dem Jahre 2007 mit den beiden Begrifflichkeiten „Schulen mit besonderem pädagogischen Profil“ bzw. „Gemeinschaftsschulen“ spiegelt sich ein bildungspolitisches Spannungsverhältnis der damaligen Regierungsparteien, die in der aktuellen Wahlperiode wiederum die Landesregierung stellen. Die im Jahre 2016 geführten Debatten um die Novellierung des Sächsischen Schulgesetzes zeigen, dass nach wie vor unterschiedliche Schulprogrammatiken und insbesondere konträre Positionen bezüglich der Einschätzung von Gemeinschaftsschulen und Längerem gemeinsamen Lernen bestehen.

Wissenschaft und Politik sind im Zeitalter der Globalisierung darauf angewiesen, Entwicklungen in anderen Ländern und vergleichbaren Regionen zu reflektieren und daraufhin zu analysieren, ob uns die dort eingeschlagenen Wege Hinweise auf neue Erfordernisse und Entwicklungslinien geben können, vielleicht sogar Modellcharakter für uns besitzen. In diesem Sinne betrachten wir es als *impliziten Auftrag der Wissenschaftlichen Begleitung*, die oben dargestellten Analysen und datennahen Empfehlungen in den größeren Zusammenhang nationaler bzw. internationaler Entwicklungen zu stellen. Wir wollen mit diesen Einordnungen einen Beitrag zu einem Kompromissvorschlag leisten, der aus unserer Sicht von den politisch Verantwortlichen im Freistaat Sachsen in absehbarer Zeit gefunden werden muss.

Mit den „Leitlinien für Gemeinschaftsschulen“ des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus vom 15. Juli 2005 befand sich der Freistaat Sachsen bereits auf einem Kompromisskurs. Dort war formuliert worden, dass die betreffenden Schulen „unter Nutzung veränderter Lernkonzepte und unter Nutzung internationaler Erfahrungen jeden einzelnen Schüler optimal fördern und fordern“ sollen. Weiter heißt es in den Leitlinien wörtlich: „Schulträger und Schulen sollen ihren Bedingungen, Bedürfnissen und Möglichkeiten entsprechend (...) vielfältige schulorganisatorische Formen Längerem gemeinsamen Lernens entwickeln und realisieren können“. *Wir empfehlen, an diese „Leitlinien“ und den sog. „Rahmen“, beide Dokumente sind vom damaligen Staatsminister für Kultus unterzeichnet worden, anzuschließen und diesen Kurs der Schulentwicklung fortzuschreiben.*

Die *Forschungsgruppe Schulevaluation*, deren Mitarbeiter die vorliegende Expertise erstellt haben, ist seit 1993 an vielen empirischen Untersuchungen zur Analyse und Entwicklung von Schulen beteiligt. Neben DFG-Projekten, diversen Wissenschaftlichen Begleitungen von Schulen, u.a. im Rahmen eines Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) zur Mittelschule im Freistaat Sachsen, wurden praxisbezogene Projekte zur Schulentwicklung und zur Elternberatung durchgeführt. Die empirischen Untersuchungen erstreckten sich in Deutschland auf alle Bundesländer. Ein internationaler Schwerpunkt mit Untersuchungen in Schulen besteht seit vielen Jahren durch Mitarbeit in einem Forschungsverbund der Weltgesundheitsorganisation WHO zur Schülersgesundheit. Die Studie „Health Behaviour in School-aged Children“ (HBSC) orientiert sich an einem umfassenden Gesundheitsbegriff: Gesundheit ist nicht die Abwesenheit von Krankheit, sondern der Inbegriff des physischen, psychischen und

sozialen Wohlbefindens. Die zentralen Dimensionen dieser Definition korrespondieren mit dem Bildungsbegriff unserer Forschungsgruppe: „Bildungsqualität“ ist mehr als die Akkumulation von Wissen („träges Wissen“), sondern entfaltet sich im Zusammenwirken von Leistungsfaktoren und fachlichen Fähigkeiten mit den Sozial- und Selbstkompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Erst dieses Bündel von Kompetenzen kommt in biographischer Perspektive bezüglich eines Bildungs- und Lebenserfolgs zum Tragen. An der Studie sind mittlerweile über 40 Länder beteiligt, die schriftlichen Befragungen finden in Schulen und Schulklassen statt. Aus diesen Forschungszusammenhängen haben wir vertiefte Einblicke in nationale und internationale Schulsysteme und Bildungsqualitäten gewinnen können.

Um es ganz deutlich zu formulieren: In Deutschland sind wir mit einem nach der vierten Klasse und einem vertikal gegliederten Schulsystem im internationalen Vergleich die absoluten Außenseiter. Das verbreitetste Modell ist das „6+3+3-Modell“ mit einer 6-jährigen Primarstufe, viele Länder haben eine darüberhinausgehende Basisschule mit sieben, acht oder mehr gemeinsamen Jahren des Lernens.

Gegen eine frühe Selektion sprechen folgende Argumente:

- *Mangelnde Objektivität:* Die Übergangsempfehlung (nach der vierten Klasse) von der Grundschule zu weiterführenden Schulen ist nicht objektiv. Kinder werden teilweise aufgrund der sozialen Herkunft benachteiligt. Nachgewiesen wurde in der IGLU-Studie, dass ein erheblicher Teil der Kinder, die keine Gymnasialempfehlung durch die Grundschule erhalten, nach den Testergebnissen das Gymnasialniveau erreichen.
- *Die Prognoseunsicherheit:* Die Übergangsentscheidung fällt auf einen biographisch frühen (für manche zu frühen) Zeitpunkt, zu dem Entwicklungspotentiale nur schwer prognostizierbar sind.
- *Die Nebenwirkungen:* Die Entscheidung verursacht bereits in den davorliegenden Schuljahren der Grundschule einen vermeidbaren Stress. 13 bis 14 Prozent der sächsischen Viertklässler erhalten bezahlten Nachhilfeunterricht in Deutsch bzw. Mathematik. Sächsische Grundschulleitern investieren nach einer Untersuchung, die im Jahre 2010 im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung durchgeführt wurde, ca. 4,8 Millionen EUR pro Jahr.
- *Der Elternwille:* Nach einer aktuellen Repräsentativbefragung von Eltern in Deutschland, der sog. JAKO-O-Bildungsstudie (Killus & Tillmann 2014), fordert eine deutliche Mehrheit der Eltern „Längeres gemeinsames Lernen“ für ihre Kinder ein: Einem Übergang nach der vierten Klasse stimmt nur knapp ein Viertel der befragten Eltern zu, drei Viertel wünschen sich Längeres gemeinsames Lernen, davon 58 Prozent bis zur 6. Klasse und weitere 17 Prozent bis zur 9. Klasse.

Für eine einheitliche Struktur des Bildungssystems wird als Argument angeführt, dass die Länder, die bei den internationalen Leistungsvergleichsstudien im oberen Bereich rangieren, über einheitliche Bildungssysteme verfügen, die auf eine frühe Selektion verzichten. Dem wird entgegnet, der Erfolg dieser Länder beruhe mehr auf der Schulkultur als der Schulstruktur. In diesem Zusammenhang wird die Hattie-Studie als Beleg angeführt: Auf den Lehrer komme es an und nicht auf die Gliederung des Schulsystems. Methodisch

lässt sich demgegenüber wiederum einwenden, dass Hattie in seinen international angelegten Meta-Analysen fast ausschließlich Schulen mit gesamtschulähnlichen Organisationsstrukturen einbezogen hat, die keinen Systemvergleich mit (unseren) vertikal gegliederten Schularten ermöglichen, da diese in der Untersuchung einfach nicht vorkommen. Eine begrenzte Vergleichsmöglichkeit bieten dagegen die PISA-Studien mit einer kleinen Ländergruppe, der neben Deutschland noch Österreich, Belgien und Luxemburg angehören. Bei den Schülerleistungen in dieser Ländergruppe, in der gegen den internationalen Trend früh nach Schularten selektiert wird, ist durchweg ein starker Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg feststellbar – der Nestor der deutschen Schulentwicklungsforschung, Prof. Hans-Günther Rolff, führt dies mit auf die frühe Selektion zurück.

Im Freistaat Sachsen wurde nach der „Vereinigung“ ein zweigliedriges Schulsystem, das auf einer vierjährigen Grundschule aufbaut, eingeführt. Der Übergang nach der vierten Klasse von der Grundschule zur weiterführenden Schule bildet ein wesentliches Struktur- und Steuerungselement, bei dem in der Vergangenheit der schulischen Bildungsempfehlung Priorität gegenüber dem Elternwillen zugeschrieben wurde. Wirft man einen Blick auf die Bildungslandschaft in ganz Deutschland, wird man eine Vielfalt und Unübersichtlichkeit der Schulstrukturen feststellen und dies ebenfalls nicht als einen Idealfall deklarieren können. Bei genauerer Beobachtung ist aber bundesweit zu registrieren, dass sich das gesamte Feld in Bewegung befindet und nach Flexibilisierungen im Bildungssystem gesucht wird. Der Grundgedanke dabei ist, einen Gesamtrahmen zu finden, der einer pluralistischen Elternschaft, die sich zunehmend selbstbewusster artikuliert, Akzeptanz dieser Auffassungen und Möglichkeiten der Verwirklichung ihrer Interessen zu bieten.

Diese breit gefächerte Interessenlage mit ihren divergierenden Erwartungshaltungen zu befriedigen, scheint uns nur durch die Bereitstellung eines diversifizierten Angebots von schulischen Bildungsgängen in einem entsprechend offenen schulrechtlichen Rahmen möglich zu sein.

Positiv an dieser schwierigen Debatte ist, dass Schule und Lernen wieder zu einem gesellschaftlich breit diskutierten Thema avanciert sind. 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, die Steigerung der durchschnittlichen Qualifikation künftiger Arbeitskräfte und der Anzahl höherer Abschlüsse im Schulsystem. Unbestritten ist die allgemeine Forderung einer Verbesserung der Schülerkompetenzen, ein Weg dahin scheint die Intensivierung individueller Förderung im Unterricht zu sein – bei diesem Postulat ließe sich der Gedanke der Systemeffektivität mit egalitären Überlegungen zur Kompensation von Bildungsbenachteiligung versöhnen. Begabungen und Ressourcen sollen genutzt werden. Die Aktivierung aller Beteiligten in Schule und Elternhaus sei dafür erforderlich, meinen einige, man müsse zu diesem Zweck die Schulautonomie und die Entscheidungsrechte der Eltern stärken. Andere widersprechen dem und sehen die Schule primär als eine Veranstaltung des Staates. Hier zeigt sich, dass der aktuell dazu geführte bildungspolitische Diskurs

alles andere als harmonisch ist, sondern kontrovers und streitbar verläuft. Allerdings wird er weniger als in der Vergangenheit auf der Grundlage unverrückbarer parteipolitischer Positionen geführt. Betrachtet man rückwirkend die Schulpolitik in der Bundesrepublik Deutschland, so ist festzustellen, dass die jeweiligen politischen Lager ihr favorisiertes Modell nicht selten über parlamentarische Mehrheiten einer Minderheit „oktroziert“ haben. Dieses demokratietheoretisch zweifellos legitime Vorgehen hat aber in der politischen Realität dazu geführt, dass es – im Gegensatz zu anderen Ländern – zu keinem nationalen Bildungskonsens kommen konnte. Entsprechend konfliktreich waren die Versuche, im Nachhinein auf dem Weg über Volksentscheide oder juristische Auseinandersetzungen andere Lösungen zu erstreiten oder mit neuen parlamentarischen Mehrheiten Kurskorrekturen vorzunehmen.

In der gegenwärtig offeneren Phase der Bildungspolitik eröffnet sich die Chance, die in verschiedenen Bundesländern laufenden Ansätze der Schulreform, insbesondere die diesbezüglichen Schulversuche mit ihren Evaluationsergebnissen zur Kenntnis zu nehmen, auszuwerten und für einen pragmatischen Kompromiss zu nutzen. Eine Ausgangsbasis dafür könnte die Erkenntnis sein, dass „äußere“ und „innere Schulreform“ als eine Einheit begriffen werden, die sich wechselseitig bedingen und positiv beeinflussen können. Denn sowohl die Bildungsreformen in Westdeutschland als auch die Erfahrungen mit dem zentral gesteuerten DDR-Schulsystem haben gezeigt, 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.

Bei der Einschätzung der Qualität des Sächsischen Bildungssystems und der Beurteilung der Frage, ob Reformen überhaupt notwendig sind, sollte berücksichtigt werden, dass die letzten innerdeutschen Ländervergleiche mit Spitzenplätzen sächsischer Schülerinnen und Schüler mittlerweile etwa zehn Jahre zurückliegen, zwischenzeitliche Rankings, wie der „Bildungsmonitor“, sich mehr an Aspekten wirtschaftlicher Verwertbarkeit als an wissenschaftlichen Kriterien von Bildungsqualität orientieren und vor allem, dass ein enormer Ersatzbedarf an Lehrpersonal besteht, der dazu geführt hat, dass viele „Seiteneinsteiger“ ohne vorgängige pädagogische und fachdidaktische Qualifizierung vor den Klassen stehen. Dieses Problem dürfte nicht ohne Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität bleiben, organisatorische Fragen könnten pädagogische Kräfte in den Schulen binden und zudem für Unruhe in den Schulen und bei der Elternschaft sorgen. Die Bildungsadministration wird in der nächsten Dekade genügend damit zu tun haben, die personellen Voraussetzungen für einen ordnungsgemäßen Unterricht zu schaffen und sollte sich bei der Bewältigung dieser Herausforderung der Unterstützung und Mitwirkung aller an Schule Beteiligten vergewissern. Die Tatsache, dass Eltern in jüngster Vergangenheit ihre „natürlichen“ Rechte auf Inklusion oder auf Entscheidungshoheit über den Bildungsweg ihrer Kinder gerichtlich erstritten haben, und auf diesem Wege ebenfalls festgestellt wurde, dass den Schulträgern mehr Rechte bei der Schulnetzplanung zugestanden werden müssen, ist ein ernst zu nehmender Hinweis darauf, dass Veränderungen in der Schulverfassung notwendig sind. Zu befürchten ist, dass ein weiterer Reformstau entweder zu unproduktiver Unruhe und Schulkonflikten oder zu Defätismus führen könnte. Aus

unserer Sicht sollten Nachjustierungen in der Steuerung des Bildungssystems vorgenommen werden, bei denen den Vorstellungen der Schulträger und dem Elternwillen ein stärkeres Gewicht zugebilligt wird.

Grundsätzlich plädieren wir dafür, das im Grundsatz bewährte zweigliedrige System mit Oberschule und Gymnasium beizubehalten, aber dem Elternwillen entsprechend zu flexibilisieren und durch *ein Optionales Modell*, das nach bundesweit eingeführtem Sprachgebrauch „Gemeinschaftsschule“ (GMS) genannt werden sollte, zu ergänzen. Entsprechende Änderungen der Schulgesetze wurden in anderen Bundesländern unter Beteiligung fast aller politischen Parteien vorgenommen, um Schulstandorte in ländlichen Regionen zu erhalten oder den Elternwünschen nach einem vielfältigen (diversifizierten) Bildungsangebot (im städtischen Raum und generell) zu entsprechen. Die momentane bildungspolitische Tendenz in den deutschen Bundesländern ist, dass in einer Reihe von Bundesländern Entwicklungen in Richtung einer Einführung von Gemeinschaftsschulen bestehen. Neben laufenden und auszuweitenden Schulversuchen (Berlin, NRW, Sachsen) gibt es bereits fünf Bundesländer, in denen die Gemeinschaftsschule im Schulgesetz verankert ist: Dies ist in Baden-Württemberg, im Saarland, in Sachsen-Anhalt, in Schleswig-Holstein und in Thüringen der Fall.

Der Begriff Gemeinschaftsschule wurde bereits in der Reformpädagogik geprägt und in der aktuellen Schulreformdebatte aufgegriffen. Einerseits markiert die GMS in Abgrenzung zur Top-down-Implementation der Gesamtschule durch die Bildungsadministration eine neue Qualität der Steuerung („Educational Governance“), bei der die Vorstellungen, die Motivation und Aktivitäten der betroffenen Schulen, Schulleitungen und Schulträger, sowie der Eltern- und Schülerschaften produktiv aufgenommen werden sollen. Auf der anderen Seite – so die Intention der GMS – wird „Längeres gemeinsames Lernen“ als ein gemeinschaftspflegendes und motivationsförderndes Gut etabliert. Der damit verbundene „Umgang mit Heterogenität“ wird ebenfalls als pädagogischer Gewinn eingeschätzt (Lerngemeinschaften unterstützen den aktiven Lernprozess, schwächere Schüler lernen von besseren). Allen Schülern gleichzeitig gerecht werden können Lehrpersonen in Gemeinschaftsschulen, und überhaupt, nur durch individualisierte Lehr- und Lernformen. An die Stelle vorherrschender Lehrerinstruktion tritt eine Kombination unterschiedlicher Lernformen, in denen der aktiv lernende Schüler prinzipiellen Vorrang erhält. Längeres gemeinsames Lernen und individuelle Förderung sind „qua definitione“ mit dem Begriff Gemeinschaftsschule verbunden.

Unsere Erfahrungen, die wir im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung von Gemeinschaftsschulen in Thüringen und im Sächsischen Schulversuch gewinnen konnten, zeigen, dass Schulen dieser Art erfolgreich arbeiten können, sich aber nicht jeder Standort für die Neugründung einer Gemeinschaftsschule eignet. Für ein Gelingen sind bestimmte Voraussetzungen erforderlich, die in vier Punkten zusammengefasst werden können: *Erstens* ist ein Konsens zwischen Schulträger und Schule (Schulleitung, Schulkonferenz) erforderlich. *Zweitens* muss die Vorlage eines tragfähigen pädagogischen Konzeptes zum Längeren gemeinsamen Lernen dem Schulbeginn vorausgehen. Dies bezieht sich insbesondere auf den Umgang mit Heterogenität und die konkrete Gestaltung der indivi-

duellen Förderung. *Ein dritter wichtiger Punkt* ist, das für den jeweiligen Standort passende Modell im Rahmen einer möglichen Organisationsvielfalt zu finden: z.B. mehrere benachbarte Grundschulen schließen sich zu einem Verbund zusammen und entsenden ihre Schüler dann in eine GMS. Gemeinschaftsschulen sind mit und ohne Sekundarstufe II (Oberstufe) denkbar. Im letzteren Falle erfolgt eine Kooperation mit einem Gymnasium. Darüber hinaus stellen auch die beruflichen Gymnasien eine Anschlussmöglichkeit dar. Eine *vierte Voraussetzung* ist die Bereitstellung einer Unterstützungsinfrastruktur für die Schulen mit spezifischen Weiterbildungsangeboten, Fachberatern und Prozessbegleitern. Entwicklungsbegleitende Evaluation sollte heutzutage Standard für alle Schulen und besonders für innovative Modelle sein.

Im Rahmen des Optionalen Modells kann von Fall zu Fall entschieden werden, ob es sinnvoll ist, Gemeinschaftsschulen an einem bestimmten Standort einzurichten und in welcher Organisationsform dies geschehen soll. Dabei geht es um die Frage der Akzeptanz durch Schulträger und Schule, um Beteiligung aller Zuständigen und Betroffenen, ein vorhandenes oder bereit zu stellendes Unterstützungspotential und nicht zuletzt um die Qualität des Schulkonzeptes.

Die Debatten um das neue Schulgesetz im Freistaat Sachsen haben gezeigt, dass es hinreichend Diskussionsfelder gibt, über die sich in den meisten Fällen ein Konsens abzeichnet. Der zentrale Konfliktpunkt scheint aber das Längere gemeinsame Lernen, die mögliche Einführung von Gemeinschaftsschulen zu sein.

Als ein Kompromissmodell empfehlen wir die Einführung eines „Optionalen Modells Gemeinschaftsschule“.

Wenn man die Variablen der Schulkultur (Lehrerunterstützung, Mitschülerunterstützung, Unterrichtsqualität, Individuelle Förderung) – die sich nach unseren multivariaten Analysen als Wirkungsfaktoren erwiesen haben – als Beurteilungsmaßstab anlegt und die pädagogischen Erfolge der Schulversuchsschulen in dieser Hinsicht betrachtet, wird man feststellen, dass die Schulen aller drei Typen (Schulversuchsschulen mit reformpädagogischer Tradition, Schulversuchsschulen im städtischen bzw. ländlichen Kontext) unter unterschiedlichen Bedingungen messbare Erfolge nachweisen können. *Aus unserer Sicht wäre es sinnvoll, diesen und weiteren Schulen, die nach den Prinzipien der GMS unter den o.g. Voraussetzungen arbeiten wollen, einen gesicherten schulrechtlichen Rahmen zu geben. Das „Optionale Modell“ sollte als ein eigenständiges bildungspolitisches Instrument und nicht Teil einer bestehenden Schulform betrachtet werden.*

Unser Vorschlag liegt auf der Linie der Vereinbarungen, die von den beiden Regierungsparteien im *Koalitionsvertrag* unter dem Stichwort „Schulische Bildung“ niedergelegt sind. Eine Bildungspolitik solle gestaltet werden, „die Bewährtes beibehält und sinnvolle Neuerungen mit Augenmaß auf den Weg bringt. Wir werden diese Entwicklung“, so heißt es weiter im Koalitionsvertrag, „eng mit den Eltern und Schülern, mit den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Schulträgern abstimmen. Schulen sollen eigenverantwortlich und demokratisch gestaltet werden.“

Dazu bedarf es einer Kompromissfähigkeit, eines Überblicks über die nationalen und internationalen Entwicklungen der Schullandschaft und vor allem einer Bereitschaft, bei

den Adressaten von Bildung genau hinzuhören, welches ihre Erwartungen an das Bildungssystem sind. Vor dem Hintergrund der zitierten Studien über den Elternwillen zum Längeren gemeinsamen Lernen und angesichts der mit der Personalkrise des sächsischen Schulsystems verbundenen Herausforderungen kann die Einführung des Optionalen Modells Gemeinschaftsschule als ein in der Bevölkerung *mehrheitsfähiger Kompromiss* und als Beitrag zur *Sicherung des Schulfriedens* betrachtet werden. Das Optionale Modell wäre darüber hinaus auch ein geeignetes Instrument, um die nach der Neuregelung der Bildungsempfehlung zu erwartende stärkere Nachfrage nach höherer Bildung zu regulieren.

Übersicht über veröffentlichte Zwischenberichte

Informationen und Abruf der Berichte über: <http://www.schule.sachsen.de/2405.htm>

1. Zwischenarbeitsstand 2008
2. Zwischenarbeitsstand 2009
3. Zwischenarbeitsstand 2010
4. Zwischenarbeitsstand 2011
5. Zwischenarbeitsstand 2012
6. Zwischenarbeitsstand 2013
7. Zwischenarbeitsstand 2014
8. Zwischenarbeitsstand 2015
9. Zwischenarbeitsstand 2016

Den Abschlussbericht und weitere Informationen zur Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs finden Sie unter:

<https://tu-dresden.de/gsw/ew/iew/spsf/forschung/schulforschungordner/wissenschaftliche-begleitung>

Literatur

- Baumert, J.; Trautwein, U. & Artelt, C. (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Baumert, J.; Artelt, C.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Deutsches PISA-Konsortium) (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 259-330.
- Bilz, L.; Hähne, C. & Melzer, W. (2003): Die Lebenswelt Schule und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit von Jugendlichen. In: Hurrelmann, K.; Klocke, A.; Melzer, W. & Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.): Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim: Juventa, S. 243-299.
- Bilz, L. (2008): Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bilz, L. & Melzer, W. (2010): Schülersgesundheit in Thüringen 2010. Ergebnisse der HBSC-Gesundheitsstudie und Perspektiven der schulischen Gesundheitsförderung im Freistaat Thüringen. TU Dresden, Forschungsgruppe Schulevaluation.
- Boyce, W. & Dallago, L. (2004). 'Socioeconomic inequalities'. In: Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O., Rasmussen & Barnekow, V. (Hrsg.), Young People's Health in Context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2001/2002 Survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 4 (World Health Organization).
- Brosius, F. (2008): SPSS 16. Das mitp-Standardwerk. Heidelberg: Redline.
- Cattell, R. B. (1963): Theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment. Journal of Educational Psychology 54, S. 1-22.
- Goodman, R. (1997): The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry 38, S. 581-586.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heller, K. A. & Perleth, Ch. (2000): KFT 4-12 + R. Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen. Revision. Göttingen: Beltz Test GmbH.
- Helsper, W. & Böhme, J. (2010): Jugend und Schule. In: Krüger, H.-H. & Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 619-659.
- Killus, D. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2014): Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik und Deutschland. Die 3. JAKO-O-Bildungsstudie. Münster, New York: Waxmann.
- Klemm, K. & Klemm, A. (2010): Ausgaben für Nachhilfe – teurer und unfairer Ausgleich für fehlende individuelle Förderung. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.
- Köller, O. & Baumert, J. (2002): Entwicklung schulischer Leistungen. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 756-786.

- Kunter, M.; Schümer, G.; Artelt, C.; Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Stanat, P.; Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2002): PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Marsh, H. W. (1986): Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, Vol. 23 (1), S. 129-149.
- Molcho, M.; Nic Gabhainn, S.; Kelleher, C. (2007): Assessing the use of the Family Affluence Scale (FAS) among Irish School Children. In: *Irish Medical Journal* 100 (8), S. 37-39.
- Paulus, P. (2003): Schulische Gesundheitsförderung – vom Kopf auf die Füße gestellt. Von der Gesundheitsfördernden Schule zur guten gesunden Schule. https://www.gesunde-schulen-zuerich.ch/globalassets/gesundeschulenzuerich/dateien/manuskript_schulische_gesundheitsfoerderung.pdf, S. 1-21.
- Prenzel, M. (2013): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Reimann, R. (2002): Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung im achtjährigen Gymnasium. In: Heller, K. A. (Hrsg.): *Begabtenförderung am Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81-137.
- Samdal, O.; Wold, B. & Bronis, M. (1999): Relationship between Students' Perceptions of School Environment, Their Satisfaction with School and Perceived Academic Achievement: An International Study. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (3), S. 296-320.
- Schwippert, K.; Bensen, M. & Berkemeyer, N. (Hrsg.) (2013): *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven*. Festschrift für Wilfried Bos. Münster u.a.: Waxmann.
- Shavit, Y. & Blossfeld, H. P. (1993): *Persistent inequality: Changing educational stratification in thirteen countries*. Boulder, Colo: Westview Press.
- Stanat, P. & Christensen, G. (2006): Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003. *Bildungsforschung Band 19*.
- Tillmann, K.-J.; Faulstich-Wieland, H.; Horstkemper, M.; Weißbach, B. (1984): Die Entwicklung von Schulverdrossenheit und Selbstvertrauen bei Schülern der Sekundarstufe. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 4, H. 4, S. 231-249.
- Watermann, R.; Maaz, K. & Brunner, M. (2005): Die Schülerschaft an der Laborschule: Empirische Befunde zum soziokulturellen Hintergrund und zu den Eingangsvoraussetzungen des PISA-Jahrgangs. In: Watermann, R.; Thurn, S.; Tillmann, K.-J. & Stanat, P. (Hrsg.): *Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Pädagogisch-didaktische Konzepte und empirische Evaluation reformpädagogischer Praxis*. Weinheim und München: Beltz Juventa.

ABSCHLUSSBERICHT – ANHANG

Anhang

- Anhang A: Schülerfragebogen Klassenstufe 6, 8 und 10, Schülerfragebogen zur Erfassung der Anschlussperspektive Klassenstufe 10, Einverständniserklärung der Eltern und Schüler
- Anhang B: Fragebogen der abschließenden Schulleiterbefragung
- Anhang C: Teile des Kognitiven Fähigkeitstests
- Anhang D: Tabellen der Schülerbefragungen

Anhang A: Schülerfragebogen Klassenstufe 6, 8 und 10

Fakultät Erziehungswissenschaften
Forschungsgruppe Schulevaluation
Prof. Dr. Wolfgang Melzer
Wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche
„Schule mit besonderem pädagogischen Profil/
Gemeinschaftsschule“



Fragebogen für Schülerinnen und Schüler

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

über die heutige freiwillige Befragung sind du und deine Eltern schon informiert worden. Vor dir liegt jetzt der Fragebogen, der sich mit der Schule, die du besuchst, befasst. Erfragt werden u. a. deine persönliche Sicht auf schulische Themen, aber auch wie du deine Freizeit verbringst. Bitte kreuze bei den jeweiligen Fragen an, welche Antwortmöglichkeit für dich zutreffend ist.

Dies ist kein Test! „Richtige“ oder „falsche“ Antworten gibt es nicht. Bitte lies dir jede Frage durch und beantworte sie ohne lange zu überlegen. Denk daran, dass wir an deiner ganz persönlichen Meinung interessiert sind!

Soweit nicht anders angegeben, ist jeweils nur ein Kreuz zu setzen. Nachfolgend siehst du ein Beispiel hierfür:

Beispiel: Wie gefällt es dir derzeit in der Schule?
 Wenn es dir sehr gut gefällt:

Wie gefällt es dir derzeit in der Schule?	
1 <input checked="" type="checkbox"/>	Es gefällt mir sehr gut.
2 <input type="checkbox"/>	Es gefällt mir einigermaßen gut.
3 <input type="checkbox"/>	Es gefällt mir nicht so gut.
4 <input type="checkbox"/>	Es gefällt mir überhaupt nicht.

Damit deine Antworten anonym bleiben, schreibe **bitte auf keinen Fall deinen Namen** auf den Fragebogen.

Vielen Dank für deine Teilnahme!

Code

1. Bist du ein Junge oder ein Mädchen?

1 Junge

2 Mädchen

2. Welche Schule besuchst du?

1 Oberschule

2 Gymnasium

3 Schulversuch Gemeinschaftsschule

3. Seit welcher Klassenstufe besuchst du diese Schule?

Seit der _ . Klassenstufe.

4. In welchem Monat wurdest du geboren?

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>	10 <input type="checkbox"/>	11 <input type="checkbox"/>	12 <input type="checkbox"/>
Jan	Feb	Mär	Apr	Mai	Juni	Juli	Aug	Sept	Okt	Nov	Dez

5. In welchem Jahr wurdest du geboren?

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
1994	1995	1996	1997	1998

6. Wurdest du in Deutschland geboren?

1 ja

2 nein

7. Welche Sprache sprichst du vorwiegend zuhause?

.....

Im Folgenden möchten wir aus deiner Sicht etwas über deine Schule, deine Lehrer, deine Schulkameraden und die Unterrichtsgestaltung erfahren.

8. Nenne bitte die 3 wichtigsten Gründe, warum du auf diese Schule gekommen bist! (Mache bitte insgesamt 3 Kreuze!)

1 Diese Schule ist die nächstgelegene zu meinem Wohnort.

2 Meine Eltern und ich haben uns für diese Schule entschieden, weil meine Freundinnen und/oder Freunde hier sind.

3 Ich gehe auf diese Schule, weil meine Geschwister auch hier sind oder hier waren.

4 Diese Schule hat einen guten Ruf.

5 Diese Schule wurde uns von den Grundschullehrer/innen empfohlen.

6	<input type="checkbox"/>	Viele Kinder aus meiner ehemaligen Grundschulklasse sind auch auf dieser Schule.
7	<input type="checkbox"/>	Wegen der Unterrichtsgestaltung.
8	<input type="checkbox"/>	An dieser Schule herrscht ein gutes Schüler-Lehrer-Verhältnis.
9	<input type="checkbox"/>	An dieser Schule wird eine Nachmittagsbetreuung angeboten.
10	<input type="checkbox"/>	Ein anderer Grund:

9. Wurdest du bei der Entscheidung für die Schule, die du jetzt besuchst, einbezogen?	
1	<input type="checkbox"/> ja
2	<input type="checkbox"/> nein

10. Wie gefällt es dir derzeit in der Schule?	
1	<input type="checkbox"/> Es gefällt mir sehr gut.
2	<input type="checkbox"/> Es gefällt mir einigermaßen gut.
3	<input type="checkbox"/> Es gefällt mir nicht so gut.
4	<input type="checkbox"/> Es gefällt mir überhaupt nicht.

11. Wie beurteilst du euer Schulgebäude? Mache bitte in jeder Zeile ein Kreuz!					
		stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
1.	Unser Schulgebäude ist gemütlich und einladend gestaltet.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2.	Ich halte mich gern in unserem Schulgebäude auf.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
3.	Vieles an unserer Schule ist seit langem schmutzig oder kaputt.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

12. Bitte kreuze an, inwieweit du mit den Aussagen übereinstimmst oder nicht übereinstimmst.						
Hier sind ein paar Fragen zu deinen Mitschülern!		stimmt genau	stimmt ziemlich	weder/ noch	stimmt nicht	stimmt überhaupt nicht
1.	Die meisten Schüler in meiner Klasse sind gern zusammen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2.	Die meisten Schüler in meiner Klasse sind nett und hilfsbereit.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3.	Wenn es einem Schüler mal schlecht geht, hilft ihm jemand aus der Klasse.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4.	Die anderen Schülerinnen und Schüler akzeptieren mich so, wie ich bin.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5.	Die Schüler werden an der Organisation von Schulveranstaltungen beteiligt.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Hier sind ein paar Fragen zu deinen Lehrern!		stimmt genau	stimmt ziemlich	weder/ noch	stimmt nicht	stimmt überhaupt nicht
1.	Meine Lehrer sind an mir persönlich interessiert.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

2.	Die meisten Lehrer sind nett.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3.	Unsere Lehrer behandeln uns gerecht.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4.	Ich werde ermutigt, meine eigenen Ansichten/Meinungen in der Klasse zu vertreten.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5.	Wenn ich einmal zusätzlich Hilfe brauche, dann kann ich sie von meinen Lehrern bekommen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Hier sind ein paar Fragen zu deiner Schule und zum Unterricht!		stimmt genau	stimmt ziemlich	weder/ noch	stimmt nicht	stimmt überhaupt nicht
1.	Die Schüler dürfen nach ihrem eigenen Tempo arbeiten.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2.	Die Schüler wählen ihre Partner für die Gruppenarbeiten selbst aus.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3.	Die Schüler haben ein Mitspracherecht wie die Unterrichtszeit genutzt wird.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4.	Die Schüler können über ihre Schulaktivitäten / Lerninhalte mitentscheiden.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5.	Den Schülern wird gesagt, wie sie ihre Arbeit machen müssen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6.	Der Lehrer entscheidet, welche Schüler zusammenarbeiten.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Hier sind ein paar Fragen zum Lernen in der Schule!		stimmt genau	stimmt ziemlich	weder/ noch	stimmt nicht	stimmt überhaupt nicht
1.	Für die Schule muss ich zuviel arbeiten.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2.	Ich finde das Lernen in der Schule schwer.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3.	Ich finde das Lernen in der Schule ermüdend.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

13. Im Folgenden findest du Aussagen zu deinen Lehrern und zur Unterrichtsgestaltung. Mache bitte in jeder Zeile ein Kreuz!						
		stimmt genau	stimmt ziemlich	weder/ noch	stimmt nicht	stimmt überhaupt nicht
1.	Unsere Lehrer lassen uns vieles selbst entscheiden.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2.	Die Lehrer fragen uns oft nach unserer Meinung.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3.	Unsere Lehrer richten sich oft nach unseren Wünschen und Interessen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4.	Unsere Lehrer gestalten den Unterricht so, dass die Schüler selbständig denken und arbeiten können.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5.	Bei uns können die Schüler häufig in Gruppen zusammenarbeiten.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6.	Im Unterricht gibt es immer wieder Gelegenheit, eigene Einfälle zu verwirklichen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

14. Denke jetzt an deine Klassenlehrerin oder deinen Klassenlehrer. Es geht hier nicht nur um dich selbst, sondern um die ganze Klasse. Was fällt dir auf, wenn du den Unterricht beobachtest?				
	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft genau zu
1. Unser Lehrer bemerkt immer sofort, wenn sich meine Leistungen verbessern oder verschlechtern.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2. Wenn ein schwacher Schüler sich verbessert, bedeutet das bei unserem Lehrer eine „gute Leistung“, auch wenn der Schüler immer noch unter dem Klassendurchschnitt liegt.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
3. Wenn ein Schüler seine Leistungen gegenüber früher verbessert, so wird er dafür vom Lehrer besonders gelobt.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4. Unser Lehrer lobt auch die schlechtesten Schüler, wenn er merkt, dass sie sich verbessert haben.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

15. Im Folgenden werden einige persönliche Aussagen gemacht. Überlege bitte, ob die folgenden Aussagen auch für dich stimmen.					
	stimmt gar nicht	stimmt überwiegend nicht	teils, teils	stimmt überwiegend	stimmt ganz genau
1. Ich gehe gerne in meine Schule.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2. Wenn ich könnte, würde ich lieber in eine andere Schule gehen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3. Ich fühle mich in unserer Schule gut aufgehoben.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

16. Im Folgenden werden einige Aussagen zu dir und deinen Mitschülern gemacht. Überlege bitte, ob die folgenden Aussagen auch für dich zutreffen.				
	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
1. Ich arbeite gern mit anderen Schülern zusammen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2. Am meisten lerne ich, wenn ich mit anderen Schülern zusammen arbeite.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
3. Die beste Arbeit leiste ich, wenn ich mit anderen Schülern zusammen arbeite.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4. Ich helfe anderen gern dabei, in einer Gruppe gute Arbeit zu leisten.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
5. Ich finde es nützlich, die Ideen von allen zusammen zu bringen, wenn man an einem Projekt arbeitet.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
6. Ich versuche gerne, besser zu sein als andere Schüler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
7. Wenn ich versuche, besser als andere zu sein, leiste ich gute Arbeit.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
8. Ich wäre gern in irgendeinem Bereich der/die Beste.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

9.	Ich lerne schneller, wenn ich versuche, besser zu sein als die anderen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
----	---	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

17. Wie beurteilst du folgende Aussagen zur Schwierigkeit des Unterrichtsstoffes?					
	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu	
1.	Die Hausaufgaben sind so leicht, dass ich gar nicht wirklich nachdenken muss.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2.	Unsere Lehrer stellen sehr hohe Anforderungen im Unterricht.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
3.	Der Unterricht ist so schwer, dass ich nicht mitkomme.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4.	Die Aufgaben, die uns die Lehrer stellen, sind ganz schön schwierig.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
5.	Die Hausaufgaben sind oft so schwer, dass ich sie nicht lösen kann.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

18. Bitte kreuze bei den folgenden Aussagen an, ob du zustimmst oder nicht!						
	stimmt genau	stimmt ziemlich	weder/ noch	stimmt nicht	stimmt überhaupt nicht	
1.	Meine Eltern helfen mir, wenn ich ein Problem in der Schule habe.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2.	Meine Eltern sind bereit in die Schule zu kommen, um mit den Lehrern zu reden.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3.	Meine Eltern ermuntern mich, in der Schule gute Leistungen zu bringen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4.	Meine Eltern interessieren sich dafür, wie es mir in der Schule geht.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5.	Meine Eltern sind bereit, mir bei den Hausaufgaben zu helfen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

19. Überlege bei jeder Aussage, inwieweit sie auch für deine Schule zutrifft!						
	stimmt genau	stimmt ziemlich	weder/ noch	stimmt nicht	stimmt überhaupt nicht	
1.	Die meisten Lehrer machen den Unterricht nicht anschaulich, so dass man keinen guten Durchblick bekommt.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2.	Im Unterricht gehen die Lehrer viel zu schnell vor, man kommt gar nicht mit.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3.	Die meisten unserer Lehrer können gut erklären.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4.	In den meisten Unterrichtsstunden kommt bei den Schülern Langeweile auf.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

	stimmt genau	stimmt ziemlich	weder/ noch	stimmt nicht	stimmt überhaupt nicht
5. Der Unterricht wird von den meisten Lehrern abwechslungsreich gestaltet.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

20. Wie stark fühlst du dich durch das belastet, was in der Schule von dir verlangt wird?	
1 <input type="checkbox"/>	überhaupt nicht
2 <input type="checkbox"/>	etwas
3 <input type="checkbox"/>	einigermaßen stark
4 <input type="checkbox"/>	sehr stark

21. Hier sind Aussagen über deine Schule. Bitte kreuze an, inwieweit du mit den Aussagen übereinstimmst oder nicht übereinstimmst. Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz!					
	stimmt genau	stimmt ziemlich	weder/ noch	stimmt nicht	stimmt überhaupt nicht
1. In unserer Schule sind die Schüler an der Festlegung von Regeln beteiligt.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2. In unserer Schule werden die Schüler zu streng/hart behandelt.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3. Die Regeln in meiner Schule sind gerecht.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4. In unserer Schule sind die Schüler gerne.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5. Ich fühle mich dieser Schule verbunden.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6. Ich fühle mich sicher an dieser Schule.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

22. Falls es die folgenden Angebote am Nachmittag an deiner Schule gibt, wie oft nimmst du an diesen Angeboten teil?					
	gar nicht	ein bis zwei mal pro Woche	mindestens drei mal pro Woche	an jedem Schultag	gibt es an unserer Schule nicht
1. Mittagessen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2. Hausaufgabenbetreuung	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3. Sport- und Freizeitangebote	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4. Musisch-künstlerische Angebote (z.B. Chor, Orchester)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5. Fachbezogene Arbeitsgemeinschaften in Mathematik	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6. Fachbezogene Arbeitsgemeinschaften in Naturwissenschaften	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
7. Fachbezogene Arbeitsgemeinschaften in Deutsch (z.B. Theater)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
8. Fachbezogene Arbeitsgemeinschaften in Fremdsprachen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
9. Förderunterricht	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

	gar nicht	ein bis zwei mal pro Woche	mindestens drei mal pro Woche	an jedem Schultag	gibt es an unserer Schule nicht
10. regulärer Unterricht am Nachmittag	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
11. anderes Angebot:	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

23. Welche Zeugnisnoten hattest du am Ende des letzten Schuljahres in den folgenden Fächern?

Deutsch:

Mathematik:

Englisch:

24. Hast du in deiner bisherigen Schulzeit eine oder mehrere Klassen wiederholt?

ja

nein

25. Im Folgenden findest du einige persönliche Aussagen. Bitte kreuze an, wie gut dich diese beschreiben!

	beschreibt mich überhaupt nicht	beschreibt mich schlecht	beschreibt mich gut	beschreibt mich ganz genau
1. Ich fühle mich genauso klug wie andere in meinem Alter.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2. Ich bin ziemlich langsam bei der Schularbeit. Es dauert ziemlich lange, bis ich meine Schularbeit fertig habe.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
3. Ich bin sehr gut bei der Klassenarbeit/ in der Schule.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4. Ich habe Probleme bei der Beantwortung von Fragen in der Schule.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
5. Ich denke, dass ich ziemlich intelligent bin.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

26. Inwieweit stimmst du folgenden Aussagen zu beziehungsweise nicht zu?

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2. Wenn mir jemand Widerstand leistet, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

5.	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
6.	Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
7.	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
8.	Wenn ich mit einem Problem konfrontiert werde, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich damit fertig werde.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
9.	Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
10.	Was auch passiert, ich werde schon klarkommen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

27. Bitte markiere zu jedem Punkt „nicht zutreffend“, „teilweise zutreffend“ oder „eindeutig zutreffend“. Beantworte bitte alle Fragen so gut du kannst, selbst wenn du dir nicht ganz sicher bist oder dir eine Frage merkwürdig vorkommt. Überlege bitte bei den Antworten, wie es dir im letzten Monat ging.				
		nicht zutreffend	teilweise zutreffend	eindeutig zutreffend
1.	Ich bin unruhig, ich kann nicht lange still sitzen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
2.	Ich habe häufig Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder mir ist schlecht.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
3.	Ich werde leicht wütend und verliere oft die Beherrschung.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
4.	Ich bin meistens für mich alleine, gewöhnlich spiele ich alleine oder beschäftige mich mit mir selbst.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
5.	Normalerweise tue ich, was man mir sagt.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
6.	Ich mache mir häufig Sorgen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
7.	Ich bin dauernd in Bewegung und zappelig.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
8.	Ich habe einen oder mehrere gute(n) Freund(e) oder Freundin.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
9.	Ich schlage mich häufig; ich kann andere zwingen zu tun was ich will.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
10.	Ich bin oft unglücklich oder niedergeschlagen, ich muss häufig weinen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
11.	Im Allgemeinen bin ich bei Gleichaltrigen beliebt.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
12.	Ich lasse mich leicht ablenken; ich finde es schwer, mich zu konzentrieren.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
13.	Neue Situationen machen mich nervös; ich verliere leicht das Selbstvertrauen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
14.	Andere behaupten oft, dass ich lüge oder mogele.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
15.	Ich werde von anderen gehänselt oder schikaniert.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
16.	Ich denke nach, bevor ich handele.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
17.	Ich nehme Dinge, die mir nicht gehören (von zu Hause, in der Schule oder anderswo).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>

	nicht zutreffend	teilweise zutreffend	eindeutig zutreffend
18. Ich komme besser mit Erwachsenen aus als mit Gleichaltrigen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
19. Ich habe viele Ängste; ich fürchte mich leicht.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
20. Was ich angefangen habe, mache ich zu Ende; ich kann mich lange genug konzentrieren.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>

28. In den letzten 6 Monaten: Wie oft hattest du die folgenden Beschwerden? Mache bitte in jeder Zeile ein Kreuz!					
	fast täglich	mehrmals pro Woche	fast jede Woche	ungefähr einmal im Monat	selten oder nie
1. Kopfschmerzen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2. Bauchschmerzen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3. Rückenschmerzen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4. fühle mich niedergeschlagen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5. bin gereizt oder schlecht gelaunt	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6. fühle mich nervös	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
7. kann schlecht einschlafen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
8. fühle mich benommen, schwindelig	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
9. fühle mich ängstlich	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
10. fühle mich müde und erschöpft	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
11. Nacken- oder Schulterschmerzen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

30. Gibt es in der Gegend (Nachbarschaft) in der du wohnst...			
	viele	einige	keine
... Gruppen von Jugendlichen, die Ärger machen?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
... Abfall, Scherben oder herumliegender Müll?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
... heruntergekommene Gebäude oder Häuser?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>

29. Wer wohnt normalerweise mit dir zu Hause zusammen? Bitte gib alle Personen an. Mehrere Antworten sind möglich.	
<u>Erwachsene</u>	<u>Kinder</u>
1 <input type="checkbox"/> Mutter	Wie viele Geschwister leben mit dir in deinem Zuhause? Wenn es keine sind, schreibe bitte eine 0 (Null). Zähle dich selbst bitte nicht mit. Wie viele Brüder? _____ Wie viele Schwestern? _____
2 <input type="checkbox"/> Vater	
3 <input type="checkbox"/> Stiefmutter (oder Vaters Freundin)	
4 <input type="checkbox"/> Stiefvater (oder Mutters Freund)	

5	<input type="checkbox"/>	Großmutter
6	<input type="checkbox"/>	Großvater
7	<input type="checkbox"/>	Ich lebe im Heim oder einer betreuten Wohngruppe.
8	<input type="checkbox"/>	Mit jemand anderen oder woanders: Bitte schreib es hier auf.

Hier sind noch einige Fragen zum Beruf deines Vaters und deiner Mutter.

31.	dein Vater	deine Mutter
	Ist dein Vater berufstätig?	Ist deine Mutter berufstätig?
1	<input type="checkbox"/> ja, weiter mit Frage 32 und Frage 33 überspringen	1 <input type="checkbox"/> ja, weiter mit Frage 32 und Frage 33 überspringen
2	<input type="checkbox"/> nein, weiter mit Frage 33	2 <input type="checkbox"/> nein, weiter mit Frage 33
3	<input type="checkbox"/> weiß nicht	3 <input type="checkbox"/> weiß nicht
4	<input type="checkbox"/> habe keinen Vater /sehe meinen Vater nicht.	4 <input type="checkbox"/> habe keine Mutter /sehe meine Mutter nicht.

32.	Wo arbeitet dein Vater?	32.	Wo arbeitet deine Mutter?
	Bitte schreibe auf, wo dein Vater arbeitet! Zum Beispiel: Krankenhaus, Fabrik, Werkstatt, Büro, Restaurant, Ich-AG usw., aber nicht den Namen der Firma.		Bitte schreibe auf, wo deine Mutter arbeitet! Zum Beispiel: Krankenhaus, Fabrik, Werkstatt, Büro, Restaurant, Ich-AG usw., aber nicht den Namen der Firma.
1	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/> weiß nicht	2	<input type="checkbox"/> weiß nicht
	Bitte schreibe hier genau auf, welchen Beruf dein Vater hat! Zum Beispiel: Lehrer, Schlosser, Bäcker usw.		Bitte schreibe hier genau auf, welchen Beruf deine Mutter hat! Zum Beispiel: Lehrer, Schlosser, Bäcker usw.
1	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/> weiß nicht	2	<input type="checkbox"/> weiß nicht

33.	<u>Wenn NEIN,</u> Warum hat dein Vater keine Arbeit? Bitte kreuze an, was seine Situation am besten beschreibt.	33.	<u>Wenn NEIN,</u> Warum hat deine Mutter keine Arbeit? Bitte kreuze an, was ihre Situation am besten beschreibt.
1	<input type="checkbox"/> Er ist krank oder in Rente oder er studiert.	1	<input type="checkbox"/> Sie ist krank oder in Rente oder sie studiert.
2	<input type="checkbox"/> Er sucht zurzeit eine neue Stelle.	2	<input type="checkbox"/> Sie sucht zurzeit eine neue Stelle.
3	<input type="checkbox"/> Er ist Hausmann oder pflegt Familienangehörige zu Hause.	3	<input type="checkbox"/> Sie ist Hausfrau oder pflegt Familienangehörige zu Hause.
4	<input type="checkbox"/> Ich weiß es nicht.	4	<input type="checkbox"/> Ich weiß es nicht.

34. Wie leicht oder schwer fällt es dir, mit den folgenden Personen über Dinge zu sprechen, die dir wirklich nahe gehen? Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz!					
	sehr leicht	leicht	schwer	sehr schwer	Ich habe oder sehe diese Person nicht.
1. Vater	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2. Stiefvater (oder Mutters Freund)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3. Mutter	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4. Stiefmutter (oder Vaters Freundin)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5. ältere Brüder	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6. ältere Schwestern	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
7. bester Freund oder beste Freundin	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
8. Freunde des gleichen Geschlechts	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
9. Freunde des anderen Geschlechts	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

35. Was weiß deine <u>Mutter</u> wirklich darüber...				
	Sie weiß viel.	Sie weiß ein wenig.	Sie weiß nichts.	habe keine Mutter/ keinen Kontakt
1. wer deine Freunde sind?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2. wie du dein Geld ausgibst?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
3. wo du nach der Schule hingehst?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4. wo du abends hingehst?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
5. was du mit deiner Freizeit anfängst?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

36. Was weiß dein <u>Vater</u> wirklich darüber...				
	Er weiß viel.	Er weiß ein wenig.	Er weiß nichts.	habe keinen Vater/ keinen Kontakt
1. wer deine Freunde sind?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2. wie du dein Geld ausgibst?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
3. wo du nach der Schule hingehst?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4. wo du abends hingehst?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
5. was du mit deiner Freizeit anfängst?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

37. Meine Mutter...				
	fast immer	manchmal	nie	habe keine Mutter/ keinen Kontakt
1. hilft mir soviel wie ich es möchte.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2. lässt mich Dinge tun, die mir Spaß machen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
3. ist liebevoll.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4. versteht meine Probleme und Sorgen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
5. findet es gut, wenn ich meine eigenen Entscheidungen treffe.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
6. versucht alles, was ich mache unter Kontrolle zu halten.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
7. behandelt mich wie ein Baby.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
8. muntert mich auf, wenn ich niedergeschlagen bin.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

38. Mein Vater...				
	fast immer	manchmal	nie	habe keinen Vater/ keinen Kontakt
1. hilft mir soviel wie ich es möchte.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2. lässt mich Dinge tun, die mir Spaß machen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
3. ist liebevoll.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4. versteht meine Probleme und Sorgen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
5. findet es gut, wenn ich meine eigenen Entscheidungen treffe.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
6. versucht alles, was ich mache unter Kontrolle zu halten.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
7. behandelt mich wie ein Baby.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
8. muntert mich auf, wenn ich niedergeschlagen bin.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

39. Bestimmen deine Eltern mit, wie du deine Freizeit verbringst?	
1 <input type="checkbox"/>	Meistens entscheide ich, wie ich meine Freizeit verbringe.
2 <input type="checkbox"/>	Meine Eltern und ich entscheiden gemeinsam, aber meistens kann ich tun was ich will.
3 <input type="checkbox"/>	Meine Eltern und ich entscheiden gemeinsam, aber meistens tue ich was meine Eltern möchten.
4 <input type="checkbox"/>	Meistens entscheiden meine Eltern.

40. Wie oft unternimmst du etwas mit deinen Eltern, das dir richtig Spaß macht?	
5 <input type="checkbox"/>	täglich
4 <input type="checkbox"/>	2-3 mal in der Woche

3	<input type="checkbox"/>	1 mal in der Woche
2	<input type="checkbox"/>	1 mal im Monat
1	<input type="checkbox"/>	seltener
0	<input type="checkbox"/>	nie

41. Wie häufig unterstützen dich die folgenden Personen bei den Hausaufgaben oder anderen Arbeiten für die Schule? Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz!

	nie oder fast nie	ein paar Mal im Jahr	etwa einmal im Monat	mehrmals im Monat	mehrmals in der Woche	Ich habe oder sehe diese Person nicht
1. deine Mutter	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
2. dein Vater	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
3. deine Geschwister	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
4. deine Großeltern	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
5. andere Verwandte	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
6. Freunde deiner Eltern	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>

Nun möchten wir gerne etwas über deine Freizeitaktivitäten erfahren.

42. Wie viele Stunden pro Tag schaust du in deiner Freizeit normalerweise Fernsehen (inklusive Videos und DVD's)? Bitte kreuze an, was jeweils an Schultagen und am Wochenende für dich zutrifft!

<u>Schultage</u>		<u>Wochenende</u>	
1	<input type="checkbox"/> gar nicht	1	<input type="checkbox"/> gar nicht
2	<input type="checkbox"/> etwa eine halbe Stunde pro Tag	2	<input type="checkbox"/> etwa eine halbe Stunde pro Tag
3	<input type="checkbox"/> etwa eine Stunde	3	<input type="checkbox"/> etwa eine Stunde
4	<input type="checkbox"/> etwa 2 Stunden	4	<input type="checkbox"/> etwa 2 Stunden
5	<input type="checkbox"/> etwa 3 Stunden	5	<input type="checkbox"/> etwa 3 Stunden
6	<input type="checkbox"/> etwa 4 Stunden	6	<input type="checkbox"/> etwa 4 Stunden
7	<input type="checkbox"/> etwa 5 Stunden	7	<input type="checkbox"/> etwa 5 Stunden
8	<input type="checkbox"/> etwa 6 Stunden	8	<input type="checkbox"/> etwa 6 Stunden
9	<input type="checkbox"/> etwa 7 Stunden oder länger	9	<input type="checkbox"/> etwa 7 Stunden oder länger

**43. Wie viele Stunden pro Tag spielst du in deiner Freizeit normalerweise am Computer, an der Spielkonsole, an Tablet PCs, Smartphones oder anderen elektronischen Geräten?
Bitte kreuze an, was jeweils an Schultagen und am Wochenende für dich zutrifft!**

<u>Schultage</u>	<u>Wochenende</u>
1 <input type="checkbox"/> gar nicht	1 <input type="checkbox"/> gar nicht
2 <input type="checkbox"/> etwa eine halbe Stunde pro Tag	2 <input type="checkbox"/> etwa eine halbe Stunde pro Tag
3 <input type="checkbox"/> etwa eine Stunde	3 <input type="checkbox"/> etwa eine Stunde
4 <input type="checkbox"/> etwa 2 Stunden	4 <input type="checkbox"/> etwa 2 Stunden
5 <input type="checkbox"/> etwa 3 Stunden	5 <input type="checkbox"/> etwa 3 Stunden
6 <input type="checkbox"/> etwa 4 Stunden	6 <input type="checkbox"/> etwa 4 Stunden
7 <input type="checkbox"/> etwa 5 Stunden	7 <input type="checkbox"/> etwa 5 Stunden
8 <input type="checkbox"/> etwa 6 Stunden	8 <input type="checkbox"/> etwa 6 Stunden
9 <input type="checkbox"/> etwa 7 Stunden oder länger	9 <input type="checkbox"/> etwa 7 Stunden oder länger

**44. Wie viele Stunden pro Tag benutzt du in deiner Freizeit normalerweise elektronische Geräte wie Computer, Tablet PCs oder Smartphones für andere Zwecke wie z. B. Hausaufgaben, E-Mails, Twittern, Facebook, Chatten, im Internet surfen?
Bitte kreuze an, was jeweils an Schultagen und am Wochenende für dich zutrifft!**

<u>Schultage</u>	<u>Wochenende</u>
1 <input type="checkbox"/> gar nicht	1 <input type="checkbox"/> gar nicht
2 <input type="checkbox"/> etwa eine halbe Stunde pro Tag	2 <input type="checkbox"/> etwa eine halbe Stunde pro Tag
3 <input type="checkbox"/> etwa eine Stunde	3 <input type="checkbox"/> etwa eine Stunde
4 <input type="checkbox"/> etwa 2 Stunden	4 <input type="checkbox"/> etwa 2 Stunden
5 <input type="checkbox"/> etwa 3 Stunden	5 <input type="checkbox"/> etwa 3 Stunden
6 <input type="checkbox"/> etwa 4 Stunden	6 <input type="checkbox"/> etwa 4 Stunden
7 <input type="checkbox"/> etwa 5 Stunden	7 <input type="checkbox"/> etwa 5 Stunden
8 <input type="checkbox"/> etwa 6 Stunden	8 <input type="checkbox"/> etwa 6 Stunden
9 <input type="checkbox"/> etwa 7 Stunden oder länger	9 <input type="checkbox"/> etwa 7 Stunden oder länger

45. Wie viele Computer besitzt ihr zu Hause? Zähle bitte nur Computer mit, die benutzt werden!

1 <input type="checkbox"/> keinen
2 <input type="checkbox"/> einen
3 <input type="checkbox"/> zwei
4 <input type="checkbox"/> mehr als zwei

46. Besitz deine Familie ein Auto? Zähle bitte keine Firmenwagen mit!

1 nein

2 ja, eins

3 ja, zwei oder mehr

47. Wie viele der folgenden Dinge habt ihr zu Hause?

	keine	eins	zwei	3 oder mehr
Musikinstrumente	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Badezimmer	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

48. Wie häufig bist du mit deiner Familie in den letzten 12 Monaten in den Urlaub gefahren?

1 überhaupt nicht

2 einmal

3 zweimal

4 mehr als zweimal

49. Gibt es bei dir zu Hause...?

	ja	nein
eine Geschirrspülmaschine	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
ein eigenes Zimmer nur für dich allein	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
Lern-Software	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
einen Internet-Anschluss	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
ein Wörterbuch	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
einen ruhigen Platz zum Lernen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
einen Schreibtisch zum Lernen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
Schulbücher	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
Klassische Literatur (z.B. von Goethe)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
Bücher mit Gedichten	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
Kunstwerke (z.B. Bilder)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>

50. Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei dir zu Hause? (Zähle keine Zeitschriften, Zeitungen oder Schulbücher mit.)

keine oder sehr wenige (0 - 10 Bücher)	etwa ein Bücherbrett (11 - 25 Bücher)	etwa ein Regal (26 - 100 Bücher)	etwa zwei Regale (101 - 200 Bücher)	drei oder mehr Regale (mehr als 200 Bücher)
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

51. Wie oft kommt es im Allgemeinen vor, dass deine Eltern ...						
	nie oder fast nie	ein paar Mal im Jahr	etwa einmal im Monat	mehrmals im Monat	mehrmals in der Woche	
1.	mit dir über Bücher, Filme oder Fernsehsendungen diskutieren?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2.	mit dir klassische Musik hören?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3.	mit dir über deine Schulleistungen sprechen?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4.	gemeinsam mit dir am Tisch sitzen und mit dir frühstücken oder Abendessen?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5.	sich Zeit nehmen, um einfach nur mit dir zu reden?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Abschließend wollen wir dir einige Fragen zu deinen Freunden oder Freundinnen stellen.

52. Wie viele <u>enge</u> Freunde und Freundinnen hast du zurzeit? Mache bitte in beiden Spalten ein Kreuz!			
<u>männliche</u>		<u>weibliche</u>	
1 <input type="checkbox"/>	keinen	1 <input type="checkbox"/>	keine
2 <input type="checkbox"/>	einen	2 <input type="checkbox"/>	eine
3 <input type="checkbox"/>	zwei	3 <input type="checkbox"/>	zwei
4 <input type="checkbox"/>	drei und mehr	4 <input type="checkbox"/>	drei und mehr

53. An wie vielen Tagen pro Woche verbringst du normalerweise nach der Schule Zeit mit Freundinnen und Freunden? An...					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
0 Tagen	1	2	3	4	5 Tagen

54. Wie entscheidet ihr untereinander (deine Freunde und du), was ihr gemeinsam macht?	
1 <input type="checkbox"/>	Meistens entscheide ich, was wir machen.
2 <input type="checkbox"/>	Meine Freunde und ich entscheiden gemeinsam, was wir machen.
3 <input type="checkbox"/>	Meine Freunde und ich entscheiden gemeinsam, aber meistens tue ich was meine Freunde vorschlagen.
4 <input type="checkbox"/>	Meistens entscheidet einer meiner Freunde, was wir machen.

55. Wie viele Abende pro Woche verbringst du normalerweise mit deinen Freundinnen und Freunden?							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
0 Abende	1	2	3	4	5	6	7 Abende

56. Wie häufig telefonierst du mit deinen Freundinnen und Freunden oder schickst ihnen Textnachrichten (SMS) oder habt über das Internet Kontakt?	
1 <input type="checkbox"/>	selten oder nie
2 <input type="checkbox"/>	ein- oder zweimal pro Woche
3 <input type="checkbox"/>	an drei oder vier Tagen pro Woche
4 <input type="checkbox"/>	an fünf oder sechs Tagen pro Woche
5 <input type="checkbox"/>	jeden Tag

Der Fragebogen ist hier zu Ende. Herzlichen Dank für deine Mitarbeit!

Du hast uns viele Fragen beantwortet. Wenn du zu diesen Themen selbst noch etwas ergänzen oder Anregungen für Schule und Unterricht geben möchtest, kannst du es hier noch aufschreiben.

Schülerfragebogen zur Erfassung der Anschlussperspektive Klassenstufe 10

Wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche
„Schule mit besonderem pädagogischen Profil/
Gemeinschaftsschule“



Liebe Schülerin, lieber Schüler,

nachfolgend möchten wir dir noch einige Fragen zu deinen weiteren schulischen Plänen stellen bzw. welche Ausbildung du im Anschluss an die Klassenstufe 10 anstrebst.

Deine Angaben sind selbstverständlich freiwillig und anonym.

1	Welche sich direkt an die Klassenstufe 10 anschließende Ausbildung strebst du an? Mehrfachantworten möglich.
1 <input type="checkbox"/>	Berufsschule/ Lehre
2 <input type="checkbox"/>	Sekundarstufe II am allgemeinbildenden Gymnasium bzw. allgemeinbildendes Gymnasium (Hochschulreife, Abitur)
3 <input type="checkbox"/>	berufliches Gymnasium (Hochschulreife, Abitur)
4 <input type="checkbox"/>	Fachoberschule (Fachhochschulreife, Fachabitur)
5 <input type="checkbox"/>	Sonstiges, und zwar.....
6 <input type="checkbox"/>	weiß ich noch nicht

2	Falls du mit dem Realschulabschluss bzw. mit dem mittleren Bildungsabschluss eine <u>Lehre</u> machen möchtest: Hast du bereits einen konkreten Ausbildungs- bzw. Berufswunsch?
1 <input type="checkbox"/>	Ja Wenn ja, welche Ausbildung bzw. welchen Beruf möchtest du ergreifen?
2 <input type="checkbox"/>	Nein

3	Falls du nach dem Erreichen des Abiturs/ Fachabiturs <u>studieren</u> möchtest: Hast du bereits einen konkreten Studienwunsch?
1 <input type="checkbox"/>	Ja Wenn ja, was möchtest du studieren?
2 <input type="checkbox"/>	nein

Code _ _

Herzlichen Dank für deine Mitarbeit!

Anhang B: Fragebogen der abschließenden Schulleiterbefragung

Wie im Anschreiben dargelegt, bitten wir Sie hiermit noch einmal um Mitwirkung bei einer bilanzierenden Schulleitungsbefragung zum Abschluss des Schulversuchs ‚Schule mit besonderem pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschule‘. Ihre Erfahrungen und Wünsche sind vor allem im Hinblick auf die Empfehlungen wichtig, die wir als Wissenschaftliche Begleitung im Abschlussbericht formulieren werden. Nehmen Sie sich daher bitte etwas Zeit, um die Fragen gründlich zu beantworten. U. a. geht es um das ursprüngliche Schulkonzept Ihrer Schule und seine Weiterentwicklung sowie die abschließende Beurteilung der Umsetzung des Schulversuchs an Ihrer Schule.

A Allgemeine Einschätzung der Schule und der Zusammenarbeit mit Eltern und Partnern

1. Bitte benennen Sie die <u>drei</u> wichtigsten Gründe, die aus Ihrer Sicht zur Attraktivität Ihrer Schule beitragen!
- - -
2. Gibt es mit Blick auf Ihr Schulkonzept Initiativen und Projekte, die sich besonders erfolgreich etabliert haben?
3. Zu welchen außerschulischen Partnern bzw. Einrichtungen bestehen Kooperationsbeziehungen bzw. ist eine Zusammenarbeit geplant? Wie intensiv sind diese Kooperationen?
4. Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit der Schule mit der Elternschaft? Wie aktiv sind die Eltern, sind sie an der Gestaltung des Schullebens beteiligt? Hat es Konflikte gegeben?
5. In welchen Bereichen Ihrer Schule sehen Sie generell noch Entwicklungs- oder Verbesserungsmöglichkeiten? Was sind entsprechende nächste, mittelfristige und langfristige Projekte?

6. Welche Unterstützungsmaßnahmen wünschen Sie sich bei der Umsetzung dieser Pläne durch die Bildungsadministration (SBA/SBI/SMK)?

B **Detailinformationen**

7. Die Erarbeitung des Schulkonzepts zu Beginn des Schulversuchs liegt nun bereits etliche Jahre zurück. Welche Bedeutung hatte das Schulkonzept in der Anfangsphase und heute für die Schulentwicklung? Wurden im Laufe der Jahre Veränderungen am Schulkonzept vorgenommen? Falls ja: Was sind Gründe für die Änderungen bzw. Anpassungen?

8. Ab dem Schuljahr 2013/2014 erfolgte sukzessive der Übergang zu einer regulären Oberschule. Hatte diese Veränderung Auswirkungen auf Ihre Schulentwicklungsarbeit, die für die Evaluation des Schulversuches von Bedeutung sein könnten? Falls ja: Welche?

9. Wie viele Anmeldungen liegen zum kommenden Schuljahr vor? Falls die Anmeldezahl die schulische Kapazität übersteigt: Nach welchem Verfahren erfolgt die Schülersauswahl?

Hat Ihre Schule Probleme die erforderlichen Schülerzahlen zu erreichen? Falls ja: Welches sind die Gründe?

10. Nach welchen Kriterien erfolgt die Verteilung der angemeldeten Schüler auf die einzelnen Klassen? Welche Rolle spielt dabei die Bildungsempfehlung?
In welchen Klassenstufen bzw. Fächern werden an Ihrer Schule leistungsheterogene bzw. leistungshomogene Klassen gebildet?

11. Welche Formen der Individualisierung des Unterrichts werden an Ihrer Schule besonders gepflegt? Bitte tragen Sie die drei <u>wichtigsten</u> Formen ein! Geben Sie bitte zudem die geschätzte Häufigkeit im Durchschnitt aller Fächer an.					
	fast täglich	mehrm als pro Woche	fast jede Woche	unge- fähr 1-mal im Monat	selten oder nie
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Welche besonderen Herausforderungen oder Probleme gibt es aus Ihrer Sicht bei der Umsetzung und Machbarkeit individueller Förderung? Welches sind eventuelle Gründe dafür?

13. Wo sehen Sie Erfolge im Bereich der individuellen Förderung?

14. Hat es in den letzten Jahren gravierende Veränderungen in der Zusammensetzung des Lehrerkollegiums gegeben? Falls ja: Sind diese für die Umsetzung des Schulprogramms eher als positiv oder negativ zu bewerten?
Wird das aktuelle Schulkonzept von der Gesamtheit der Lehrerschaft und auch von den neuen Lehrkräften mitgetragen?

15. Welches sind aktuelle Fortbildungsschwerpunkte an Ihrer Schule (SchiLF, Pädagogische Tage) und Themenschwerpunkte individueller Fortbildungen?

16. Hier haben Sie noch die Möglichkeit zusätzliche Themen zu benennen, die wir in unserem Fragenkatalog nicht berücksichtigt hatten. Platz wäre auch für persönliche Wünsche und Bemerkungen.

Herzlichen Dank für Ihre Angaben!

Anhang C: Teile des Kognitiven Fähigkeitstests

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

Anhang D: Tabellen der Schülerbefragungen

	Lehrerunterstützung	Mitschülerunterstützung	Unterrichtsqualität	Individuelle Förderung
Lehrerunterstützung		,39**	,64**	,44**
Mitschülerunterstützung	,39**		,33**	,30**
Unterrichtsqualität	,64**	,33**		,42**
Individuelle Förderung	,44**	,30**	,42**	

Korrelationen der Schulkulturvariablen (Prozessqualitäten); **Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

	Modell I						Modell II					
Cluster:	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI
Soziale Herkunft:												
<i>Geschlecht</i>	-,21	-,09	,08	-,25	-,06	-,11	,04	-,09	,04	-,24	-,14	-,07
<i>FAS</i>	-,43*	,10	-,07	-,03	,06	-,12	-,56**	,08	-,07	,13	,15	-,11
<i>SES</i>	,04	,24*	-,24*	-,11	,05	,01	,02	,30**	-,26*	-,04	,08	,08
Schulkultur:												
<i>Lehrerunterstützung</i>							,58*	-,01	-,39**	,14	-,14	-,08
<i>Mitschülerunterstützung</i>							,10	,02	-,13	-,33*	-,30*	-,19*
<i>Unterrichtsqualität</i>							-,14	-,16	,19	-,50**	-,26	-,18*
<i>Individuelle Förderung</i>							-,45	-,18	,11	-,11	,21	,12
Veränderung in R ²							0,16	0,12	0,11	0,31	0,18	0,09
R ²	0,28	0,06	0,06	0,08	0,01	0,03	0,44	0,18	0,17	0,39	0,19	0,12

Lineare Regression, AV=allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (Klassenstufe 10); R² des Modell II liegt über alle Cluster hinweg bei 0,09; F- Wert des Gesamtmodells II liegt über alle Cluster hinweg bei 7,065 (p<.001).

	Modell I						Modell II					
Cluster:	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI
Soziale Herkunft:												
<i>Geschlecht</i>	-,002	-,09	,06	-,28	,05	-,13	-,08	-,04	,03	-,28	-,04	-,08
<i>FAS</i>	-,42*	,11	-,08	-,05	,18	-,11	-,35	,15	-,01	,05	0,24*	-,12
<i>SES</i>	,004	,10	-,05	,08	-,09	,12	-,03	,14	-,09	,10	-,14	,17*
Schulkultur:												
<i>Lehrerunterstützung</i>							-,12	-,20	,05	,12	-,05	-,002
<i>Mitschülerunterstützung</i>							-,13	,07	-,06	-,11	-,05	-,07
<i>Unterrichtsqualität</i>							,01	-,27	-,24	-,36*	-,36*	-,36***
<i>Individuelle Förderung</i>							,04	-,03	-,05	-,06	-,17	,05
Veränderung in R ²							0,04	0,20	0,06	0,13	0,28	0,13
R ²	0,18	0,02	0,01	0,09	0,04	0,05	0,22	0,22	0,07	0,22	0,32	0,18

Lineare Regression, AV=schulisches Selbstkonzept (Klassenstufe 10); R² des Modell II liegt über alle Cluster hinweg bei 0,13; F- Wert des Gesamtmodells II liegt

