

Wissenschaftliche Begleitung 2014-2016
zum Schulversuch
„Längeres Gemeinsames Lernen –
Gemeinschaftsschule“

Abschlussbericht

Dortmund, 03.02.2017

Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels & Prof. Dr. Nele McElvany (Wissenschaftliche Leitung)

Dr. Franziska Schwabe, Dr. Julia Weischenberg,
Kai Awerbeck & Svenja Janina Hartwig (Projektmitarbeit)

INHALTSVERZEICHNIS

1. Zusammenfassung zentraler Befunde der Begleitforschung	5
2. Schulversuch und forschungsleitende Fragestellungen.....	10
3. Methodisches Vorgehen.....	15
3.1 Design und Stichprobe	15
3.2 Quantitative und qualitative Instrumente der Befragungen.....	18
3.3 Analysestrategien.....	21
4. Forschungsergebnisse der Begleitforschung	23
4.1 Voraussetzungen und Bedingungsgefüge der Errichtungsprozesse	23
4.1.1 Ausgangssituation und Startbedingungen: Demografische und sozial- strukturelle Voraussetzungen.....	25
4.1.1.1 Übergangsempfehlungen durch die Grundschule	28
4.1.1.2 Kognitive Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler.....	29
4.1.1.3 Der sozioökonomische Status der Familien der Schülerinnen und Schüler.....	34
4.1.1.4 Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler.....	37
4.1.1.5 Lernunterstützung der Eltern	40
4.1.1.6 Zusammenfassung der Schülerkomposition	42
4.1.1.7 Organisationsformen.....	43
4.1.2 Formen und Prozess der Konzeptentwicklung und der Schulentwicklungsarbeit ...	44
4.1.2.1 Formen der Schulentwicklungsarbeit und Lehrerpartizipation	44
4.1.2.2 Konzeptentwicklung: Partizipation der Lehrkräfte	47
4.1.2.3 Inhaltliche Schwerpunkte der Schulkonzepte	48
4.1.2.4 Schulkonzepte und deren Kommunikation.....	57
4.2 Bedingungen der Umsetzung des pädagogischen Konzepts an den Gemeinschaftsschulen.....	58
4.2.1 Organisationskultur	58

4.2.1.1 Innovationsbereitschaft des Kollegiums.....	59
4.2.1.2 Belastungsempfinden der Lehrkräfte.....	61
4.2.1.3 Schulleitungshandeln.....	63
4.2.1.4 Steuergruppenarbeit.....	65
4.2.1.5 Innerschulische Kooperationsformen: Lehrerkooperation und professionelle Teamarbeit.....	68
4.2.1.6 Fortbildungen der Lehrkräfte.....	74
4.2.1.7 Qualitätssicherung und interne Evaluation.....	76
4.2.1.8 Außerunterrichtliche Lerngelegenheiten und Partizipation der Lernenden	77
4.2.1.9 Elternpartizipation	78
4.2.1.10 Zusammenfassung.....	82
4.2.2 Lernkultur – Differenzierung und individuelle Förderung im Fachunterricht.....	84
4.2.3 Effekte von Organisationskulturmerkmalen auf die Lernkultur auf Lehrerebene ...	89
4.2.4 Lehr-Lern-Prozesse in heterogenen Schülergruppen: Lehrkräfte und Unterricht im Kontext der pädagogischen Konzepte der Gemeinschaftsschulen	90
4.2.4.1 Unterstützende Gestaltungsformen im Unterricht und Lern- und Sozialformen.....	91
4.2.4.2 Einstellungen von Lehrkräften zu Heterogenität: Nutzen und Herausforderungen	92
4.2.4.3 Motivation von Lehrkräften zu Heterogenität	97
4.2.4.4 Wahrgenommene eigene Kompetenz von Lehrkräften im Umgang mit Heterogenität.....	100
4.2.5 Lehrkräfte und Inklusion.....	102
4.2.5.1 Einstellungen und Motivation zum Umgang mit durch Inklusion bedingter Heterogenität	102
4.2.5.2 Wahrgenommene Ausbildungsqualität zum Bereich Inklusion	104
4.2.5.3 Erfahrungen und Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf	105

4.2.6 Unterrichtsqualität: Kognitive Aktivierung, Klassenmanagement, soziale Unterstützung, individuelle Differenzierung aus Schülerperspektive	107
4.2.7 Schulische Bedingungen und Schülerentwicklung im Kontext der pädagogischen Konzepte der Gemeinschaftsschulen	109
4.2.7.1 Niveau und Entwicklung motivationaler Merkmale und selbstbezogener Kognitionen der Schülerinnen und Schüler.....	113
4.2.7.2 Niveau und Entwicklung unterrichtsbezogener Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler.....	117
4.2.7.3 Niveau und Entwicklung des psychosozialen Wohlbefindens der Schülerinnen und Schüler.....	120
4.2.7.4 Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler	124
5. Erkenntnisgewinne aus der Gründungsphase der Gemeinschaftsschulen in NRW	132
5.1 Probleme und Hindernisse bei der Konzeptumsetzung und im Entwicklungsprozess.....	132
5.2 Gelingensbedingungen und Hindernisse für die Gründung integrierter Schulformen: Profilierung in Abgrenzung von anderen Schulformen	135
5.3 Akzeptanz der Eltern und Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler	136
6. Zentrale Befunde, Fazit und Empfehlungen	139
7. Literatur	147
8. Anhang.....	154

1. Zusammenfassung zentraler Befunde der Begleitforschung

In Nordrhein-Westfalen wurde im Schuljahr 2011/2012 die Schulform *Gemeinschaftsschule* im Rahmen des Modellvorhabens „Längeres Gemeinsames Lernen – Gemeinschaftsschule“ unter anderem als Reaktion auf Veränderungen in der demografischen Entwicklung des Bundeslandes eingeführt. Mit der wissenschaftlichen Begleitung des Modellvorhabens in den Jahren 2014 bis 2016 wurde eine Projektgruppe unter der Leitung von Professor Heinz Günter Holtappels und Professorin Nele McElvany des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) der TU Dortmund betraut. Die Begleitforschung fokussierte darauf, Informationen zu den folgenden drei übergeordneten Forschungsbereichen zu generieren: (1) Bedingungen und Verläufe der Errichtungsprozesse der Gemeinschaftsschulen insbesondere unter Betrachtung der Schülerkomposition hinsichtlich verschiedener individueller und sozialer Merkmale, (2) Bedingungen der Umsetzung des jeweiligen Pädagogischen Konzepts an den einzelnen Gemeinschaftsschulen unter anderem hinsichtlich (i) der Einstellungen und Motivation der Lehrkräfte zu Heterogenität und (ii) der psychosozialen Merkmale der Schülerinnen und Schüler sowie (3) Erkenntnisgewinne aus der Gründungsphase der Gemeinschaftsschulen mit dem Ziel konkreter Handlungsempfehlungen für künftige schulstrukturelle Änderungsprozesse.

Die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs umfasste eine Vollerhebung aller anfangs zwölf, später zehn, Gemeinschaftsschulen im Längsschnitt, wobei das Forschungsdesign quantitative und qualitative Ansätze verknüpfte. Einerseits wurden quantitative Auswertungen in Form von Fragebogendaten von Lehrkräften und Steuergruppen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern der siebten und neunten Klassenstufe erhoben und andererseits qualitative Inhaltsanalysen und leitfadengestützte Interviews mit Schulleitungen und Mitgliedern der Steuergruppen durchgeführt. Zudem wurden Vergleichsdaten aus einer früheren Untersuchung des IFS (Se-Mig, *Selbstwirksamkeit von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund* [Gebauer, Schöber, McElvany, Köller & Bos, 2015]) und den Lernstandsergebnissen aus VERA 8 herangezogen.

Zentrale Befunde der wissenschaftlichen Begleitforschung sind:

- Die Ausgangslage und die Startbedingungen der Schulen zeigten: Die Schülerschaft an Gemeinschaftsschulen war sowohl in Bezug auf den sozioökonomischen Hintergrund der Familien als auch hinsichtlich der kognitiven Grundfähigkeiten der

Lernenden sehr heterogen zusammengesetzt. Der Grad der beobachteten Heterogenität variierte allerdings zwischen den Einzelschulen. Ein Teil der Gemeinschaftsschulen, insbesondere in urbanen Umfeldern, war in ihrer pädagogischen Arbeit mit herausfordernden Bedingungen konfrontiert, da hier die Schülerinnen und Schüler überwiegend aus sozial benachteiligten Kontexten stammten, wo häufig nur ein geringeres familiäres Unterstützungspotenzial für schulisches Lernen erwartet werden kann. Die Verteilung der kognitiven Grundfähigkeiten und der erlangten Grundschulempfehlungen verwiesen hier zusätzlich auf das Erfordernis schulpädagogischer Bemühungen und einen hohen Bedarf an intensiver Förderung (für Details s. Abschnitt 4.1 diesen Berichts).

- Hinsichtlich der Formen und des Prozesses der Schulentwicklungsarbeit wurde deutlich, dass die Schulentwicklungsaktivitäten der Lehrkräfte im Durchschnitt auf einem mittleren Niveau zu verorten waren. Schwerpunktmäßig übernahmen Lehrkräfte steuernde und administrative Aufgaben in der Schulentwicklungsarbeit. Abgesehen von höherem Engagement bei der Entwicklung von Unterrichtsprojekten und Unterrichtseinheiten beteiligten sich die Lehrpersonen im Durchschnitt eher nur in geringem Maße an Formen systematischer Schulentwicklungsarbeit und der Entfaltung neuer pädagogischer Konzepte (für Details vgl. Abschnitt 4.1.2.1 dieses Berichts).
- Die untersuchten Faktoren der Organisationskultur zeigten teilweise noch Entwicklungsbedarf an den Gemeinschaftsschulen auf:
 - Innovationsbereitschaft: Als sehr positiv lässt sich die relativ hohe Veränderungsmotivation der Lehrkräfte, die eigene Schule engagiert und innovativ zu entwickeln und zu gestalten, hervorheben. Die ausgeprägte Innovationsbereitschaft der Lehrerkollegien kann damit als günstige und förderliche Voraussetzung für die Entwicklung und Umsetzung des Schulkonzepts der Gemeinschaftsschulen betrachtet werden (für Details vgl. Abschnitt 4.2.1.1 dieses Berichts).
 - Belastungsempfinden: Die Lehrpersonen an Gemeinschaftsschulen fühlten sich größtenteils nicht erschöpft von ihrer Arbeit, was einen Hinweis auf die Zufriedenheit ihrer Lehrtätigkeit und der partizipativen Gestaltungsmöglichkeiten an Gemeinschaftsschulen geben kann; das

Belastungserleben lag dennoch im mittleren Bereich (für Details vgl. Abschnitt 4.2.1.2 dieses Berichts).

- Schulleitungshandeln: Die Führung der Schulleitung wurde von den Lehrkräften in Bezug auf die Entwicklung der Lehrerkompetenzen und der Lernkultur durchaus sichtbar wahrgenommen. In Unterrichtsprozessen wurden die Schulleitungen eher als Problemlöseinstanz wahrgenommen und weniger als Instanz, die konkret in Unterrichtsprozesse eingreift. Eine ausgeprägte unterrichtsbezogene Führung, die auf die Entwicklung von Lernumgebungen, Unterrichtsqualität und Schülerlernen fokussiert, war jedoch im Durchschnitt noch nicht erkennbar (für Details vgl. Abschnitt 4.2.1.3 dieses Berichts).
- Steuergruppenarbeit: Die Koordinationsarbeit der schulischen Steuergruppen erwies sich offenbar als bedeutsam für die Schulentwicklung, vor allem waren sie aus Lehrersicht wirksam beim Aufbau neuer Unterstützungsstrukturen, als Gremium zur Qualitätssicherung und für die Umsetzung der Ziele des Schulversuchs; die Steuerung der Unterrichtsentwicklung wurde aber eher als schwach wahrgenommen (für Details vgl. Abschnitt 4.2.1.4 dieses Berichts).
- Innerschulische Kooperation: Die Gemeinschaftsschulen zeigten bereits einen beachtlichen Entwicklungsstand in der Lehrerk Kooperation: Fast alle Lehrerinnen und Lehrer waren in institutionalisierten Teams eingebunden. Teilweise wurde im Kollegium intensiv kooperiert, insbesondere in der unterrichtsbezogenen Arbeit und mit Fokus auf Schülerlernen. Eine Teamarbeit, die im Sinne professioneller Lerngemeinschaften auch auf Unterrichtsentwicklung und auf Analyse, Diagnose und Evaluation fokussiert, wäre jedoch noch zu entwickeln. Sowohl die Intensität als auch die Ausrichtung der Lehrerk Kooperation zeigte noch Entwicklungsbedarfe, was angesichts der bestehenden Teamstrukturen auch möglich wäre (für Details vgl. Abschnitt 4.2.1.5 dieses Berichts).
- Qualitätssicherung und interne Evaluation: Der schulische Nutzen von Instrumenten zur schulischen Qualitätssicherung wurde von den Lehrkräften, mit Ausnahme der Parallelarbeiten, als eher gering eingestuft. Dies könnte an einer noch wenig entwickelten Evaluationskultur liegen. Hinsichtlich des Qualitätsbewusstseins, der Evaluationspraxis und einem gewinnbringenden

Einsatz für die eigene pädagogische Arbeit bestand offenbar noch Entwicklungsbedarf (für Details vgl. Abschnitt 4.2.1.7 dieses Berichts).

- Elternpartizipation: Die Eltern wurden bisher eher in schulische Aktivitäten wie Schulfeste einbezogen und nicht bei schulischen Treffen wie Klassenkonferenzen oder der Gestaltung des Ganztagsbetriebs. Das Potenzial von Elternarbeit zur Gestaltung des Schulalltags wurde bisher von den Gemeinschaftsschulen noch nicht ausreichend genutzt (für Details vgl. Abschnitt 4.2.1.9 dieses Berichts).
- Bezüglich der Lernkultur zeigte sich, dass die Schulen in der Differenzierungs- und Förderpraxis der Lehrkräfte bereits über ein beachtliches Niveau verfügten. Angesichts der heterogenen Lerngruppen und der individuellen Lern- und Unterstützungsbedarfe der Schülerinnen und Schüler schien jedoch noch Bedarf zur Weiterentwicklung zu bestehen (für Details vgl. Abschnitt 4.2.2.1 dieses Berichts).
- Bei den außerunterrichtlichen Lernangeboten im Ganztagsbetrieb wurde deutlich, dass einerseits eine ausgeprägte Ausrichtung auf den Lernnutzen fehlte, andererseits eine Veränderung hin zu mehr Schülerorientierung und -partizipation bei der Gestaltung von Ganztagsangeboten anzustreben wäre (für Details vgl. Abschnitt 4.2.1.8 dieses Berichts).
- Hinsichtlich der Lehr-Lern-Prozesse in heterogenen Gruppen von Schülerinnen und Schülern wiesen die Lehrkräfte größtenteils positive Einstellungen und eine hohe Motivation zum Unterrichten dieser Lerngruppen auf. Es wurden von ihnen jedoch auch einige kritische Aspekte herausgestellt, die insbesondere die aufzuwendende Zeit und Anstrengung betrafen. Die Einschätzungen der Lehrkräfte unterschieden sich systematisch je nach Heterogenitätsform, wobei nach sozialer, kulturell-ethnischer, leistungsbezogener und inklusionsbedingter Heterogenität differenziert wurde (für Details vgl. Abschnitte 4.2.4.2 bis 4.2.5.1 dieses Berichts).
- Die schulischen Bedingungen im Zusammenhang mit den Pädagogischen Konzepten der Gemeinschaftsschulen wurden unter anderem anhand von Motivation und Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler betrachtet. Es zeigten sich größtenteils positive Einschätzungen. Bei Betrachtung von Unterschieden zu Gleichaltrigen an Gymnasien und Hauptschulen zeigten sich höhere Werte bezüglich der Motivation bei gymnasialempfohlenen Kindern, die Gemeinschaftsschulen besuchten. Entsprechend umgekehrte Erkenntnisse wurden für den Bereich der psychosozialen Merkmale der

hauptschulempfohlenen Schülerinnen und Schüler an den Gemeinschaftsschulen im Vergleich zu Lernenden an Hauptschulen gefunden. Die längsschnittliche Betrachtung der Motivation und des Wohlbefindens zeigte für die Mehrzahl der Skalen weder in der Gesamtstichprobe noch in den betrachteten Subgruppen nach Migrationshintergrund (Familiensprache Deutsch vs. Deutsch und/ausschließlich andere Sprache) oder sozioökonomischem Status (niedrig vs. mittel vs. hoch) der Eltern nennenswerte Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten in der siebten und neunten Klasse (für Details vgl. Abschnitte 4.2.7.1 und 4.2.7.3 dieses Berichts).

- Bezüglich der Unterrichtswahrnehmungen als Teil der schulischen Bedingungen an den Gemeinschaftsschulen zeigten die Ergebnisse, dass gymnasialempfohlene Kinder, die Gemeinschaftsschulen besuchten, zentrale Unterrichtsqualitätsmerkmale positiver erlebten als Schülerinnen und Schüler an Gymnasien. In den Längsschnittdaten zeigten sich größtenteils keine substantiellen Unterschiede hinsichtlich der unterrichtsbezogenen Wahrnehmungen zwischen der siebten und neunten Klassenstufe bei den Schülerinnen und Schülern an Gemeinschaftsschulen insgesamt und auch nicht bei den Subgruppen bezüglich Migrationshintergrund und sozialem Familienhintergrund (für Details vgl. Abschnitt 4.2.7.2 dieses Berichts).
- Das Leistungsniveau in den Fächern Deutsch und Mathematik der Schülerinnen und Schüler gemessen an den Ergebnissen der Vergleichsarbeiten der achten Jahrgangsstufe an den betrachteten Gemeinschaftsschulen lag auf einem mittleren Niveau. Gleichaltrige Schülerinnen und Schüler, die eine Hauptschule besuchten, erreichten im Mittel geringere Kompetenzstufen, Gymnasiastinnen und Gymnasiasten jedoch höhere Leistungen. Es gab Hinweise auf Unterschiede in den Verteilungen auf die einzelnen Kompetenzstufen zwischen den Subgruppen der Schülerinnen und Schüler bezüglich Migrationshintergrund oder sozioökonomischen Status der Eltern. Hier zeigte sich, dass Lernende mit einem Migrationshintergrund bzw. mit einem niedrigeren sozioökonomischen Hintergrund eher weniger häufig auf den oberen Kompetenzniveaus in Deutsch und Mathematik angesiedelt waren (für Details vgl. Abschnitt 4.2.7.4 dieses Berichts).

2. Schulversuch und forschungsleitende Fragestellungen

Als Gemeinschaftsschule wird eine Schule bezeichnet, die alle Grundschulabgängerinnen und -abgänger aufnimmt und zu den verschiedenen Abschlüssen der Sekundarstufe I führen kann (vgl. Rösner, 2004). Die Gemeinschaftsschule umfasst damit die Jahrgangsstufen 5 bis 10, die Anbindung einer gymnasialen Oberstufe ist jedoch möglich, da sich der Unterricht an gymnasialen Standards orientiert.

Der Schulversuch Gemeinschaftsschule in Nordrhein-Westfalen verfolgt vor allem folgende Zielvorstellungen:

1. „Mehr Schülerinnen und Schüler sollen besser qualifiziert werden und höhere Abschlüsse erreichen.
2. Ein umfassendes Schulangebot mit gymnasialen Standards soll auch bei rückläufigen Schülerzahlen wohnortnah gesichert werden.
3. Bildungswege sollen durch längeres gemeinsames Lernen länger offen bleiben und Kindern gerechtere Bildungschancen eröffnen.“ (Löhrmann, 2010, S. 489).

Verschiedene Entwicklungen haben dazu beigetragen, dass der Modellversuch Gemeinschaftsschule in Nordrhein-Westfalen eingeführt wurde (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2012): Erstens sind die rückläufigen Schülerzahlen zu nennen, wodurch vor allem in ländlichen Regionen die Gefahr besteht, dass kein weiterführendes Schulangebot wohnortnah mehr angeboten werden kann. Zweitens vollzieht sich eine kontinuierliche Veränderung des Schulwahlverhaltens, da Eltern zunehmend eine gymnasiale Bildung und einen entsprechenden Schulabschluss für ihre Kinder anstreben und daher das Gymnasium oder die Gesamtschule bevorzugen. Hauptschulen werden immer weniger gewählt und auch die Anmeldezahlen an Realschulen sind in den letzten Jahren rückläufig. Somit sind in bestimmten Regionen, vor allem im ländlichen Raum, beide Schulformen in ihrem Bestand bedroht. Gemeinschaftsschulen entstehen als Neugründung an einem bestehenden Schulstandort und gehen in der Regel mit der sukzessiven Auflösung der Haupt- und Realschulen einher.

Neben diesen beiden Entwicklungen bleibt jedoch eine der größten Herausforderungen im deutschen Bildungssystem, dass die Kopplung des Bildungserfolgs an die soziale Herkunft immer noch zu groß ist. Dieser sozialen Chancenungleichheit soll durch längeres gemeinsames Lernen begegnet werden, da internationale Schulleistungsstudien insbesondere die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und das Programme for

International Student Assessment (PISA) zeigen, dass Bildungssysteme im internationalen Vergleich dadurch gerechter und leistungsstärker werden können. Längeres gemeinsames Lernen impliziert an Gemeinschaftsschulen, dass die Kinder nicht bereits in der 5. Klasse nach Bildungsgängen differenziert werden. Die Einteilung in Kurse für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Fähigkeitsniveaus oder in die klassischen Bildungszweige Hauptschul- und Realschule sowie Gymnasium erfolgt zumeist in der siebten Klasse. Insgesamt sind an Gemeinschaftsschulen die Verläufe der Bildungswege der einzelnen Schülerinnen und Schüler nicht im Vorhinein festgelegt und der Wechsel zwischen verschiedenen Leistungsniveaus innerhalb der Schule einfacher möglich. Somit können sich die Schülerinnen und Schüler nach ihren individuellen Fähigkeiten differenziert entwickeln und unabhängig von ihrem individuellen und familiären Hintergrund gestärkt werden.

Die Gemeinschaftsschule soll für alle Schülerinnen und Schüler zugänglich sein, unabhängig von ihren Begabungen und ihrer Biografie. Kinder mit günstigen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen oder besonderen Begabungen lernen gemeinsam mit Kindern, deren Kompetenzen und Fähigkeiten noch nicht so weit entwickelt sind (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2012). Jedes Kind wird dort abgeholt, wo es steht und die Potenziale werden durch individuelle Fördermaßnahmen gestärkt. Der in der Regel gebundene Ganztagsbetrieb trägt dazu bei, dass mehr Zeit für individuelle Förderung sowohl der lernschwächeren Schülerinnen und Schüler als auch der Leistungsstarken bleibt.

Die Einführung einer neuen (Modell-)Schulform wie die Gemeinschaftsschule stellt eine Besonderheit in der Schulentwicklung dar. Es liegen bisher nur wenige empirische Untersuchungen über Implementationsvorhaben vor, obwohl diese aus wissenschaftstheoretischer, schulpädagogisch-praktischer und implementationspolitischer Perspektive von großer Relevanz sind. Die Studien, die es zum Implementationsvorhaben neuer Schulformen gibt, stammen überwiegend aus den 1970er Jahren und stehen im Zusammenhang mit der Einführung beziehungsweise Gründung von Kooperativen und Integrierten Gesamtschulen (Fend, 1982; Tillmann et al., 1979).

Neben Nordrhein-Westfalen gibt es Gemeinschaftsschulen in den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Bremen (private Trägerschaft), Saarland, Schleswig-Holstein und Thüringen. In Sachsen ist der Modellversuch Gemeinschaftsschule im Jahr 2015 ausgelaufen.

Speziell zur Einführung und zur Entwicklung von Gemeinschaftsschulen liegen vier größere Studien¹ in Baden-Württemberg (vgl. Bohl & Wacker, 2016), Berlin (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2010; 2016), Sachsen (vgl. z. B. Schmechtig, Adolph & Melzer, 2009; Schmechtig & Melzer, 2015) und Thüringen (vgl. Ritter, Krützfeldt & Melzer, 2014) vor.

Die Begleitforschung in Baden Württemberg fand von 2012 bis 2016 an zehn Gemeinschaftsschulen statt. Ziel war es den Alltag der Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen und ihre Herausforderungen zu untersuchen. Als ein zentrales Ergebnis konnte konstatiert werden, dass zwischen den Einzelschulen z. B. deutliche Unterschiede hinsichtlich der Unterrichtsqualität oder Intensität der schulinternen Kooperationen bestanden (Details s. Forschungsgruppe Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschule Baden-Württemberg, 2016).

Die Begleitforschung der Gemeinschaftsschulen in Berlin wurde an elf bis 18 Schulen von 2008 bis 2012 durchgeführt (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2010; 2016). Die Anzahl der Schulen variierte, da in verschiedenen Phasen des Pilotprojekts Schulen hinzugekommen waren. Auch zum Schuljahr 2016/2017 bestand für die Schulen die Möglichkeit in die Pilotphase einzusteigen. Die Zielsetzung der wissenschaftlichen Begleitung war die prozessorientierte Evaluation der Entwicklung und Implementierung der Pilotphase Gemeinschaftsschule. Als ein wesentliches Ergebnis konnte herausgestellt werden, dass es den Gemeinschaftsschulen in Berlin gelingt den Lernerfolg von der sozialen Herkunft zu trennen; sowohl Schülerinnen und Schüler mit einem wenig sozial belasteten Elternhaus als auch Schülerinnen und Schüler mit einem sozial belasteten Hintergrund erreichen zumeist ähnlich gute Lernfortschritte (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2016).

Die neun Gemeinschaftsschulen in Sachsen wurden von 2006 bis 2015 wissenschaftlich begleitet (vgl. z. B. Schmechtig, Adolph & Melzer, 2009; Schmechtig & Melzer, 2015). Von Beginn an stand fest, dass es sich bei dem Schulversuch um ein zeitlich befristetes Projekt handelte. In dem Schulversuch mit dem Titel „Schule mit besonderen pädagogischen

¹ Die Studien weisen unterschiedlichen Erhebungsdesigns auf. Es wurden nicht in jeder Studie dieselben Aspekte betrachtet und die Blickwinkel unterscheiden sich teilweise, je nachdem welche Personengruppen in den Studien befragt wurden. Die Forschungsstände von Gemeinschaftsschulen zu den einzelnen Themenbereichen werden in den jeweiligen thematischen Abschnitten dargestellt.

Profil/Gemeinschaftsschule“ wurden Formen der individuellen Förderung und des längeren gemeinsamen Lernens sowie schulformübergreifenden Kooperationen erprobt (Staatsministerium für Kultus, 2006). Die Ergebnisse wurden in den Berichten weitestgehend in Portfolios für die einzelnen Schulen berichtet, nur vereinzelt werden Ergebnisse über alle Schulen hinweg dargestellt.² Ein zentrales Ergebnis des Schulversuchs war, dass Schülerinnen und Schüler an Gemeinschaftsschulen - unter Berücksichtigung der Schülerzusammensetzung nach Geschlecht und familiärem Wohlstand und kognitiven Fähigkeiten — eine zumeist höhere Wahrscheinlichkeit für einen Fähigkeitszuwachs aufweisen als Schülerinnen und Schüler der entsprechenden Vergleichsschulen (Vergleichsgymnasien und Vergleichsmittelschulen).

In Thüringen wurden in einem Zeitraum von etwa vier Jahren in Erweiterung vorhandener Strukturen bislang 64 Gemeinschaftsschulen errichtet. Zehn Schulen, die zum Schuljahr 2011/2012 errichtet wurden, wurden wissenschaftlich begleitet. Ziel der Untersuchung war es, die Schulkultur sowie das Lehren und Lernen an Gemeinschaftsschulen zu untersuchen (vgl. Ritter, Krützfeldt & Melzer, 2014). Als ein zentrales Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitung kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Entwicklungsfortschritte auf verschiedenen Ebenen der Schulentwicklung an allen untersuchten Gemeinschaftsschulen erkennbar waren und auch zu bearbeitende Schwierigkeiten erkannt wurden (vgl. ebd.).

Um empirische Erkenntnisse zur Implementation eines Schulmodellversuchs zu gewinnen, wurden die Gemeinschaftsschulen in Nordrhein-Westfalen wissenschaftlich von einer Arbeitsgruppe des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) begleitet. Es wurden Fragestellungen in folgenden Bereichen untersucht:

- (I) Analyse der Voraussetzungen und des Bedingungsgefüges der Errichtungsprozesse
 - a. *Ausgangssituation und Startbedingungen: Demografische und sozialstrukturelle Voraussetzungen*
 - b. *Formen und Prozess der Konzeptentwicklung und der Schulentwicklungsarbeit*
- (II) Untersuchung der Bedingungen der Umsetzung des Pädagogischen Konzepts an den Gemeinschaftsschulen
 - a. *Schulorganisation, Organisationskultur und Lernumgebung*

² Bei der Darstellung des Forschungsstandes werden die Ergebnisse von Sachsen nur berücksichtigt, wenn sie sich auf die gesamte Stichprobe beziehen und nicht auf Einzelschulen.

- b. *Lehr-Lern-Prozesse in heterogenen Schülergruppen: Lehrkräfte und Unterricht im Kontext der Pädagogischen Konzepte der Gemeinschaftsschulen*
- c. *Schulische Bedingungen und Schülerentwicklung: Motivation, Wohlbefinden und Leistung im Kontext der Pädagogischen Konzepte der Gemeinschaftsschulen*

(III) Identifikation von Erkenntnissen aus der Gründungsphase

- a. *Akzeptanz und Zufriedenheit der Schulbeteiligten*
- b. *Gelingsbedingungen: Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen*

Die aktuelle wissenschaftliche Begleitforschung hat zu Beginn zwölf Schulen in Nordrhein-Westfalen, die seit dem Schuljahr 2011/2012 an dem Schulversuch „Längeres gemeinsames Lernen – Gemeinschaftsschule“ teilnehmen, begleitet. Die Schulen werden dabei schrittweise beziehungsweise jahrgangsstufenweise aufgebaut und werden über voraussichtlich mindestens sechs Jahre die aufgenommenen Schülerinnen und Schüler bis zum Schulabschluss beschulen.

Mit der vorliegenden wissenschaftlichen Begleitforschung bot sich die einmalige Gelegenheit, in Form einer Längsschnittstudie Analysen über Innovationsbedingungen und, -verläufe und Wirkungen im laufenden Implementationsprozess vornehmen zu können. Insbesondere hinsichtlich der in der Begleitforschung behandelten Bedingungen und Verläufe der Errichtungsprozesse der Gemeinschaftsschulen und den spezifischen Bereichen der Ausgangssituation und Startbedingungen sind die gewonnenen Daten zur Komposition der Schülerinnen und Schüler sowie zur Konzeptentwicklung der einzelnen Gemeinschaftsschulen hochgradig relevant. Vor allem die Akzeptanz und die Zufriedenheit der Beteiligten stellen grundlegende Faktoren für die weitere Schulentwicklungsarbeit dar, sowohl für die aktuell an dem Schulversuch teilnehmenden Schulen, als auch für zukünftige Realisierungen von innovativen Schulstrukturänderungen.

In dem vorliegenden Abschlussbericht werden zunächst die methodische Vorgehensweise und die wissenschaftlichen Instrumente der Begleitforschung vor, die für die Informationsgewinnung und Datenaufbereitung verwendet wurden. Im anschließenden Abschnitt des Berichtes werden ausgewählte, zentrale Bereiche vertieft behandelt. Die dargestellten Forschungsergebnisse sind von großem Interesse für die Wissenschaft, die schulische Praxis und die Bildungsadministration, da hieraus Implikationen für die

Schulplanung, die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, die Praxisberatung, die Organisationsentwicklung und Folgestudien abgeleitet werden können. Einerseits kann das so erworbene Wissen für einen optimalen Innovationsprozess des laufenden Schulversuchs genutzt werden, andererseits können aber auch zukünftige, ähnlich angelegte Projekte, wie zum Beispiel die Einführung von Sekundarschulen, von dem in der aktuellen Begleitforschung generierten Wissen profitieren. Für den Zwischenbericht (Juni 2016) wurden bereits einzelne Ergebnisse der Begleitforschung ausgewertet und dargestellt. Daher wurden einige Textpassagen aus dem Zwischenbericht für den Abschlussbericht übernommen.

3. Methodisches Vorgehen

Um hilfreiche inhaltliche Erkenntnisse für die Praxis zu generieren, wurden in der wissenschaftlichen Begleitforschung des Schulversuchs entsprechende Forschungsfragen formuliert. Durch deskriptive und inferenzstatistische Analysen wurden diese im Verlaufe der Begleitforschung unter sorgfältiger Auswertung und Interpretation der gewonnenen Daten beantwortet und somit empirisch gesicherte Erkenntnisse und Hinweise auf praktische Implikationen erlangt. In dem vorliegenden Bericht werden die Fragestellungen aus dem Forschungsantrag bearbeitet und die Ergebnisse unter Einordnung in den derzeitigen theoretischen und empirischen Forschungsstand berichtet.

3.1 Design und Stichprobe

Um umfassende und robuste empirische Erkenntnisse zu den Voraussetzungen und Bedingungen des Schulversuchs zu gewinnen, wurde ein multimethodischer Ansatz gewählt. So wurden die verschiedenen Akteurinnen und Akteure im Kontext der Gemeinschaftsschulen nicht nur zu mehreren Messzeitpunkten befragt, sondern dabei auch unterschiedliche Herangehensweisen und Instrumente eingesetzt (vgl. Tabelle 1). Die Erhebungen fanden in einem Zeitraum von etwa zwei Jahren statt, sodass ein substantieller Teil des Prozesses der Entwicklung der Gemeinschaftsschulen begleitet werden konnte.

Die befragten Personengruppen nahmen jeweils zentrale Rollen im schulischen Umfeld ein. Neben Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern wurden auch die Eltern der teilnehmenden Kinder befragt, desgleichen ebenfalls Schulleitungen und, sofern vorhanden, Steuergruppen.

Die Analysen zu Lehrkräften beziehen sich auf 250 Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen. Diese waren im Durchschnitt 39.32 Jahre alt ($SD_{\text{Alter}} = 9.62$) und 68.4 Prozent von ihnen waren weiblich. Die Lehrbefähigungen waren zu 45.2 Prozent im Bereich MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) und 64.4 Prozent im Bereich Sprache/Gesellschaft angesiedelt. Der Rücklauf der Fragebögen für Lehrkräfte betrug in etwa 71.0 Prozent³.

Tabelle 1: Forschungsdesign

	MZP I	MZP II	MZP III	MZP IV
	Mai 2014	Mai 2015	Juli-August 2015	ab Februar 2016
Schulleitungen + Steuergruppen			Interview	Interview Fragebogen
Lehrkräfte + Eltern	Fragebogen			Fragebogen
Schüler/innen	Fragebogen	Lernstandserhebungen		Fragebogen
Schulkonzepte				Inhaltsanalyse

Die Schülerinnen und Schüler befanden sich bei der schriftlichen Befragung zu Messzeitpunkt I in der siebten Klassenstufe. Die im Folgenden dargestellten Befunde beziehen sich auf die Stichprobe von 1052 Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschulen, die sich zum Zeitpunkt der ersten Erhebung in der siebten Klassenstufe befanden. Das mittlere Alter lag bei $M_{\text{Alter}} = 13.10$ Jahren ($SD_{\text{Alter}} = 0.64$ Jahre) und 44.6 Prozent waren weiblich. Der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler wurde anhand der Variablen Familiensprache (nur Deutsch vs. Deutsch und eine andere Sprache/nur eine andere Sprache) und des Zuwanderungshintergrunds operationalisiert, wobei der Zuwanderungshintergrund durch Angaben der Eltern erfasst wurde. Es können vier Kategorien des Zuwanderungshintergrundes unterschieden werden (vgl. Gebhardt, Rauch, Mang, Sälzer & Stanat, 2013; Stanat, Rauch & Segeritz, 2010):

³ Der genaue Anteil lässt sich aufgrund fehlender Angaben der Schulen, die den Schulversuch zwischenzeitlich abbrechen, nicht ermitteln.

- (1) *Ohne Zuwanderungshintergrund*: Kein Elternteil wurde im Ausland geboren.
- (2) *Mit partiellem Zuwanderungshintergrund*: Ein Elternteil (also entweder der Vater oder die Mutter der Schülerin, des Schüler) wurde im Ausland geboren.
- (3) *Der zweiten Zuwanderungsgeneration*: Beide Eltern wurden im Ausland geboren, die Schülerin, der Schüler wurde in Deutschland geboren.
- (4) *Der ersten Zuwanderungsgeneration*: Beide Elternteile und die Schülerin, der Schüler wurden im Ausland geboren.

28.4 Prozent der Schülerinnen und Schüler sprachen in ihrer Familie Deutsch und eine andere Sprache oder nur eine andere Sprache. Schülerinnen und Schüler mit partiellem Zuwanderungshintergrund (9.5 %), der zweiten Zuwanderungsgeneration (9.2 %) und der ersten Zuwanderungsgeneration (2.1 %) machten insgesamt 20.8 Prozent der Schülerschaft aus. Der sozioökonomische Status (SES) lag mit $M_{SES} = 43.59$ ($SD_{SES} = 18.83$) auf der von 16 bis 90 reichenden Skala des HISEI (Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status) im leicht unterdurchschnittlichen Bereich. Es wiesen 83.0 Prozent der Schülerinnen und Schüler eine Empfehlung für die Haupt- oder Realschule auf.

Zusätzlich wurden auch die Eltern von den Schülerinnen und Schülern befragt. Es lagen zum ersten Messzeitpunkt Elternangaben von 787 Schülerinnen und Schülern vor.

Im Mai 2015 haben die Schülerinnen und Schüler aus dem ersten Messzeitpunkt an den Lernstandserhebungen für die achte Klasse teilgenommen. Die Lernstandsergebnisse zeigten, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler in Deutsch und Mathematik, das Kompetenzniveau der Stufe 3 erreicht, wobei es im Fach Deutsch fünf und im Fach Mathematik sechs zu erreichende Kompetenzniveaus gibt (Details s. Abschnitt 4.2.6.2).

Im Juli und August 2015 wurden Interviews mit den zehn Schulleitungen durchgeführt. Im gleichen Zeitraum wurden auch Interviews mit Mitgliedern der Steuergruppe an sieben Schulen geführt, da nur sieben Schulen zu diesem Zeitpunkt bereits eine Steuergruppe etabliert hatten.

Im Februar 2016 wurde erneut, an den mittlerweile nur noch zehn Gemeinschaftsschulen, die Schülerinnen und Schüler ($N = 774$; 9. Klasse), ihre Eltern ($N = 434$) und die Lehrkräfte ($N = 216$) und Mitglieder der Steuergruppen ($N = 23$) mittels Fragebögen befragt. Bei den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern wurden einige Skalen längsschnittlich erhoben. Insgesamt liegen 709 Schülerangaben und 346 Elternangaben im Längsschnitt vor. Um Vergleiche zu Lehrenden und Lernenden in den Schulformen Hauptschule und Gymnasium

berechnen zu können, wurden ähnliche Stichproben von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern aus der ebenfalls am IFS durchgeführten Studie Se-Mig (Selbstwirksamkeit von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund) herangezogen.

3.2 Quantitative und qualitative Instrumente der Befragungen

Um einen breiten Blick auf die untersuchten Fragestellungen zu erhalten, wurden sowohl quantitative (Fragebögen, Kognitiver Fähigkeitstest KFT) als auch qualitative Verfahren (Interview, Dokumentenanalyse) bei den Erhebungen eingesetzt.

Fragebögen

Die Fragebögen wurden von der IFS-Forschungsgruppe, zum Teil in Anlehnung an bereits erprobte Skalen aus früheren Studien, entwickelt und die Skalen inhaltlich passgenau auf die Forschungsfragen abgestimmt.

Schülerfragebogen

Es wurde zu den Messzeitpunkten I und IV jeweils ein Schülerfragebogen eingesetzt. Dort wurden neben Fragen zur eigenen Personen (wie z. B. Geschlecht, Familiensprache, Anzahl Bücher zu Hause) auch Fragen zum ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital der Eltern (vgl. Bourdieu, 1986) eingesetzt. Ein weiterer Schwerpunkt in dem Schülerfragebogen bildete das Thema „Lernen in der Schule“ in dem unter anderem das Autonomieerleben, Lehrer-Schüler-Beziehungen, Integration und Kohäsion in die Klasse, realistische Bildungsaspiration, Schulfreude und die allgemeine bildungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung abgefragt wurden. Weiterhin wurden Fragen zur Unterrichtsqualität im Deutsch- und Mathematikunterricht gestellt, in denen Themen wie Individualisierung, Lernunterstützung etc. erfasst wurden. Indikatoren für Familiensprache, berufliche Ausbildung der Eltern, HISEI (Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status), Schüler-Lehrer-Beziehung, Integration und Kohäsion in die Klasse, realistische Bildungsaspiration, Lernunterstützung im Deutsch- und Mathematikunterricht und Adaptivität im Deutschunterricht, Autonomieerleben, Kompetenzzulernen, Soziale Eingebundenheit, Lebenszufriedenheit, Emotionale Probleme, Schulfreude, akademisches Selbstkonzept, bildungsbezogene Selbstwirksamkeit, Lesemotivation und lesebezogene Selbstwirksamkeit wurden im Längsschnitt erfasst, sodass Aussagen über Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler getroffen werden können.

Lehrerfragebogen

Die Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen wurden ebenfalls zu den zwei Messzeitpunkten I und IV befragt. Neben soziodemografischen Aspekten wurden im Lehrerfragebogen unter anderem Indikatoren für Teamarbeit, professionelle Lerngemeinschaften, Evaluationsformen, wahrgenommener Schulentwicklungsbedarf, Ganztagsunterricht, kulturell-ethnische Heterogenität, leistungsbezogene Heterogenität, soziale Heterogenität und Inklusion erfasst. Die Indikatoren für die Lehrerkooperation, Differenzierung im Fachunterricht und individuelle Lernförderung wurden zu beiden Messzeitpunkten eingesetzt.

Elternfragebogen

Auch die Eltern wurden zu beiden Messzeitpunkten I und IV im Längsschnitt befragt. Im Elternfragebogen wurden neben soziodemografischen auch Informationen zum Kind wie Aktivitäten, (idealistische) Bildungsaspiration, Leistungsstand, Wahrscheinlichkeit bestimmter Schulabschluss und Grundschulempfehlung erhoben. Des Weiteren wurden die Variablen Wichtigkeit der Ganztagschule, Partizipation am Schulleben, Wahl der Gemeinschaftsschule, Informationen für die Gemeinschaftsschule und Lernunterstützung im Elternfragebogen aufgenommen.

Steuergruppenfragebogen

Der Steuergruppenfragebogen wurde zum vierten Messzeitpunkt eingesetzt. Die Mitglieder der Steuergruppen der Schulen wurden um Einschätzungen und Angaben zu ihrer Arbeitsweise und ihrer Rolle in der Steuergruppe gebeten, sowie zur Zusammenarbeit mit den am Projekt beteiligten Akteuren.

Kognitiver Fähigkeitstest (KFT)

Die kognitiven Grundfähigkeiten geben – unabhängig von den unterrichtsbezogenen fachlichen Fähigkeiten – Informationen darüber, wie leistungsheterogen die Schülerschaft zusammengesetzt ist. Um die kognitiven Fähigkeiten zu erfassen, wurden zwei Subtests für den siebten Jahrgang (verbal Version V3A und figural Version N2A) des Kognitiven Fähigkeitstest (KFT) von Heller und Perleth (2000) eingesetzt.

Lernstandserhebung Klasse 8

Lernstandserhebungen sind ein diagnostisches Verfahren zur Einschätzung der fachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Die Bildungsstandards für das Ende der Sekundarstufe I bilden die Grundlage für die Lernstandserhebungen, die aus Aufgaben mit

verschiedenen Schwierigkeitsgraden bestehen. Rückgemeldet werden die Lernstandsergebnisse in Form von Kompetenzniveaus. Um den Lernstand der Schülerinnen und Schüler zu erfassen, wurden die einzelnen Gemeinschaftsschulen gebeten, die Ergebnisse der Lernstandserhebungen für die Fächer Deutsch und Mathematik zur Verfügung zu stellen.

Qualitative Interviews

Es wurden leitfadengestützte Interviews mit den Schulleitungen sowie den Sprecherinnen und Sprechern der Steuergruppen geführt. Die leitfadengestützte Interviewform wurde gewählt, um einerseits über dieses teilstandardisierte Vorgehen die Vergleichbarkeit der Ergebnisse sicherzustellen und andererseits eine gewisse Offenheit in den Interviews zu bewahren (vgl. Friebertshäuser, 2003). Die Interviews wurden von einem erfahrenen Projektmitarbeiter angelehnt an das Vorgehen von Meuser und Nagel (1991) durchgeführt. Die Leitfäden gliederten sich in verschiedene Themenschwerpunkte. So wurden im Leitfaden für die Schulleitungen die Themenschwerpunkte Entstehungsgeschichte, Schülerkomposition, Inklusion, Ganztags und innere Schulentwicklung behandelt. In den Interviews mit den Leitungen der Steuergruppen wurden Fragen zur Funktion der Steuergruppe in der Schule, zum monatlichen Zeitaufwand, zum Arbeitsauftrag, zu Kriterien zur Auswahl der Mitglieder der Steuergruppe, zur Zusammensetzung und Konstanz der Steuergruppe, zum Besuch einer Fortbildung für die Steuerungs- und Schulentwicklungsarbeit, zu Schwerpunkten und Themen der Arbeit, zur Akzeptanz und Transparenz, zu Zielsetzungen und zur eingeschätzten Wirksamkeit der Steuergruppenarbeit erfasst. Die Interviewtranskripte wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) ausgewertet.

Dokumentenanalyse

Zur Erfassung wesentlicher Rahmendaten der Gemeinschaftsschulen wurde die Dokumentenanalyse verwendet. Die Dokumentenanalyse ist eine im geisteswissenschaftlichen Bereich weit verbreitete Vorgehensweise, um Erkenntnisse aus vorhandenem Datenmaterial, in diesem Fall Schulkonzepte, gewinnen zu können (vgl. u. a. Prior, 2003). Es wurden die Schulkonzepte der zehn Gemeinschaftsschulen auf gemeinsame Inhalte analysiert, um darzustellen wie die einzelnen Schulen konzeptionell verschiedene Themenbereiche gestalten möchten. Dabei wurden sowohl die Schulorganisation (Lehrereinsatz, Fortbildungsplanung, Kooperationen, Elternarbeit, Qualitätssicherung) als auch pädagogische Gestaltungsansätze (Inklusion, Erlernen von Kompetenzen, Selbstgesteuertes Lernen, Individuelle Förderung, Leistungsrückmeldung, Berufsvorbereitung) in den Blick genommen.

3.3 Analysestrategien

Entsprechend der Erhebungsmethoden wurden unterschiedliche Verfahren zur Auswertung der erhobenen Daten angewendet. Die standardisierten Fragebögen wurden mittels gängiger Statistik-Software (IBM SPSS Statistics 22, Mplus 7 [Muthèn & Muthèn, 1998-2012] und R) deskriptiv und inferenzstatistisch ausgewertet.

Neben deskriptiven Auswertungen wurde eine Regressionsanalyse und Mittelwertvergleiche mittels *t*-Tests berechnet. Der *t*-Test wurde benutzt um signifikante Unterschiede zwischen Mittelwerten zu prüfen (vgl. Bortz & Schuster, 2010). Je nach Fragestellung wurden drei Arten von *t*-Tests in den Analysen eingesetzt. (1) Der *t*-Test für unabhängige Stichproben wurde eingesetzt, wenn Mittelwertunterschiede zwischen zweier sich nicht beeinflussender Stichproben, z. B. Männer und Frauen getestet werden sollen. (2) Der *t*-Test für verbundene Stichproben wurde gewählt, wenn Stichproben miteinander in Beziehung stehen und sich paarweise verbinden lassen. Dieser *t*-Test ist vor allem von Bedeutung, wenn Messwiederholungen stattfanden und die beiden Messzeitpunkte miteinander verglichen werden sollen (vgl. Rasch, Friese, Hoffmann & Naumann, 2010). (3) Der *t*-Test für eine Stichprobe wurde angewendet, wenn der Mittelwert eines Merkmals gegen einen theoretischen Mittelwert, z. B. ein angenommener Skalenmittelwert getestet werden sollte.

Des Weiteren wurden Mittelwertvergleiche von Lehrkräften der Schulformen Hauptschule und Gymnasium mittels *Multivariate analysis of covariance (MANCOVA)* unter Einbezug des Alters der Lehrkräfte berechnet. Bei dem Verfahren der MANCOVA können bei Gruppenvergleichen mehr als eine abhängige Variable sowie Kovariaten einbezogen werden.

Für die Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschule mit Hauptschul- beziehungsweise Gymnasialempfehlung wurden mittels des statistischen Verfahrens des *Propensity Score Matching* adäquate Vergleichsgruppen aus Hauptschulen und Gymnasien identifiziert. Hierbei wurden hinsichtlich der Merkmale Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund (anhand der in der Familie gesprochenen Sprache), kognitive Grundfähigkeiten (KFT⁴) und sozioökonomischer Hintergrund (HISEI) ähnliche Teilnehmende der beiden Stichproben zusammengebracht und somit neue, möglichst ähnliche Stichproben generiert.

Hierdurch wurden Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschulen, die nach der Grundschule eine Hauptschulempfehlung erhalten haben ($N = 175$, $M_{\text{Alter}} = 13.26$ Jahre ,

⁴ Das Matching der kognitiven Grundfähigkeiten basiert auf einer gekürzten Version des KFT (25 Items). Als Testwert wurde der Summenscore genutzt. Dieser unterscheidet sich von dem weiter oben dargestellten Normwert.

$SD_{\text{Alter}} = 0.65$ Jahre, 59.4 % weiblich, 46.26 % Migrationshintergrund), mit Schülerinnen und Schülern der Hauptschulen ($N = 175$, $M_{\text{Alter}} = 13.12$ Jahre, $SD_{\text{Alter}} = 0.73$ Jahre, 61.7 % weiblich, 48.0 % Migrationshintergrund) verglichen. Analog wurde mit den Teilnehmenden verfahren, die mit einer Gymnasialempfehlung eine Gemeinschaftsschule ($N = 82$, $M_{\text{Alter}} = 12.79$ Jahre, $SD_{\text{Alter}} = 0.54$ Jahre, 56.1 % weiblich, 17.1 % Migrationshintergrund) besuchten. Diese wurden entsprechend mit Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ($N = 82$, $M_{\text{Alter}} = 12.78$ Jahre, $SD_{\text{Alter}} = 0.59$ Jahre, 59.8 % weiblich, 15.9 % Migrationshintergrund) verglichen.

Für die Entwicklung des psychosozialen Wohlbefindens, der Motivation und unterrichtsbezogener Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler wurden MANOVAs mit Messwiederholung berechnet, die für Subgruppenvergleiche um die Interaktion von Zeit und Migrationshintergrund beziehungsweise sozioökonomischen Hintergrund ergänzt.

Zum Vergleich der Einschätzungen zu leistungsbezogener Heterogenität der Gemeinschaftsschullehrkräfte mit Lehrkräften anderer Schulformen (Hauptschule, Gymnasium) wurde ebenfalls eine Stichprobe aus der Se-Mig Studie herangezogen. Diese bestand einerseits aus $N = 61$ Lehrkräften, die an Hauptschulen unterrichteten ($M_{\text{Alter}} = 47.47$ Jahre, $SD_{\text{Alter}} = 11.29$ Jahre, 73.8 % weiblich). Zudem wurden für den Vergleich zum Gymnasium $N = 73$ Gymnasiallehrkräfte ($M_{\text{Alter}} = 40.87$ Jahre, $SD_{\text{Alter}} = 12.45$ Jahre, 56.2 % weiblich) betrachtet⁵. Einschränkend ist zu dem Matching der Lehrkräfte festzuhalten, dass in der Se-Mig Stichprobe ausschließlich Lehrkräfte, die Deutsch- und/oder Mathematik in den beteiligten Klassen unterrichteten, befragt wurden, bei der Begleitforschung zum Schulversuch Gemeinschaftsschule jedoch Lehrkräfte jeglicher Fächer teilnehmen konnten.

Die qualitativen, leitfadengestützten Interviews mit den Schulleitungen sowie den Sprecherinnen und Sprechern der Steuergruppen wurden inhaltsanalytisch (Mayring, 2000) mit der Software MAXQDA 12 ausgewertet.

⁵ Die Stichprobe der Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen war hinsichtlich Geschlecht und Alter vergleichbar zu der der Lehrkräfte an Gymnasien. Zu den Lehrkräften an den Hauptschulen ergab sich bezüglich des Alters ein signifikanter Unterschied.

4. Forschungsergebnisse der Begleitforschung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analysen dargestellt. Es wird zunächst auf die Ausgangssituation und die Startbedingungen der Gemeinschaftsschulen fokussiert. Dann werden die Formen und Prozesse der Schulentwicklungsarbeit, z. B. Konzeptentwicklung und inhaltliche Schwerpunkte der Schulkonzepte, untersucht. Anschließend werden die Bedingungen der Umsetzung des pädagogischen Konzepts an Gemeinschaftsschulen (u. a. Schulleitungshandeln, Steuergruppenarbeit, Innovationsbereitschaft) in den Blick genommen, auf der einen Seite in Bezug auf die Schulorganisation, Organisationskultur und Lernumgebung und auf der anderen Seite bezüglich der Lehr-Lern-Prozesse in heterogenen Schülergruppen. Im darauffolgenden Abschnitt geht es um die Erkenntnisgewinne aus der Gründungsphase der Gemeinschaftsschulen in NRW bezüglich Akzeptanz und Zufriedenheit sowie Gelingensbedingungen. Abschließend wird ein Fazit zum Modellversuch gezogen und werden Handlungsempfehlungen für weitere Schulentwicklungsprozesse aufgezeigt.

4.1 Voraussetzungen und Bedingungsgefüge der Errichtungsprozesse

Die Entstehungsgeschichte der einzelnen Gemeinschaftsschulen im Schulversuch wurde im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen bereits umfassend untersucht (MSW NRW, 2012). Diese Ergebnisse werden hier daher nur verkürzt wiedergegeben und im Anschluss durch die Auswertungen der durchgeführten Schulleiterinterviews ergänzt.

Die Teilnahme am Schulversuch erfolgte aufgrund eines erhöhten Handlungsdrucks der teilnehmenden Gemeinden, ein wohnortnahes umfassendes Schulsystem, das alle Bildungswege offen lässt, im Ort zu gewährleisten. Bedingt wurde dieser Handlungsdruck durch einen stetigen Geburtenrückgang, insbesondere in den ländlich geprägten Regionen (2.6 bis 25.0 Prozent) der teilnehmenden Gemeinden und ein verändertes Wahlverhalten der Eltern, die den Besuch der Hauptschule nicht mehr als Option für ihr Kind ansahen, sondern Schulen wählten, die einen höheren Bildungsabschluss ermöglichen bzw. den Weg des Abschlusses länger offen halten. Dies hatte zur Folge, dass die Hauptschulen die nötigen Anmeldezahlen für ihr Fortbestehen nicht mehr halten konnten. Rund 50.0 Prozent der Schülerinnen und Schüler des fünften Jahrgangs pendelten in Nachbargemeinden, um dort eine Schulform zu besuchen, die dieses ermöglichte. Entsprechend hoch war die Bereitschaft der Bürgermeisterinnen und Bürgermeister jeglicher politischer Gesinnung die Teilnahme am

Schulversuch zu unterstützen. Auch die Unterstützung der Hauptschulkollegien der elf Kommunen war vorhanden. „Für sie war es eine Chance, die Schulen weiterzuentwickeln und deren Existenz zu sichern“ (MSW NRW 2012, S. 61).

Ein Schwerpunkt der durchgeführten Interviews mit den Schulleitungen waren die Voraussetzungen und Bedingungen vor der Errichtung der Gemeinschaftsschulen. Hierbei ist zu beachten, dass lediglich die zehn Schulleitungen befragt werden konnten, deren Schulen im Schulversuch verblieben sind. Neben den Beweggründen der Schulleitungen eine Gemeinschaftsschule führen zu wollen, ging es dabei insbesondere um die Frage, wie das Arbeiten in den Planungs- und Konzeptgruppen von den Schulleiterinnen und Schulleitern erfahren wurde.

Von den zehn befragten Schulleitungen waren fünf bereits als Leitungen von Hauptschulen beschäftigt, davon vier am Schulstandort. Vier der Befragten führten die Funktion der Schulleitung an einer Realschule aus, davon drei ebenfalls am Standort der Gemeinschaftsschule. Eine Schulleitung führte eine Verbundschule innerhalb des Standorts.

Ein Großteil (neun Nennungen) der Schulleitungen gab an, sich insbesondere aus pädagogischen Gründen für die Leitung der Gemeinschaftsschule beworben zu haben. Alle diese Schulleitungen gaben an, ein System unterstützen zu wollen, das gegen die frühe Selektion von Kindern im fünften Jahrgang steht und das längere gemeinsame Lernen unterstützt: *„Weil ich hinter dem Konzept des längeren gemeinsamen Lernens stehe. Ich habe vorher eine Hauptschule geleitet und fand die Selektion der Schüler immer sehr frustrierend. Diese frühzeitige Selektion... Ich habe immer beobachtet, dass die Schüler sich dann eben auch genauso fühlen (...)*“ (Ausschnitt: Interview Schulleitung, Schule 8)“.

Für die kommunale Schulentwicklungsplanung wurde in zwei Gemeinden ein externer Experte drei bis vier Jahre vor der Teilnahme am Schulversuch verpflichtet, der die Errichtung einer Schule des längeren gemeinsamen Lernens empfohlen hat. In diesen Kommunen wurde daher keine Planungsgruppe gegründet, die sich mit der kommunalen Schulstruktur beschäftigt hat. Anders stellte sich die Situation in den verbleibenden Kommunen dar. In einer dieser Kommunen beschäftigte sich bereits eine Planungsgruppe mit der Gründung einer Verbundschule (Schule 3), die eineinhalb Jahre zuvor vom Schulträger initiiert wurde. Diese setzte sich aus Vertreterinnen und Vertretern der Schulverwaltung, zwei Experten sowie Lehrkräfte der örtlichen Schulen zusammen. Neben der Schulentwicklungsplanung sollte diese Gruppe auch ein Konzept für eine Schule des längeren gemeinsamen Lernens entwickeln.

In den anderen Kommunen nahmen, in der Regel durch den Schulträger initiiert, die Planungsgruppen ihre Arbeit im Laufe des Jahres 2010 auf. Die Zusammensetzung der Planungsgruppen variierte dabei erheblich, von zwei Mitgliedern bestehend aus der Leitung und dessen Vertretung der bestehenden Verbundschule, bis zu einem überfraktionellen Arbeitskreis mit einer Schulentwicklungsexpertin, einem Schulentwicklungsexperten, Vertreterinnen und Vertreter der der Verwaltung, Eltern und Vertreterinnen und Vertreter aller Schulen. Diese Planungsgruppe war die einzige, in der Eltern vertreten waren. In der Regel setzte sich der vorwiegende Teil der Planungsgruppen aus den Schulleitungen der Haupt- und Realschule sowie Personen aus der Schulverwaltung zusammen.

Die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen, die sich mit der Erstellung der Errichtungskonzepte beschäftigten, wies eine ähnliche Konstellation auf. Das Klima dort wurde in der Regel als positiv durch die Schulleitungen wahrgenommen, vereinzelt wurde von einer regelrechten Aufbruchsstimmung gesprochen: „*Hier war eine Aufbruchsstimmung in der gesamten Gemeinde (...) fast schon euphorische Stimmung (...)*“ (Ausschnitt: Interview Schulleitung, Schule 10).

Vier der befragten Schulleitungen gaben an, dass während der Arbeit am Errichtungskonzept Sorgen seitens der Eltern wahrgenommen wurden. Zum einen wurde von den Eltern eine „Gleichmacherei“ der Kinder befürchtet (Schule 5) und zum anderen, dass die Kinder als „Versuchskaninchen“ herhalten müssten (Schule 8). Auch das Unverständnis der Eltern, eine erfolgreiche, bestehende Schule zu schließen, wurde von zwei Schulleitungen berichtet (Schulen 4 und 1).

Die Rolle der Presse in der Entstehungsgeschichte wurde zu jeweils gleichen Anteilen von den Schulleitungen als neutral oder positiv bewertet. Diejenigen, die sie als positiv wahrnahmen, gaben an, die Presse als Unterstützung für die Öffentlichkeitsarbeit zu nutzen.

4.1.1 Ausgangssituation und Startbedingungen: Demografische und sozialstrukturelle Voraussetzungen

Die Gemeinschaftsschule in NRW innerhalb des Schulversuchs „Längeres Gemeinsames Lernen – Gemeinschaftsschule“ ist als Schule für alle Schülerinnen und Schüler konzipiert, muss also der Heterogenität ihrer Schülerschaft hinsichtlich ihrer pädagogischen und konzeptionellen Arbeit auf professionelle Art begegnen. So wies Scharenberg (2013) auf der Basis empirischer Studien darauf hin, dass neben den heterogenen individuellen

Lernvoraussetzungen auch die Zusammensetzung des Lernkontextes für den schulischen Kompetenzerwerb relevant ist. Dieser Effekt wird in der Literatur als Kompositionseffekt bezeichnet und ist national (vgl. u. a. Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Rjosk, 2015) und international (z. B. Bryk, Lee & Holland, 1993; Jencks & Mayer, 1990) empirisch untersucht worden. In Bezug auf Gemeinschaftsschulen kann die Schülerkomposition darüber Auskunft geben, inwieweit die Gemeinschaftsschulen als Schulform von Eltern mit unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergründen akzeptiert werden. Daher ist es geboten, insbesondere die leistungsbezogene, migrationsbedingte und soziale Schülerkomposition der einzelnen Schulen zu erfassen, um die strukturellen konzeptgemäßen Voraussetzungen für die Lernprozesse und den Bildungserfolg in Gemeinschaftsschulen einschätzen zu können. Bevor auf NRW eingegangen wird, werden die Schülerkompositionen der Gemeinschaftsschulen der Bundesländer Baden-Württemberg Berlin, Sachsen und Thüringen dargestellt.

Der Forschungsstand zeigte, dass sich Gemeinschaftsschulen hinsichtlich der Schülerkomposition voneinander unterscheiden können und somit mit verschiedenen Ausgangslagen starten (vgl. Batzel-Kremer, Pietsch, Merk, Bohl, Prinz & Schneider, 2016, Ritter, Krützfeldt & Melzer, 2014; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2010). Insgesamt zeigte sich, dass viele Gemeinschaftsschulen in den untersuchten Bundesländern eher mit einer schwierigen Ausgangslage in Bezug auf die Schülerkomposition gestartet sind. Es ergaben sich jedoch auch große Unterschiede zwischen den Einzelschulen. Dies wird z. B. deutlich, wenn die Gemeinschaftsschulen in Berlin betrachtet werden, die in der Begleitforschung ($N = 14 - 18$ Schulen, je nach Untersuchungszeitpunkt) untersucht wurden (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2010). Wurden alle Gemeinschaftsschulen zusammen betrachtet, hatten 54.0 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler zwei Elternteile, die in Deutschland geboren wurden. Von jeweils ca. ein Viertel der Schülerinnen und Schüler war ein Elternteil in Deutschland geboren oder beide im Ausland. Auf Einzelschulebene betrachtet, gab es Berliner Gemeinschaftsschulen mit einem Anteil zwischen 75.0 und 85.0 Prozent Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide in Deutschland geboren, und zwei Schulen, an denen 60.0 bzw. 74.0 Prozent der Eltern hingegen beide im Ausland geboren wurden. In Bezug auf die Familiensprache, die zu Hause gesprochen wird, sprachen insgesamt 80.0 Prozent der Schülerinnen und Schüler zu Hause überwiegend Deutsch, 20.0 Prozent sprachen zu Hause überwiegend eine andere Sprache als deutsch. Auch hier zeigte ein Blick auf die Einzelschule, dass es deutliche Unterschiede in der Schülerkomposition gab: An jeder zweiten Schule befanden sich zwischen 93.0 und 100.0 Prozent Schülerinnen und Schüler, bei denen

zu Hause Deutsch die meist gesprochene Sprache war. An drei Schulen sprach jedes zweite Kind zu Hause überwiegend nicht Deutsch. Bei den Übergangsempfehlungen zeigte sich, dass die größte Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit einer Realschulempfehlung (45.0 %) auf die Gemeinschaftsschule ging, 19.0 Prozent mit einer Gymnasialempfehlung, und jeweils 17.0 Prozent mit einer Gesamtschul- und Hauptschulempfehlung.

Auch an den untersuchten Gemeinschaftsschulen in Thüringen ($N = 10$), ließ sich feststellen, dass nur knapp über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler einen hohen familiären Wohlstand aufwiesen, sie befanden sich damit hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft in einer mittleren Position zwischen Gymnasium und Realschule. Aber auch hier muss wie in Berlin die jeweilige Einzelschule betrachtet werden (vgl. Ritter, Krützfeldt & Melzer, 2014).

An den wissenschaftlich begleiteten Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg ($N = 42$) unterschieden sich die Schülerinnen und Schüler an Gemeinschaftsschulen von denen, die eine andere Schulform besuchten, in mehreren Punkten (vgl. Batzel-Kremer et al., 2016): Sie wiesen eine kognitive Grundfähigkeit auf, die mehr als 10.0 Prozent unter der von Schülerinnen und Schülern anderer Schularten lag. Dieser Unterschied in den kognitiven Grundfähigkeiten war statistisch signifikant ($p < 0.1$). Des Weiteren verfügten Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler in diesem Bundesland über ein signifikant geringeres kulturelles Kapital ($p < 0.1$) und über ein signifikant höheres ökonomisches Kapital ($p < 0.5$) als die Schülerinnen und Schüler an anderen Schulformen. Die Übergangsempfehlungen nach der Grundschule zeigten, dass es vielen Gemeinschaftsschulen durchaus gelang, auch leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Die Studienergebnisse der anderen Bundesländer verdeutlichten insgesamt, dass die Gemeinschaftsschulen mit einer sehr heterogenen Schülerschaft konfrontiert waren, die diesbezüglichen Ergebnisse auf Einzelschulebene aber variieren ebenso wie ihre pädagogischen Ansätze.

Als Leistungsindikatoren der Begleitforschung in NRW wurden im Folgenden neben den Übergangsempfehlungen durch die Grundschulen auch die kognitiven Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler betrachtet. Als sozialstrukturelle Indikatoren wurden für die Analyse der Schülerkomposition die sozioökonomische Herkunft und der Migrationshintergrund herangezogen.

4.1.1.1 Übergangsempfehlungen durch die Grundschule

Die Gemeinschaftsschule soll als Schulform des längeren gemeinsamen Lernens eine „Schule für alle“ sein, daher sollte sich die Verteilung der verschiedenen Übergangsempfehlungen in den Gemeinschaftsschulen wiederfinden (vgl. Strohmaier & Immerfall, 2016). Die Übergangsempfehlungen, die durch die Grundschulen erteilt werden, zeigen einerseits die prognostizierte Leistungsfähigkeit der Lernenden an, womit sie einen Indikator für die leistungsbezogene Schülerzusammensetzung darstellen. Es wird davon ausgegangen, dass die Übergangsempfehlungen der Grundschule zwar nicht völlig unabhängig von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler erteilt werden, aber dennoch mit Leistungsindikatoren korrelieren, z. B. mit Leistungstests oder Noten (vgl. Bos et al., 2004). Andererseits geben Übergangsempfehlungen auch indirekt Hinweise zur Akzeptanz unterschiedlicher Elterngruppen für die neue Schulform. Die Angaben wurden bei den beteiligten Schulen des Schulversuchs im Elternfragebogen erhoben.

Zu etwa einem Drittel hatten die Schülerinnen und Schüler aller Gemeinschaftsschulen von der Grundschule eine Empfehlung für die Hauptschule (36.8 %) erhalten und nahezu die Hälfte eine Empfehlung für die Realschule (46.2 %). Kumuliert betrachtet bedeutet dies, dass die Schülerinnen und Schüler vorwiegend eine Empfehlung für einen unteren bzw. mittleren Bildungsgang erhielten (83.0 %). Der Anteil gymnasialempfohlener Kinder war mit 12.9 Prozent eher gering. 4.2 Prozent der Kinder in der Gesamtstichprobe hatten einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf.

Die Anteile der verschiedenen Empfehlungen variierten allerdings in Abhängigkeit von dem Schulstandort. Nahezu die Hälfte der beteiligten Schulen des Schulversuchs waren durch einen sehr hohen Anteil (ca. 40.0 – 60.0 %) hauptschulempfohlener Kinder gekennzeichnet (vgl. Abbildung 1, Schulen 2, 6, 9, 10, 12). Eine Schule nahm eine Ausnahmestellung ein (Schule 8): Hier zeigte sich eine nahezu umgekehrte Verteilung der Empfehlungen, der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einer Gymnasialempfehlung (40.0 %) bzw. Realschulempfehlung (36.0 %) war hier deutlich höher.

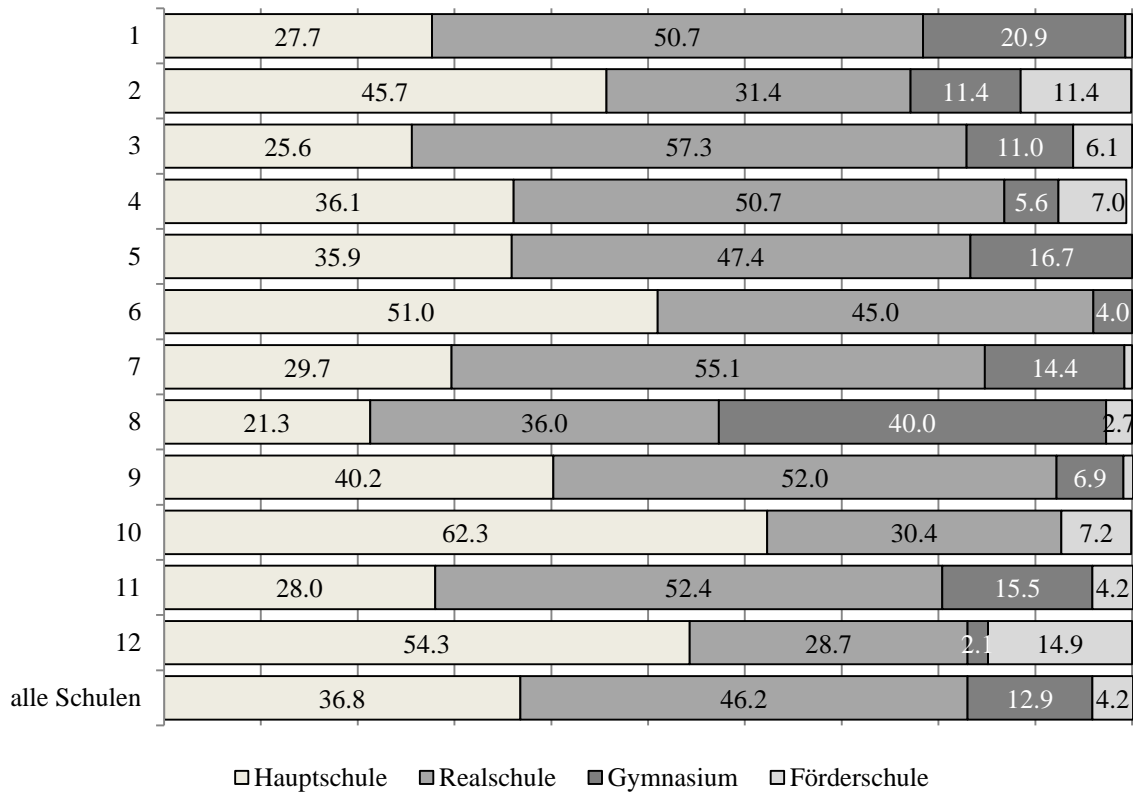


Abbildung 1: Übergangsempfehlungen durch die Grundschule in einzelnen Schulen in Prozent ($N = 1175$)

Die Verteilungen der Übergangsempfehlung zeigten, dass die Gemeinschaftsschulen vorwiegend von Eltern gewählt wurden, deren Kinder eine Haupt- oder Realschulempfehlung erhalten hatten. Eine Heterogenität des Leistungspotentials war dennoch vorhanden, der Anteil potentiell leistungsstärkerer Kinder mit einer Empfehlung für das Gymnasium aber im Durchschnitt eher gering.

4.1.1.2 Kognitive Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler

Die kognitiven Fähigkeiten auf Schul- oder Klassenebene geben Informationen darüber, wie leistungsheterogen die Schülerschaft bezüglich ihrer Grundfähigkeiten zusammengesetzt ist. Um die kognitiven Fähigkeiten zu erfassen, wurden zwei Subtests für den siebten Jahrgang (verbal Version V3A und figural Version N2A) des Kognitiven Fähigkeitstests (KFT) nach Heller und Perleth (2000) eingesetzt. Für jede korrekte Antwort auf ein Item des Testverfahrens erhielt eine Schülerin bzw. ein Schüler einen Punkt, bei dem verbalen Test konnten in Summe maximal 20 Punkte, beim figuralen Test 25 Punkte erreicht werden. Ausgewertet wurden ausschließlich Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern, die

mindestens 50.0 Prozent der Testaufgaben beantwortet hatten. Nach diesem Kriterium wurden 30 (verbaler Subtest) bzw. 26 (figuraler Subtest) Schülerinnen und Schüler aus der Auswertung ausgeschlossen.

Für die Auswertung wurden zunächst für jede einzelne Schülerin, jeden einzelnen Schüler die richtigen Lösungen der einzelnen Subtests ausgezählt. Danach wurde die Rohwert-Summe (Summenscores) gebildet, in dem die Rohwerte der beiden Subtests aufaddiert wurden. Die erreichten Summenscores stellten dann die Rohwerte für die weiteren Vergleiche dar. Als Vergleichsstichprobe (Normierungsstichprobe) diente die von Heller und Perleth zwischen 1995 und 1997 bei 958 Schülerinnen und Schülern des siebten Jahrgangs durchgeführte Erhebung in Bayern und Baden-Württemberg (vgl. ebd.). Diese Vergleichsstichprobe bot Daten für Ergebnisse von Lernenden an Haupt- und Realschulen sowie in Gymnasien. Anhand der erreichten individuellen Summen der Rohwerte der einzelnen Schülerinnen und Schüler wurden Schulrohmittelwerte und die entsprechenden Standardabweichungen berechnet. Die einzelnen Schulrohmittelwerte mussten dann in T-Werte transformiert werden, um die Testergebnisse interpretieren zu können (ebd.). Die entsprechenden Vergleichsmaßstäbe lieferten Normentabellen. Ausgehend von diesen Schulrohmittelwerten konnten anhand des Manuals (ebd.) diese Werte in die relevanten Normwerte der Normierungsstichprobe übertragen werden. Die T-Standardskala ist durch einen Mittelwert von 50 und einer Standardabweichung von 10 definiert ($M_t = 50$; $SD_t = 10$). Damit entspricht beispielsweise ein Rohmittelwert von elf Punkten einer Schule einem Mittelwert bezogen auf die Hauptschulnorm von 54 Punkten, bezogen auf die Realschulnorm aber von 44 Punkten. Das heißt im Vergleich mit der Normierungsstichprobe ($M_t = 50$; $SD_t = 10$) läge diese Schule fast eine halbe Standardabweichung über dem Mittelwert der verglichenen Hauptschulen, aber mehr als eine halbe Standardabweichung unter dem Vergleichsmittelwert der Realschulen der Normierungsstichprobe. Die Darstellung der Ergebnisse folgt in Form von sogenannten Boxplots, eine Erläuterung zur Lesart befindet sich im Anhang in der Abbildung A. Der Mittelwert ($M_t = 50$) wird in allen Boxplots als horizontale Linie angezeigt.

Ergebnisse des figuralen kognitiven Fähigkeitstests

Die Schülerinnen und Schüler erreichten im Durchschnitt einen Punktwert von 45.62 (von 79 möglichen Punkten) bei einer Standardabweichung von 9.12 ($N = 946$). Dieser Wert lag unter signifikant dem Wert der Normierungsstichprobe ($M_t = 50$; $SD_t = 10$) für den Vergleichsjahrgang.

Die Ergebnisse deuteten auf Unterschiede zwischen den Einzelschulen hin. Vier Schulen lagen nahezu eine Standardabweichung unter den Vergleichswerten der Normierungsstichprobe. Lediglich eine Schule erreichte in etwa einen Mittelwert, der dem der Normierungsstichprobe entsprach (vgl. Abbildung 2).

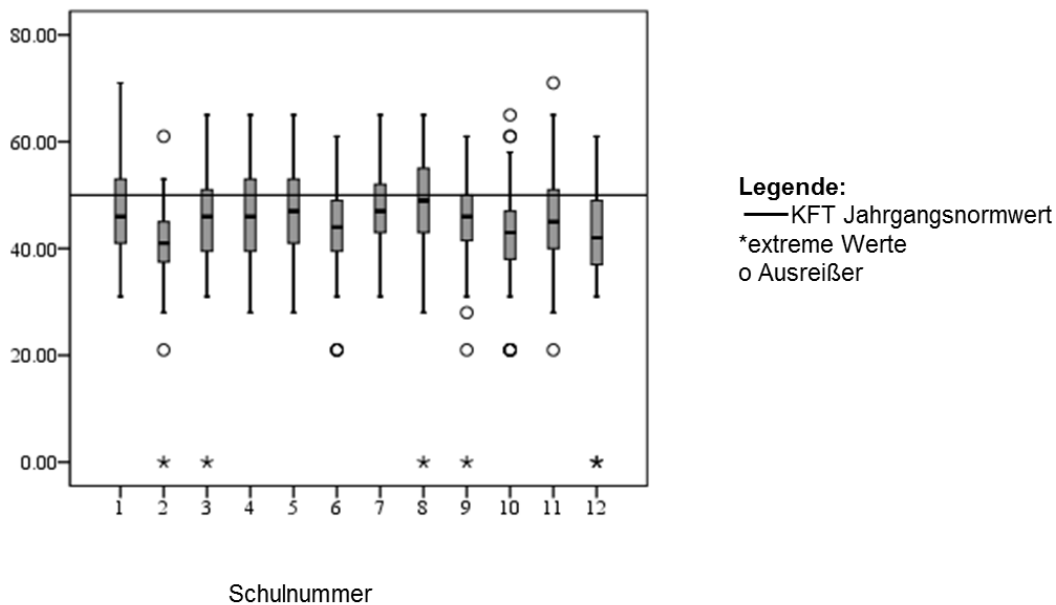


Abbildung 2: Ergebnisse Kognitiver Fähigkeitstest (figural, $N = 946$, Mittelwert und Streuung aller Gemeinschaftsschulen: $M = 45.62$; $SD = 9.12$)

Der Vergleich des Mittelwertes aller teilnehmenden Schülerinnen und Schüler mit der Hauptschul- bzw. Jahrgangsnorm verdeutlichte, dass die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer kognitiven Grundfähigkeit im figuralen Bereich vorwiegend auf Hauptschulniveau zu verorten waren (vgl. Abbildung 2b). Das Ergebnis korrespondierte in der Tendenz mit den oben berichteten Verteilungen der Schulformempfehlungen.

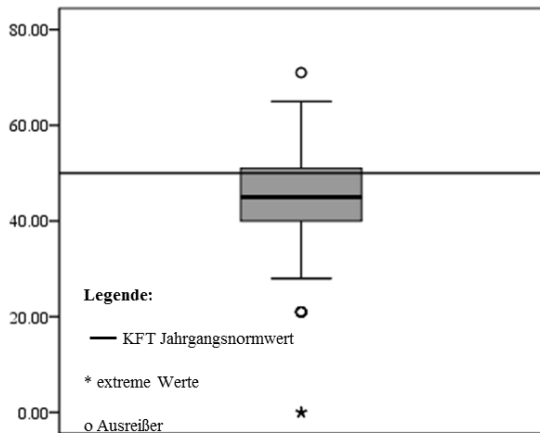


Abbildung 2a: Vergleich figuraler Test mit Normwerten des Jahrgangs ($N = 946$)

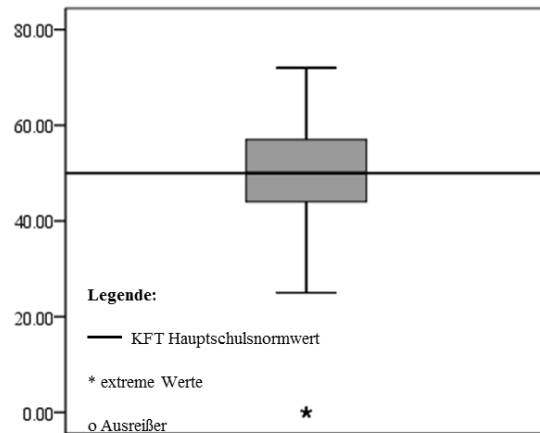


Abbildung 2b: Vergleich figuraler Test mit Normwerten der Hauptschule ($N = 946$)

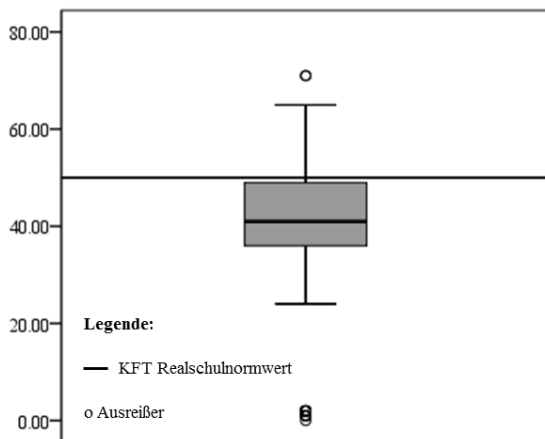


Abbildung 2c: Vergleich figuraler Test mit Normwerten der Realschule ($N = 946$)

Ergebnisse des verbalen kognitiven Tests

Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in dem verbalen Subtest waren analog zu den Ergebnissen des figuralen Tests, hier zeigten die Schülerinnen und Schüler mittlere verbale Fähigkeiten auf einem insgesamt niedrigeren Niveau. So befand sich der Mittelwert ($M = 42.20$; $SD = 7.82$) hier etwa eine dreiviertel Standardabweichung unterhalb des Mittelwerts der Normierungsstichprobe. Drei Schulen wiesen einen Mittelwert auf, der mindestens eine bis zu einer anderthalbfachen Standardabweichung unterhalb der Normierungsstichprobe zu verorten war (vgl. Abbildung 3).

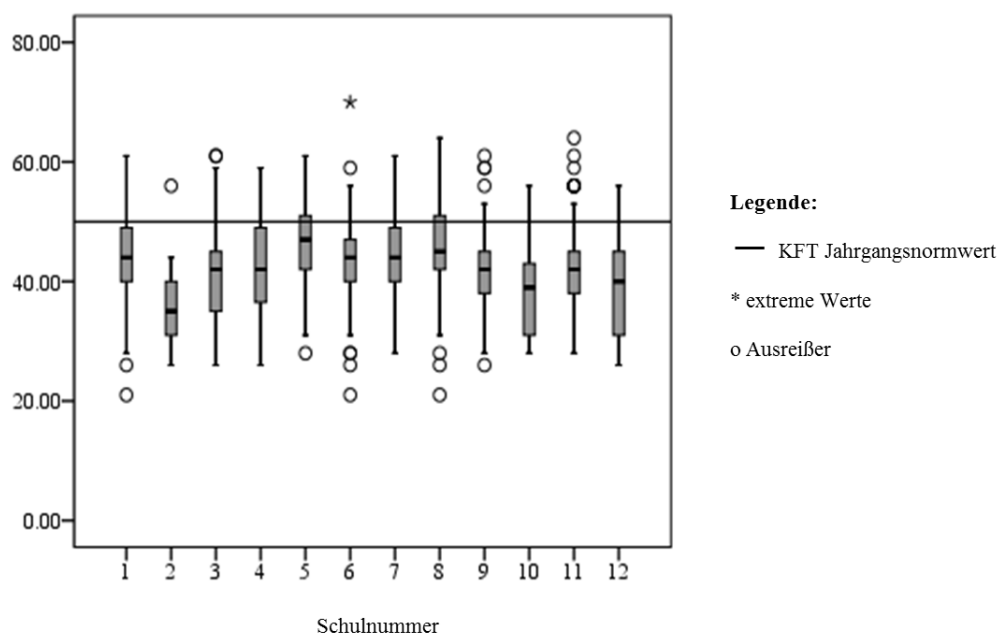


Abbildung 3: Ergebnisse Kognitiver Fähigkeitstest (verbal) ($N = 944$; $M = 42.20$; $SD = 7.82$)

Die Boxplots in Abbildungen 3b bzw. 3c zeigen den Vergleich mit der Haupt- und Realschulnorm der Normierungsstichproben. Hierbei wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschulen durchschnittlich im Bereich der verbalen kognitiven Fähigkeiten auf Hauptschulniveau zu verorten waren und deutlich unter Normwert des Jahrgangs lagen.

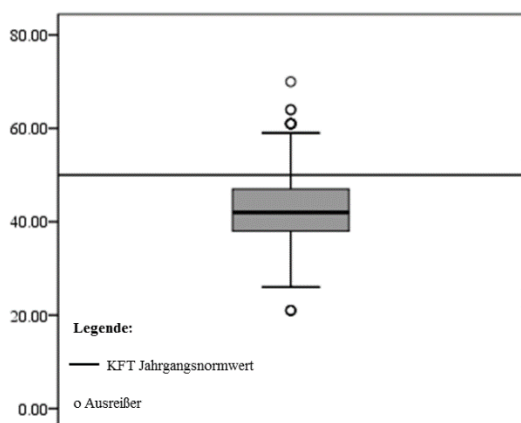


Abbildung 3a: Vergleich verbaler Test mit Normwerten des Jahrgangs ($N = 944$)

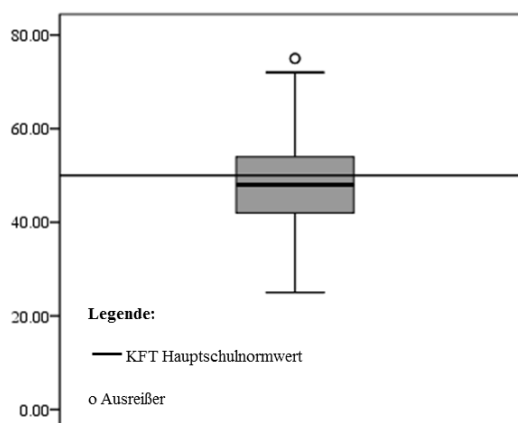


Abbildung 3b: Vergleich verbaler Test mit Normwerten der Hauptschule ($N = 944$)

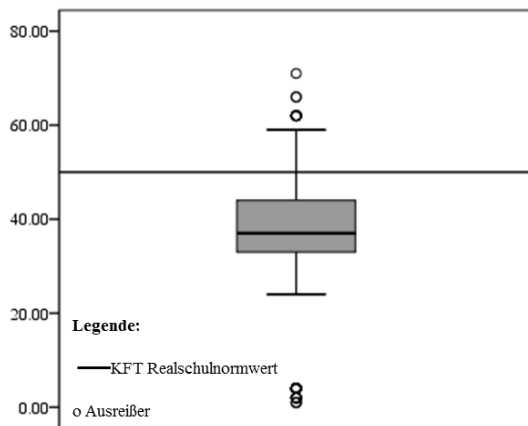


Abbildung 3c: Vergleich verbaler Test Normwerten der Realschule ($N = 944$)

Zusammenfassung kognitive Grundfähigkeiten

Hinsichtlich der kognitiven Grundfähigkeiten im verbalen und (nonverbalen) figuralen Bereich befanden sich die Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschulen vorwiegend auf dem Niveau der Hauptschulnorm für die siebte Klassenstufe. Zu berücksichtigen ist, dass dieser Vergleich nicht auf Grundlage gematchter Stichproben vollzogen werden konnte, sodass nicht auszuschließen ist, dass die sozialstrukturellen Bedingungen zwischen der Gemeinschaftsschulstichprobe und der Normstichprobe des KFT variierten. Etwaige nicht kontrollierte Unterschiede könnten das Ergebnis mitbedingen. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen Schülerschaften unterrichteten, die teilweise herausfordernde kognitive Voraussetzungen mitbrachten und somit intensivere Förderung benötigten.

4.1.1.3 Der sozioökonomische Status der Familien der Schülerinnen und Schüler

Internationale Vergleichsstudien wie das Programme for International Student Assessment (PISA) und die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) haben den Zusammenhang des Bildungserfolgs und der Bildungschancen mit dem sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler mehrfach gezeigt. Auch geben die PISA-Ergebnisse Hinweise auf den Zusammenhang zwischen der besuchten Sekundarstufenschulform und dem sozioökonomischen Hintergrund der Kinder (vgl. u. a. Prenzel et al., 2004).

Die besuchte Schulform bildet ein spezielles Lern- und Entwicklungsmilieu (in Form institutioneller Effekte und Gruppenkompositionseffekte), das die Bildungserfolge und -ergebnisse ebenfalls beeinflussen kann (Baumert, Stanat & Watermann, 2006). Um die Zusammensetzung der Schülerschaft an den Gemeinschaftsschulen beschreiben und die

Vergleichbarkeit mit anderen Studien zu gewährleisten, wurde der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler anhand des *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI, Ganzeboom et al., 1992) erfasst. Dessen Verkodung von Berufs-, Tätigkeits- und Branchenangaben in die gängigen ISCO08 (International Standard Classification of Occupations, vgl. ILO, 2012) und ISEI Klassifizierungsschemata wurde vom Data Processing and Research Center (DPC) durchgeführt. Die dafür notwendigen Fragen wurden sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von den Eltern beantwortet. Vorzugsweise wurden hier die Angaben der Eltern herangezogen, da diese als valider erachtet werden. Lediglich wenn keine Fragebögen der Eltern vorlagen, wurden die Informationen durch die Schülerbefragung genutzt. Daraufhin erfolgte die Berechnung des HISEIs (*Highest ISEIs*), die Berücksichtigung des Elternteils mit dem höchsten ISEI Wert.

Ein Vergleich (*t*-Test bei einer Stichprobe) mit dem HISEI Mittelwert der PISA Studie 2012 (Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller, 2013 [$M = 50.9$; $SD = 20.60$; $t = -12.44$; $df = 973$]) verdeutlichte, dass abgesehen von drei Schulen alle beteiligten Schulen einen signifikant ($p < .05$) geringeren HISEI Wert im Elternhaus aufweisen, als das dies bei der PISA-Erhebung der Fall war. Insgesamt lag auch der Mittelwert aller Gemeinschaftsschulen signifikant unter dem Mittelwert der PISA Studie (ohne Abbildung).

Die Auswertungen der *t*-Tests bezogen auf einzelne Schulen zeigten signifikante Unterschiede zum Mittelwert aller Gemeinschaftsschulen. Drei Schulen (2, 9, 12) lagen mit Mittelwerten von 34.45 bis 39.07 deutlich unter dem Mittelwert aller Gemeinschaftsschulen ($M = 43.43$), während fünf Schulen (1, 3, 7, 8, 11) mit Mittelwerten zwischen 46.40 und 48.26 deutlich darüber lagen (vgl. Abbildung 4).

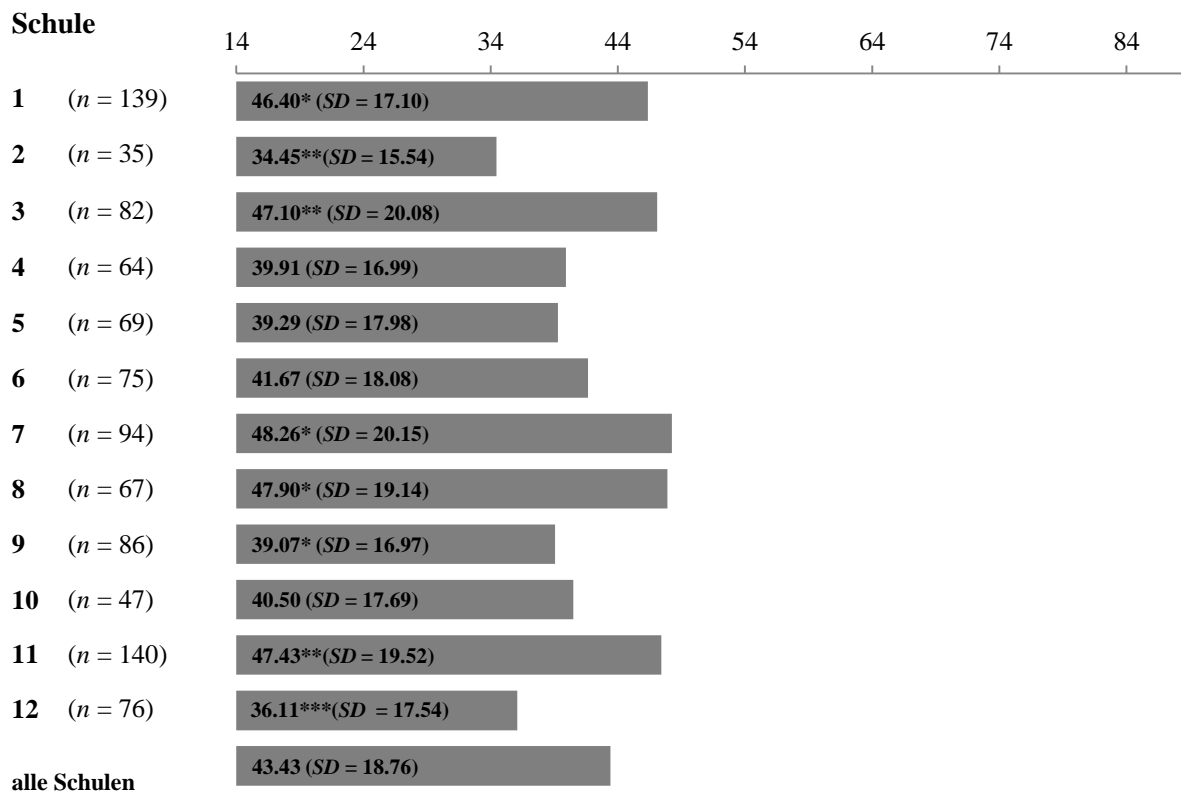


Abbildung 4: Sozioökonomische Herkunft (HISEI) der Schüler/innen in einzelnen Schulen (MZP I; Angabe in Mittelwerten [*t*-Test auf Abweichung vom Gesamtmittelwert aller Gemeinschaftsschulen, Signifikanzniveaus * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$])

Zur Darstellung der erreichten HISEI-Mittelwerte wurde eine normative Einteilung in drei Gruppen vorgenommen, die sich an anderen großangelegten Schulleistungsstudien *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS, 2013) orientiert (Frailon, Ainley, Schulz, Friedman & Gebhardt, 2014). Die erste Gruppe umfasste Eltern, die einen HISEI unter 40 Punkten erreichen (z. B. Briefträgerinnen und Briefträger, Friseurinnen und Friseure), die zweite Gruppe mit einem mittleren HISEI zwischen 40 und 60 Punkten beschrieb Eltern, die z. B. als Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten oder in der Verwaltung tätig waren. Die Gruppe mit dem höchsten HISEI Wert (mehr als 60 Punkte, 90 können maximal erreicht werden) setzte sich aus Eltern zusammen, die einen akademischen Abschluss hatten und entsprechend unter anderem als Juristinnen und Juristen oder als Ärztinnen und Ärzte tätig waren.

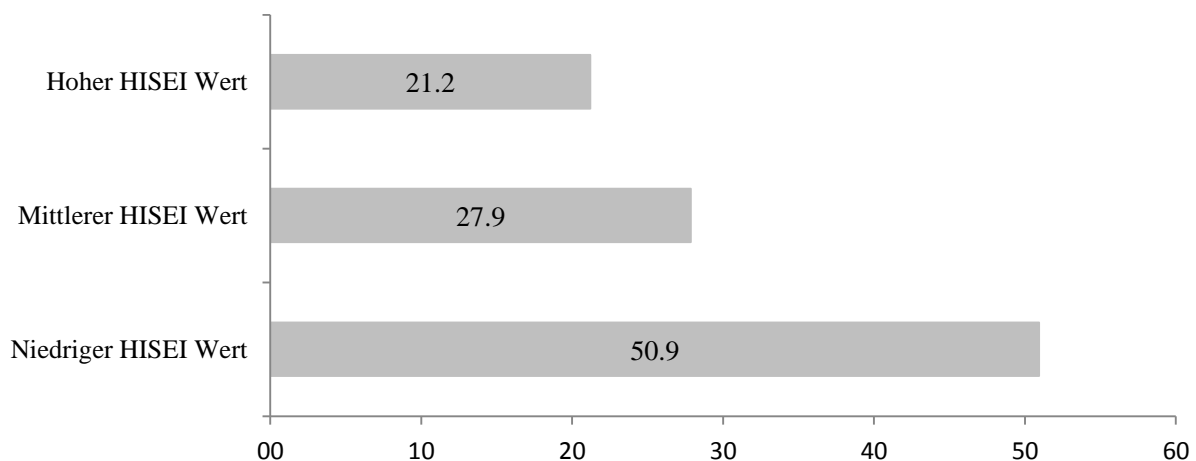


Abbildung 5: Sozioökonomische Herkunft der Schülerinnen und Schüler (HISEI) aller Schulen nach Gruppen, Prozentanteile (MZP I)

Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschulen kamen demnach aus einem Elternhaus mit einem niedrigen HISEI-Wert, d. h. das Elternteil mit dem höchsten ISEI übte einen Beruf aus, der dem Dienstleistungssektor zuzuordnen war (z. B. Briefträgerinnen und Briefträger, Friseurinnen und Friseure). Gut ein Viertel (27.9 %) waren dem Bereich von mittleren Beamtinnen und Beamten oder Verwaltungskräften zuzuordnen. Etwa ein Fünftel (21.2 %) der Kinder hatten mindestens ein Elternteil, das einen Beruf mit hohem Prestige und Einkommen ausübte (vgl. Abbildung 5).

4.1.1.4 Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler

Neben dem sozioökonomischen Status wurde der Migrationshintergrund als weiteres Merkmal der sozialen Herkunft erfasst. Der Einfluss des Vorliegens eines Migrationshintergrundes auf verschiedene Kompetenzen ist national und international umfassend untersucht worden (vgl. national u.a. Gebhardt et al., 2013; Schwippert, Wendt & Tarelli, 2012; international vgl. u.a. OECD, 2013). Diese Studien geben Hinweise auf die im Durchschnitt oftmals geringer ausgeprägten Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die insbesondere auf häufig weniger sozial privilegierte Familienhintergründe und schwächere Sprachkompetenzen im Deutschen zurückzuführen sind, woraus sich eine aktuelle Herausforderung des Bildungssystems in Deutschland ergibt (vgl. Gebhardt et al., 2013).

In der vorliegenden Begleitforschung wurde der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler zum einen anhand des Geburtslandes der Familienmitglieder erfasst (Elternangaben)

sowie zum anderen anhand der gesprochenen Sprache im Elternhaus (Schülerangaben). Diese Indikatoren sind wissenschaftlich erprobt (vgl. z. B. IGLU 2006; Bos et al., 2007). Eine mehrperspektivische Erfassung wurde als sinnvoll erachtet, um je nach Fragestellung differenzierte Auswertungen zur Schülerkomposition auf Schulebene und zu Schülermerkmalen auf Individualebene vornehmen zu können.

Geburtsland der Familienmitglieder

Nach Elternangaben wiesen insgesamt 79.2 Prozent der Schülerinnen und Schüler keinen Migrationshintergrund auf. Demzufolge hatten 20.8 Prozent der Kinder einen Migrationshintergrund. Bei 9.2 Prozent der Kinder wurde nur das Kind in Deutschland geboren, bei 2.1 Prozent weder das Kind noch die Eltern (vgl. Abbildung 6). Zu beachten ist hierbei, dass lediglich 634 Eltern auswertbare Angaben machten. Von 33.6 Prozent der Eltern fehlten Angaben, so dass die Anteile nur als Annäherungen gelten können. Vor dem Hintergrund der Selektivität von Elternangaben in Fragebögen ist davon auszugehen, dass der Anteil der Familien mit Migrationshintergrund wahrscheinlich höher war als anhand der Daten abzubilden ist.

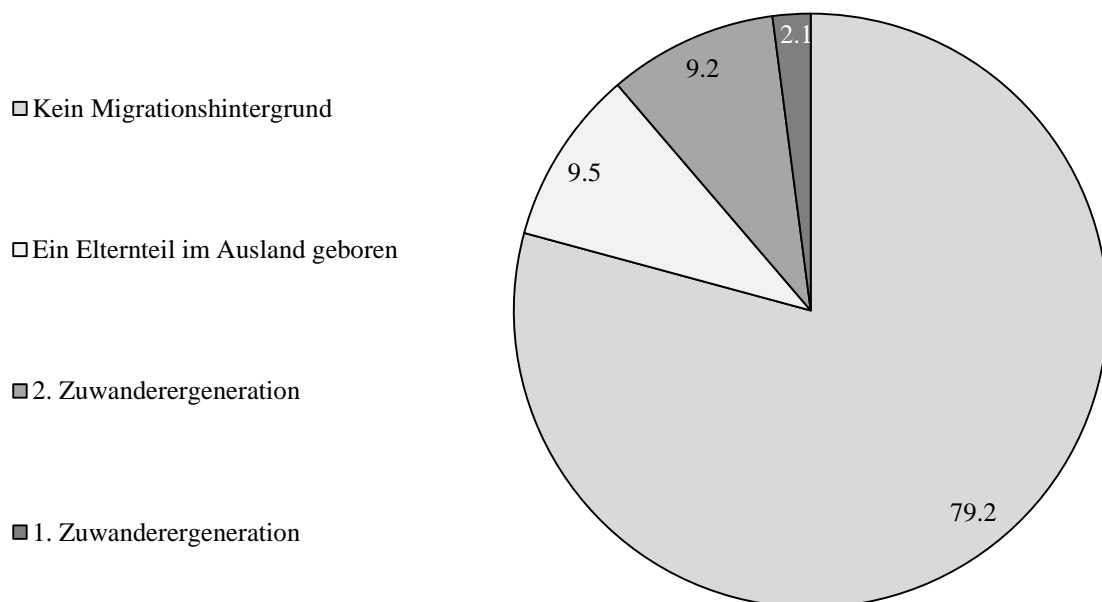


Abbildung 6: Migrationshintergrund nach Geburtsort der Familienmitglieder in Prozent ($N = 634$, Elternfragebogen, MZP I)

Sprachlicher Hintergrund der Schülerinnen und Schüler

Bei Betrachtung des zweiten Indikators zum Migrationshintergrund zeigte sich auf Grundlage der Angaben der Schülerinnen und Schüler ($N = 1040$) folgendes Bild: Drei Viertel der befragten Schülerinnen und Schüler gaben an, zuhause nur Deutsch zu sprechen (75.2 %). Ein geringer Anteil von lediglich 1.4 Prozent sprach zuhause kein Deutsch, sondern ausschließlich eine andere Sprache. Gut ein Viertel (23.4 %) sprachen zu Hause sowohl Deutsch als auch eine andere Sprache.

Über die einzelnen Schulen hinweg ließ sich erkennen, dass sich die Anteile des Migrationshintergrundes anhand der gesprochenen Sprache sehr unterschiedlich verteilten. So reichte die Spannweite der Schülerinnen und Schüler, die nur Deutsch zuhause sprachen, von 44.0 bis 91.8 Prozent. Für die meisten Schulen gilt: Nicht zu vernachlässigende Anteile der Schülerinnen und Schüler wuchsen offenbar mehrsprachig auf und sprachen zuhause Deutsch und eine andere Sprache; lediglich jeweils kleine Anteile sprachen nur eine andere Sprache als Deutsch zuhause (vgl. Abbildung 7).

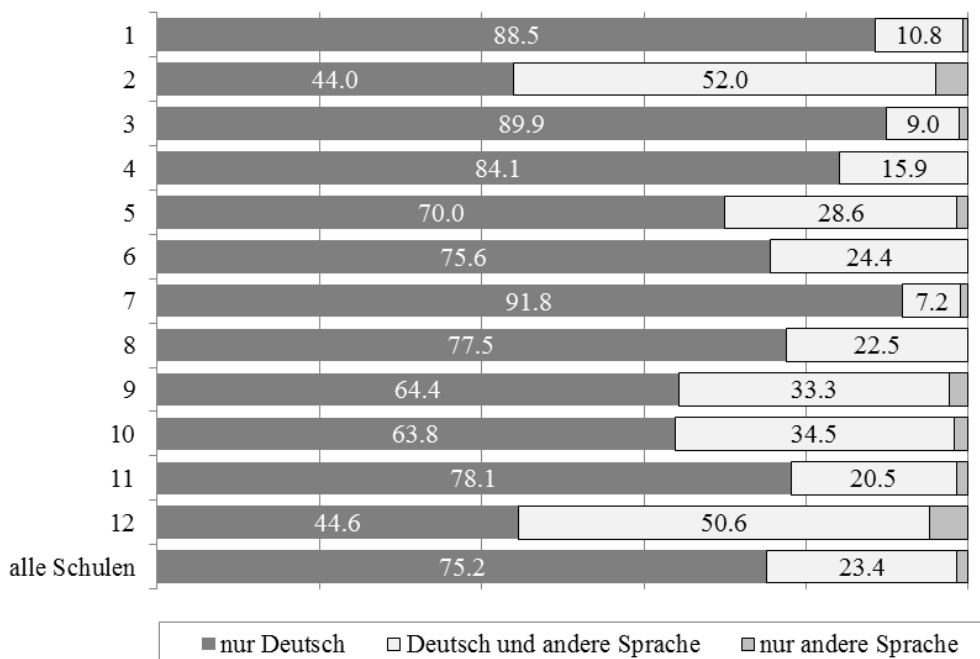


Abbildung 7: Migrationshintergrund: Zuhause gesprochene Sprache in Prozentanteilen nach einzelnen Schulen ($N = 1040$, Schülerfragebogen, MZP I)

4.1.1.5 Lernunterstützung der Eltern

„Das Ausmaß schulbezogener Unterstützung seitens der Eltern stellt eine bedeutsame Ressource hinsichtlich der Bewältigung schulischer Anforderung dar“ (Schmechtig & Melzer, 2015, S. 59). Eine Dimension von Lernunterstützung bezieht sich auf die lernbezogene Unterstützung durch die Eltern (vgl. Schwanenberg, 2015). Sie kann sich beispielsweise durch die Hilfe bei Hausaufgaben oder durch gemeinsames Lesen von Büchern ausdrücken und damit zur kognitiven Entwicklung der Schülerinnen und Schülern beitragen (vgl. u. a. Comer 1993; Eccles & Harold, 1996; Soremski, 2001). Dieser Aspekt ist eng mit dem kulturellen Kapital verbunden (Grolnik & Slowiaczek, 1994).

In der Begleitforschung zu Gemeinschaftsschulen in Sachsen wurde die elterliche Lernunterstützung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler erhoben. Die schulbezogene Elternunterstützung wurde anhand einer Skala mit 5 Items (Beispiel: „Meine Eltern helfen mir, wenn ich Probleme in der Schule habe.“) gemessen. Die Schülerinnen und Schüler der 6. Jahrgangsstufe nahmen dort eine hohe Intensität der elterlichen Unterstützung wahr ($N = 237$; vgl. Schmechtig, Adolph & Melzer, 2009).

In der Begleitforschung NRW haben die Eltern selbst eingeschätzt, inwieweit sie ihrem Kind in den Fächern helfen können (vgl. Abbildung 8).

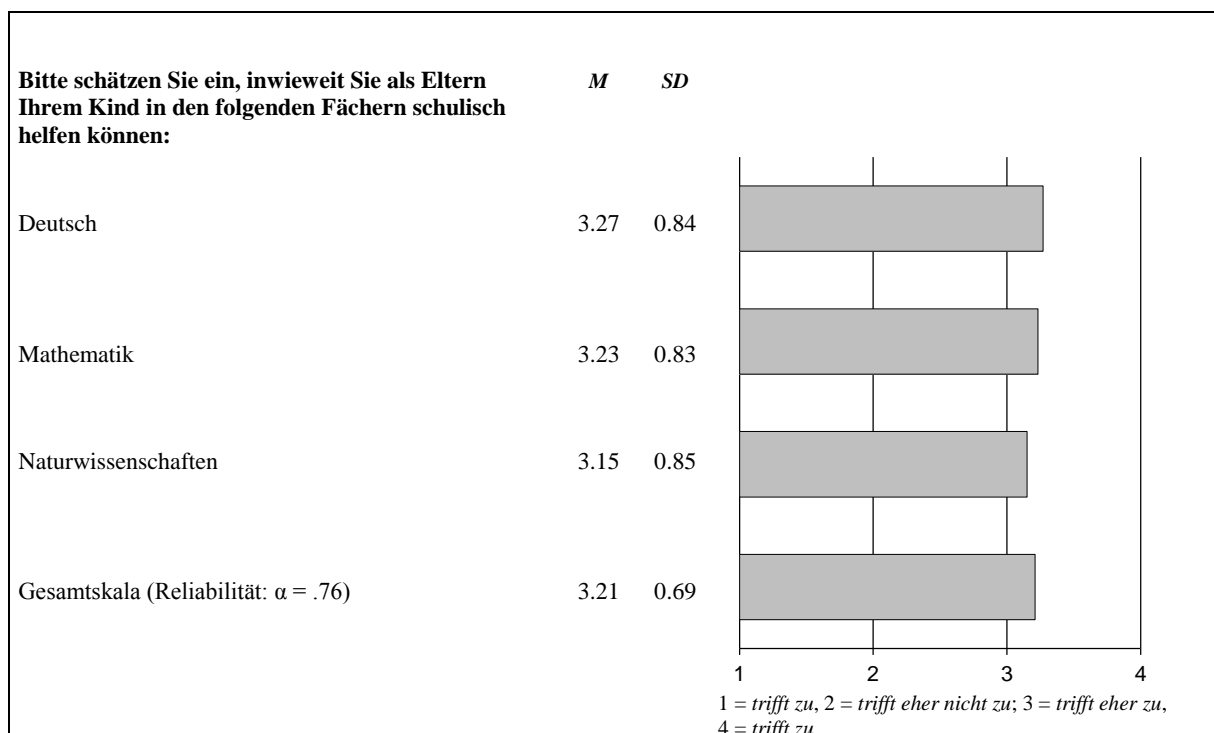


Abbildung 8: Lernunterstützung der Eltern in verschiedenen Fächern nach Selbsteinschätzung ($N = 737$; Elternfragebogen; MZP I)

Die Eltern fühlten sich nach eigener Einschätzung größtenteils in der Lage, ihr Kind beim Lernen zu unterstützen. Im Längsschnitt nimmt die Möglichkeit der Lernunterstützung der Eltern in Mathematik signifikant ab (MZP I: $M = 3.23$; $SD = .83$; MZP IV: $M = 2.99$; $SD = .93$), wird aber weiterhin als eher gegeben beurteilt. In der zweiten Fragebogenerhebung wurde anstatt Naturwissenschaften die Lernunterstützung im Fach Englisch erhoben und dort fühlten sich auch die meisten Eltern (eher) in der Lage ihre Kinder im Englischunterricht unterstützen zu können ($M = 2.77$; $SD = 1.00$).

Diese Einschätzungen wurden in Bezug auf elterliche Unterstützung bei Schwierigkeiten in der Schule bestätigt (vgl. Abbildung 9). Besonders optimistisch schätzten die Eltern ihre Unterstützungsmöglichkeit hinsichtlich Mitteln und Wegen der Hilfen sowie zur Vermittlung von Unterstützung außerhalb der Schule ein. Etwas zurückhaltender, aber durchschnittlich immer noch recht positiv sahen die Eltern die eigene Unterstützung bei Schwierigkeiten mit dem Unterrichtsstoff und bei der Organisation von Hilfe aus der näheren Umgebung. Bei allen Angaben, die über Selbsteinschätzungen erhoben wurden, ist allerdings zu berücksichtigen, dass auch soziale Erwünschtheit eine Rolle spielen könnte.

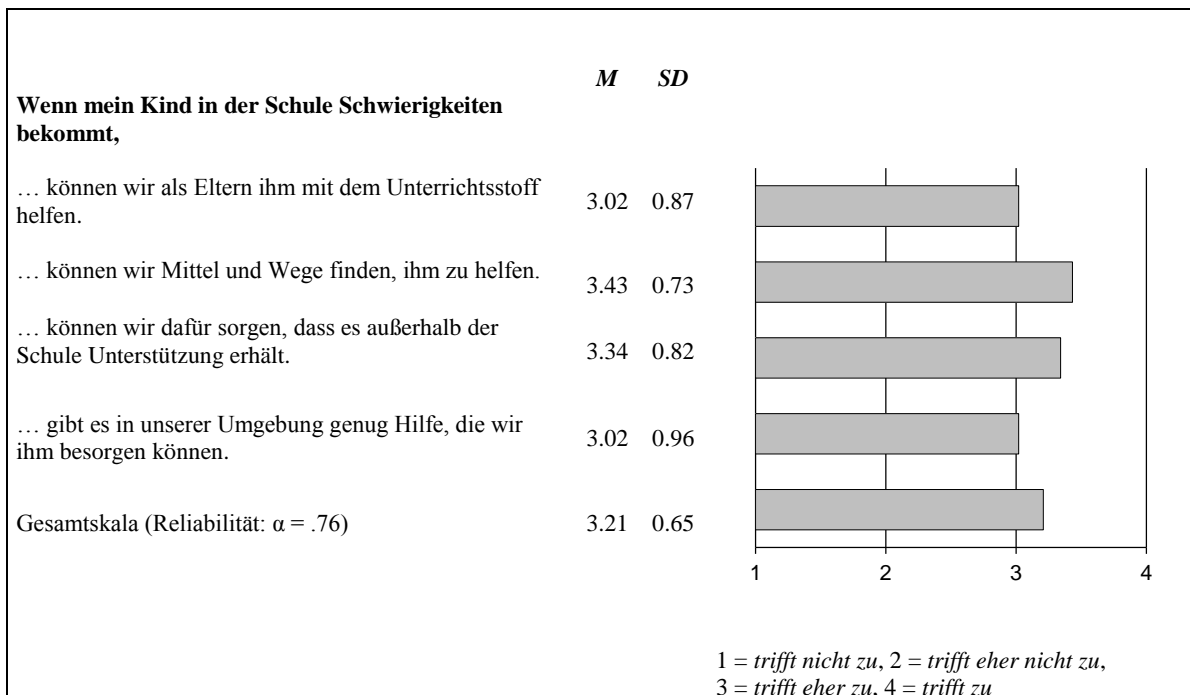


Abbildung 9: Lernunterstützung bei Schwierigkeiten in der Schule ($N = 714$; Elternfragebogen; MZP I)

4.1.1.6 Zusammenfassung der Schülerkomposition

Bei Betrachtung leistungsbezogener und sozialstruktureller Indikatoren zeigte sich folgende Ausgangslage der Gemeinschaftsschulen: Die Gemeinschaftsschulen waren als Schulform mit einer heterogenen Schülerschaft konfrontiert, wobei die Ergebnisse auf Einzelschulebene aber variierten. Gemessen an der Jahrgangsnorm wurde in Bezug zu den kognitiven Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler deutlich, dass sie unterhalb der Normstichprobe lagen und sich insgesamt eher auf Hauptschulniveau bewegten. Bei einem Teil der Schulen war eine eher homogen schwache Schülerschaft erkennbar, dies spiegelt sich unter anderem auch in den Übergangsempfehlungen der Grundschulen für die Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschulen wider. Des Weiteren variierten die Einzelschulen untereinander bezüglich der sozioökonomischen Zusammensetzung teilweise deutlich, ein Großteil lag signifikant unter dem Mittelwert der repräsentativen PISA-Untersuchung. Es war folglich davon auszugehen, dass das elterliche Unterstützungspotenzial für schulisches Lernen eher niedrig zu veranschlagen war, dies konnte anhand der Ergebnisse zu Selbsteinschätzungen der Eltern für Unterstützungsleistungen jedoch nicht bestätigt werden. Zusätzlich wiesen rund drei Viertel der Schulen anhand des Indikators der Familiensprache einen Anteil von mindestens 20.0 Prozent Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auf, zwei Schulen einen Anteil von mehr als 50.0 Prozent. Schlussfolgernd lässt sich festhalten, dass die Ausgangslage der Gemeinschaftsschulen aufgrund eher ungünstiger Bedingungen in den Bereichen leistungsbezogene und sozialstrukturelle Zusammensetzung überwiegend als herausfordernd beschrieben werden können. Entscheidend wird sein, wie die Schulen pädagogisch und organisatorisch mit diesen Herausforderungen umgehen, auch um beispielsweise eine Option für Übergängerinnen und Übergänger aller Leistungsgruppen zu sein, also auch für Kinder, die bei entsprechend hohen Fähigkeiten offensichtlich von Eltern vorwiegend an anderen Schulformen (z. B. an Gymnasien) angemeldet werden.

Auf Ebene der Einzelschulen zeigte sich bei der Betrachtung leistungsbezogener und sozialstruktureller Indikatoren folgendes Bild (vgl. Tabelle A im Anhang): Unter ganz besonders herausfordernden Bedingungen sind vier Gemeinschaftsschulen im Schulversuch gestartet (2, 9, 10, 12). Zusammengenommen wiesen diese vier Schulen eine Schülerschaft auf, die sozialstrukturell eher schwach ausgeprägt war. Auch die leistungsbezogenen Merkmale, nämlich der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einer Gymnasialempfehlung, reichte lediglich von keiner Nennung bis zu Anteilen von maximal 11.4 Prozent. Weiterhin erreichten die Schülerinnen und Schüler in den eingesetzten

kognitiven Subtests (verbal und figural) im Vergleich zu den anderen Schulen eine deutlich niedrigere Punktzahl (35.65 bis 44.89 Punkte). Eine zusätzliche Herausforderung können hier auch die hohen Anteile von Schülerinnen und Schüler darstellen, die eine Zuwanderungsgeschichte aufweisen, besonders dann, wenn die Familiensprache nicht überwiegend Deutsch ist. So müssen sich Lehrkräfte hier auf einen vielfältigeren kulturellen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler einstellen.

Unter günstigeren Ausgangsbedingungen im Vergleich zu den oben genannten Schulen, ist eine Gruppe von sieben Schulen (1, 3, 4, 5, 7, 8, 11) in den Schulversuch gestartet. Diese Schulen waren bezüglich des sozioökonomischen Hintergrunds ihrer Schulen etwas vorteilhafter zusammengesetzt. Hier lag der mittlere HISEI in einem Bereich zwischen 39.91 und 47.90 Punkten. Mit relativ vielen Schülerinnen und Schülern, die mit einer Gymnasialempfehlung auf die Gemeinschaftsschulen (Prozentanteile zwischen 11 und 40 Prozent) wechselten, erreichten diese Lernenden im Mittel auch bessere Punktwerte bei den eingesetzten kognitiven Subtestest. So starteten diesen Schulen bezüglich ihrer leistungsbezogenen Zusammensetzung ebenfalls unter weniger herausfordernden Bedingungen als die anderen Gemeinschaftsschulen.

4.1.1.7 Organisationsformen

In der Regel ist die Gemeinschaftsschule in NRW vierzünftig, sie kann aber auch wie in drei Fällen dreizünftig sein, wenn dadurch eine wohnortnahe Beschulung im ländlichen Raum gesichert werden kann (vgl. Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen, 2014). Die Gemeinschaftsschule kann in ihrer Organisationsform integriert, teilintegriert oder kooperativ gestaltet werden. Der Unterricht in der 5. und 6. Klasse erfolgt integriert. Danach kann zwischen den Organisationsformen entschieden werden. In den Schulkonzepten stellen sich die Organisationsformen folgendermaßen dar:

An sechs Schulen wurde in allen Fächern binnendifferenziert, also in der integrierten Form, unterrichtet. Binnendifferenziertes Lernen in heterogenen Gruppen schult die Fähigkeit zu kooperativem und sozialem Lernen und wirkt sich auch insofern positiv auf die Kompetenzentwicklung der Kinder und Jugendlichen aus (vgl. Tillmann & Wischer, 2006). Die Schülerinnen und Schüler wurden im Klassenverband mit unterschiedlichen Kompetenzanforderungen konfrontiert und entsprechend ihrer individuellen Leistungsentwicklung auf der Basis unterschiedlicher Leistungsanforderungen beurteilt. Eine Niveaurorientierung konnte durch differenzierte Aufgabenstellungen oder Methodenvorgaben

zur Lösung von Unterrichtsaufgaben für unterschiedliche Lerngruppen umgesetzt werden. Auch Klassenarbeiten mit zwei Anforderungsprofilen, die von den Schülerinnen und Schülern zu bearbeiten waren, waren möglich. Dies entsprach dem Prinzip der inneren Differenzierung, wie es die Schülerinnen und Schüler in der Grundschule kennengelernt hatten. Notwendig wird diese Differenzierung hinsichtlich der Abschlussbedingungen am Ende der Klasse 10.

An einer Schule wurde ab der 7. Jahrgangsstufe kooperativ, also in bereits differenzierten Bildungsgängen unterrichtet. Neben einem gymnasialen Bildungsgang sollten die Bildungsgänge der Sekundarstufe I im Bereich der Realschule und der Hauptschule abgebildet werden. Deshalb wurden abschlussbezogene Profilklassen eingerichtet, die sich an den Abschlüssen der Sekundarstufe I orientierten. Dabei sollen jedoch durch integrative Elemente die Vorteile einer am gemeinsamen Unterricht ausgerichteten Schule nicht verloren gehen.

An drei Schulen wurde eine Kombination von Binnendifferenzierung und äußerer Differenzierung nach Bildungsgängen durchgeführt. An einer Schule wurde zum Beispiel im Klassenverband auf zwei Niveaustufen unterrichtet, wobei ein Wechsel zwischen den Niveaustufen jederzeit möglich war. In den Klassen 9 und 10 wurde der Unterricht in den Kernfächern in abschlussbezogenen Profilkursen durchgeführt, um alle Abschlüsse der Sekundarstufe I gemäß der APO SI (Schulministerium NRW, 2015) erreichen zu können, bzw. Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die keinen Schulabschluss erreichen können, lebenspraktische Kenntnisse zu vermitteln.

4.1.2 Formen und Prozess der Konzeptentwicklung und der Schulentwicklungsarbeit

Insbesondere dann, wenn Schulen sich nach einem selbst entwickelten Konzept im Aufbau befinden, gewinnen die Intensität von Schulentwicklungsarbeit und die Wahl geeigneter Entwicklungsstrategien an Bedeutung. Hierbei kommt es vor allem darauf an, dass in den Schulen systematische Schulentwicklungsverfahren (vgl. Rolff, 2010) angewendet werden und eine schulweite Beteiligung des Kollegiums erfolgt, damit das Schulkonzept letztlich auch umgesetzt und getragen wird (vgl. Holtappels, 2014).

4.1.2.1 Formen der Schulentwicklungsarbeit und Lehrerpartizipation

In der Lehrerbefragung wurde den Lehrkräften eine Skala mit einzelnen Aktivitäten zu ihrer Partizipation an gemeinsamen Aktivitäten der Schulentwicklung vorgelegt (vgl. Abbildung

10). Auf einer 4-stufigen Likert-Skala von „1 = *gar nicht*“ bis „4 = *im umfassendem Maß*“ lag die Intensität der Beteiligung der Lehrkräfte insgesamt nur etwas über dem theoretischen Mittelwert ($M = 2.70$; $SD = 0.94$); dabei zeigten sich Schulunterschiede, denn in einem Teil der Schulen war die Entwicklungsarbeit sogar schwächer ausgeprägt. Sichtbar wurde besonders, dass bei weitem nicht alle Lehrkräfte an der Erarbeitung von Teilen des Schulkonzepts intensiv beteiligt waren und selbst an der kollegiumsinternen Diskussion nicht durchgängig eine umfassende Partizipation stattfand. Die Teilnahme an spezifischen Fortbildungen und die Arbeit mit einschlägigen Materialien (wie z. B. Bücher/Fachzeitschriften/wissenschaftliche Studien oder auch Schulberichte) nahmen zahlreiche Lehrkräfte wahr, wenngleich auch hier nicht mit hoher Intensität. Ein beachtlicher Teil übernahm jedoch offensichtlich steuernde oder administrative Aufgaben.

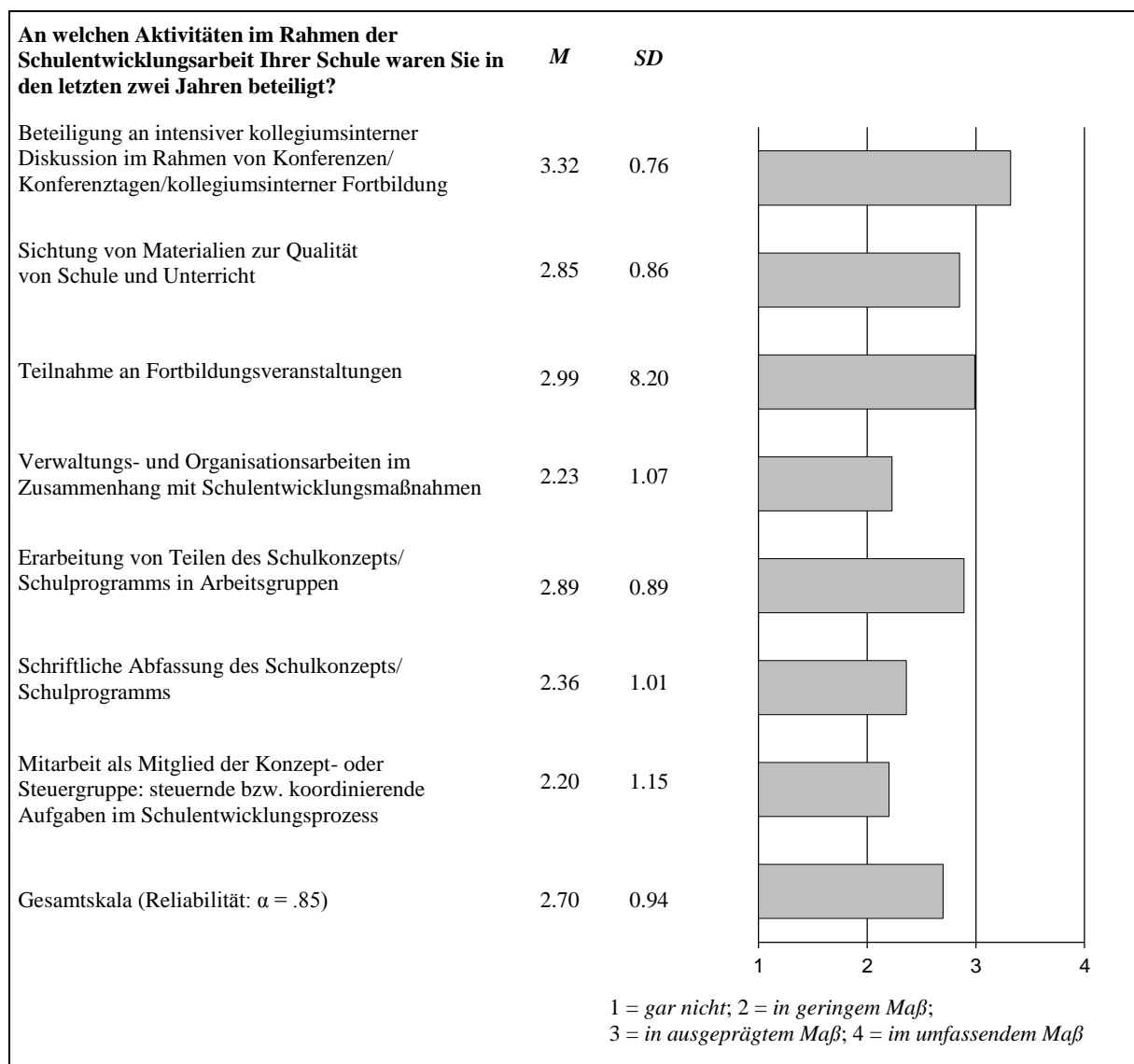


Abbildung 10: Art und Intensität der Schulentwicklungsarbeit ($N = 239$; Lehrerfragebogen; MZP I)

Zum vierten Messzeitpunkt wurden die Lehrpersonen nach ihrer Beteiligung an spezifischen Formen systematischer Schulentwicklungsarbeit bzw. neuen pädagogischen Ansätzen, die sich auf acht Aspekte der Unterrichtsentwicklung beziehen (vgl. Abbildung 11) befragt. Es wurde die 4-stufigen Likert-Skala *Formen systematischer Schulentwicklungsarbeit bzw. neue pädagogische Konzepte* eingesetzt ($\alpha = .83$). Der Mittelwert der Skala lag bei 2.27 ($SD = 0.62$), d. h. dass sich die Lehrpersonen im Durchschnitt eher in geringem Maße an Formen systematischer Schulentwicklungsarbeit bzw. neuen pädagogischen Konzepten beteiligten.

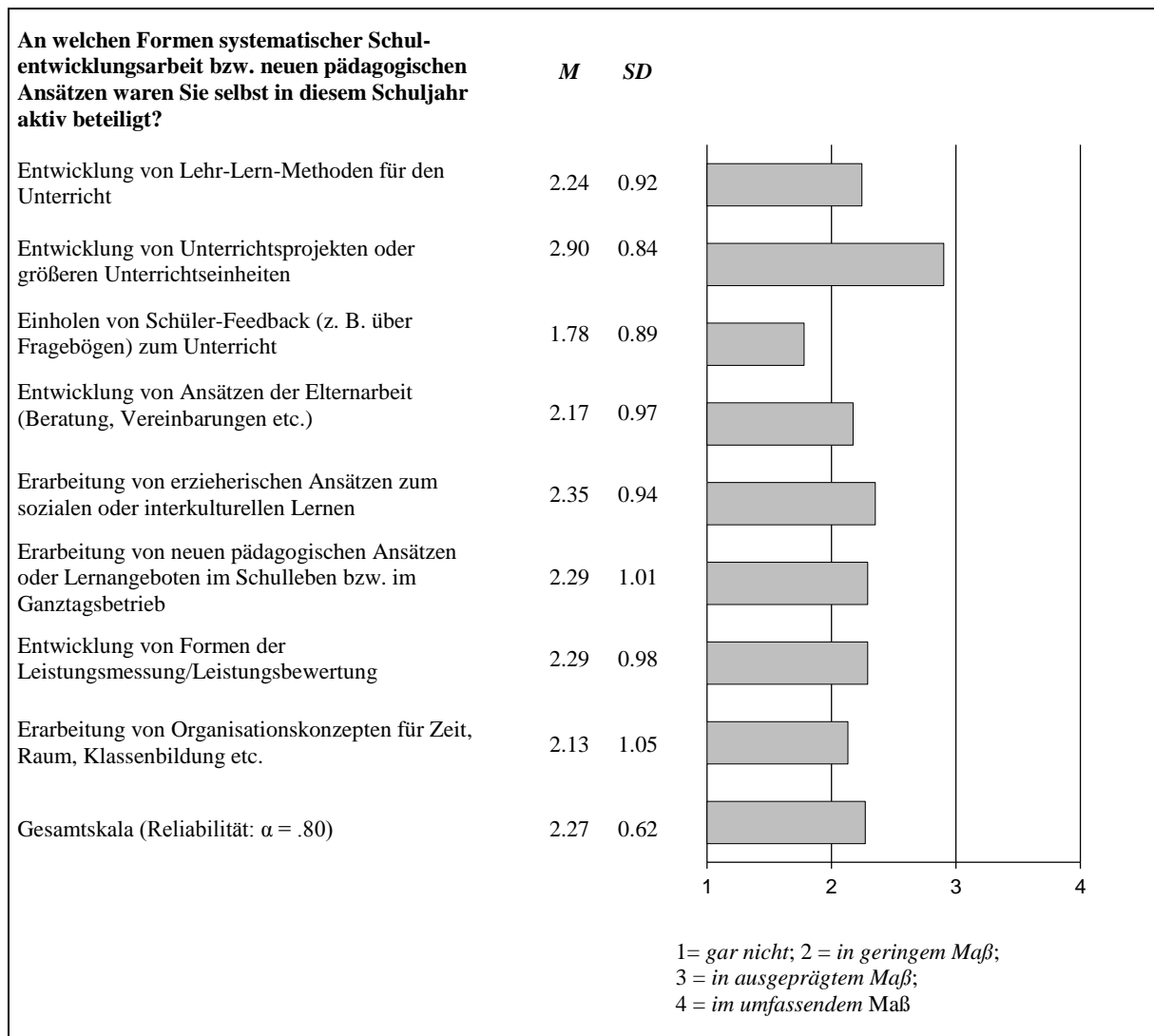


Abbildung 11: Formen systematischer Schulentwicklungsarbeit bzw. neue pädagogische Ansätze ($N = 196$; Lehrerfragebogen; MZP IV)

Eine Ausnahme bildete lediglich die Entwicklung von Unterrichtsprojekten oder größeren Unterrichtseinheiten. Dort gaben deutlich mehr Lehrpersonen an, sich zu beteiligen. Dieses Ergebnis überrascht jedoch nicht, da die Projektkonzeptionen und Unterrichtsvorbereitung unabdingbarer Bestandteile der schulischen Arbeit als Lehrperson darstellen, vor allem wenn es um komplexere Ansätze geht. Insgesamt wurde jedoch deutlich, dass eine auf den

Unterricht und auf Erziehungsansätze bezogene Entwicklungsarbeit in den Gemeinschaftsschulen nicht sehr intensiv praktiziert wurde, was angesichts der hohen Anforderungen integrativer Beschulung einer heterogenen Schülerschaft eher überraschen mag; jedenfalls scheint sich ein nicht unbeträchtlicher Teil der Lehrerschaft nicht hinreichend in solchen Aktivitäten zu beteiligen: Hier wäre es wünschenswert oder sogar erforderlich, dass die Kollegien der Gemeinschaftsschulen mehr Entwicklungsarbeit investierten.

4.1.2.2 Konzeptentwicklung: Partizipation der Lehrkräfte

Im Jahr der Gemeinschaftsschulgründung waren 113 und damit nahezu die Hälfte (45.2 %) der Lehrerinnen und Lehrer an der Entwicklung des Gemeinschaftsschulkonzepts beteiligt. Von diesen Lehrkräften waren 45.0 Prozent zuvor an einer Schule des Gemeinschaftsschulstandorts (also einer anderen Schulform) beschäftigt.

Auf einer 4-stufigen Likert-Skala von „1 = *gar nicht*“ bis „4 = *im umfassenden Maß*“ wurde die Intensität der Partizipation an der Konzeptentwicklung der Lehrkräfte erfasst. Die Skala bestand aus sieben Items und erreichte eine gute interne Konsistenz von $\alpha = .85$. Der errechnete Mittelwert von $M = 2.69$ ($SD = 0.25$) lag zwischen den Antwortkategorien 2 = *in ausgeprägten Maß* und 3 = *in geringem Maß*. Schwerpunkte der Beteiligung an der Konzeptentwicklung mit Mittelwerten zwischen 2.80 und 3.19 bildeten besonders die kollegiumsinternen Diskussionsrunden, die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen, die Sichtung von Materialien zur Qualität von Schule und Unterricht sowie die Erarbeitung des Schulkonzepts in Arbeitsgruppen. Gering war die Partizipation der Lehrkräfte bei den Erörterungen mit dem Schulträger als auch bei der Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen.

Bezogen auf die letzten beiden Schuljahre gaben 70.0 Prozent der Lehrerpersonen an, in einem umfassenden oder ausgeprägten Maße an der Erarbeitung von Teilen des Schulkonzepts beteiligt gewesen zu sein ($N = 243$). Etwas anders sah dies bei der schriftlichen Abfassung des Schulkonzepts aus; es gaben nur 43.0 Prozent der Lehrpersonen an, daran im umfassenden oder ausgeprägten Maß mitgewirkt zu haben ($N = 242$).

Von den 250 Lehrkräften, die den Fragebogen zum ersten Messzeitpunkt beantwortet haben, gaben gut ein Fünftel (19.0 %) an, bereits vor der Errichtung der Gemeinschaftsschule an deren Gründung beteiligt gewesen zu sein. Dies war in neun von allen zwölf Schulen der Fall.

Durchschnittlich waren etwa fünf Lehrkräfte pro Schule an Formen der Beteiligung vor der Errichtung der Gemeinschaftsschule involviert.

Mehr als die Hälfte (56.5 %) hat dabei an der Konzeptarbeit für den Errichtungsantrag mitgearbeitet. In der Planungsgruppe waren 58.7 Prozent vertreten. Bei der Entscheidungsfindung auf kommunaler Ebene in Bezug auf die Gründung der Gemeinschaftsschule waren mit zehn Nennungen gut ein Fünftel (21.7 %) der Lehrkräfte involviert. Gut ein Drittel (32.6 %) der Lehrerinnen und Lehrer haben bei der Erstellung von Informationsbroschüren geholfen. Nahezu die Hälfte (43.5 %) haben die Durchführung der Elterninformationsabende unterstützt.

Mit jeweils einem Anteil von rund einem Drittel (jeweils 29.8 %) wirkten Lehrkräfte an zwei bzw. drei dieser Formen mit. Gut 40.4 Prozent derer, die am Entstehungsprozess vor der Errichtung mitgewirkt haben, beteiligten sich ausschließlich an einer Form, ohne dass hierbei besondere Schwerpunkte ersichtlich wurden.

4.1.2.3 Inhaltliche Schwerpunkte der Schulkonzepte

Zur Analyse der Inhalte der Schulkonzepte (Stand: Juli und August 2016) der Schulen wurden vornehmlich die Homepages der Schulen als Informationsquelle herangezogen. Zum großen Teil sind dort die pädagogischen Schulkonzepte veröffentlicht oder Informationen zur einzelnen Bereichen der Schulen dargestellt. Einige Informationen wurden auch direkt von den Schulen zur Verfügung gestellt.

Nach einer ersten Sichtung der Schulkonzepte wurden Schwerpunktthemen auf der Ebene der Schulorganisation und auf der Ebene pädagogischer Gestaltungsansätze ausgewählt (vgl. Tabelle 2), um diese vergleichend für alle Gemeinschaftsschulen darzustellen. So entsteht ein Überblick darüber, wie die Schulen die einzelnen Themen bearbeiten, und es können Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgestellt werden. Bei der Analyse von Schulkonzepten muss beachtet werden, dass die Schulkonzepte einen Soll-Zustand der Schule aufzeigen und nicht immer bereits einen Ist-Zustand; über die Qualität der Umsetzung kann die Dokumentenanalyse keine Aussagen machen. Schulkonzepte zeigen jedoch, dass eine Schule sich elaborierte Gedanken zu verschiedenen Aspekten gemacht und diese bereits ausgestaltet wurden oder noch ausgestaltet werden müssen. Besonders wenn sich eine Schule noch im Aufbau befindet, kann es sein dass sich einige Inhalte noch in der konkreten Umsetzung befinden.

Tabelle 2: Schwerpunktthemen für die Analyse der Schulkonzepte von Gemeinschaftsschulen

Schulorganisation	Päd. Gestaltungsansätze
Elternarbeit	Berufsvorbereitung
Fortbildungsplanung	Erlernen von Kompetenzen
Kooperationen	Individuelle Förderung
Lehrereinsatz	Inklusion
Organisation des Ganztagsbetriebes	Leistungsrückmeldung
Qualitätssicherung	Selbstgesteuertes Lernen

Schulorganisation

Elternarbeit

Die Einbindung der Eltern in das Schulleben und die enge Kooperation zwischen Schule und Elternhaus bilden die Grundlage für Erziehung und Lernen. Indem die Eltern freiwillige Arbeitsgemeinschaften leiten ($n = 6$), könnten die Schülerinnen und Schüler z. B. von der beruflichen Kompetenz, den Sprachkenntnissen oder den Hobbies von den Eltern profitieren. Die Eltern würden somit zu Expertinnen und Experten in der Schule. Ein weiterer Aspekt der Elternbeteiligung war, dass sich die Eltern in Mitwirkungs-gremien betätigen können ($n = 6$); die Eltern könnten sich zum Beispiel zu Elternvertreterinnen und -vertreter der Klasse oder in die Fachkonferenzen wählen lassen. An drei Schulen wurden pädagogische Elternabende angeboten. Die Eltern könnten auch bei Veranstaltungen wie Schulfesten unterstützen ($n = 6$).

Fortbildungen

Wie in der Abbildung 12 zu sehen, haben die Gemeinschaftsschulen in ihren Schulkonzepten einen Bedarf an Fortbildungen in unterschiedlichen Themenbereichen sichtbar gemacht. Es ist jeweils angegeben, welche Fortbildungsthemen in den Schulkonzepten von den Schulen genannt wurden und von wie vielen Schulen (siehe Angabe n). Die Fortbildungen, die von mehreren Schulen genannt wurden, sind Fortbildungen zur Unterrichtsentwicklung wie Diagnosekompetenz ($n = 3$), Fach- und Methodenkompetenzen ($n = 3$) und die Umsetzung von selbstgesteuertem Lernen ($n = 2$).

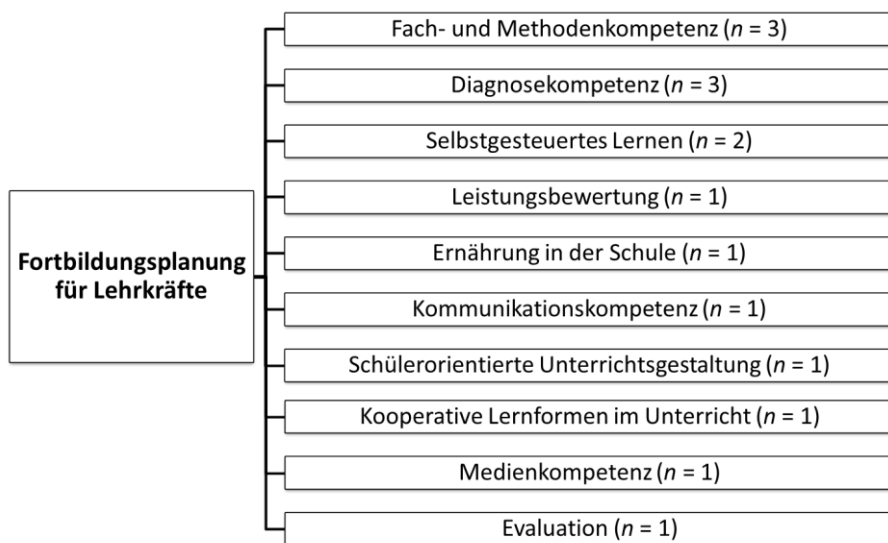


Abbildung 12: Fortbildungsplanung für Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen ($N = 10$)

Die Fortbildungen können sowohl intern als auch extern durchgeführt werden. Das Ziel der Teilnahme an Fortbildungen ist es, zu gewährleisten, dass die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler adäquat berücksichtigt werden können.

Auch die Schulleitungen haben einen Bedarf an Fortbildungen (vgl. Abbildung 13).

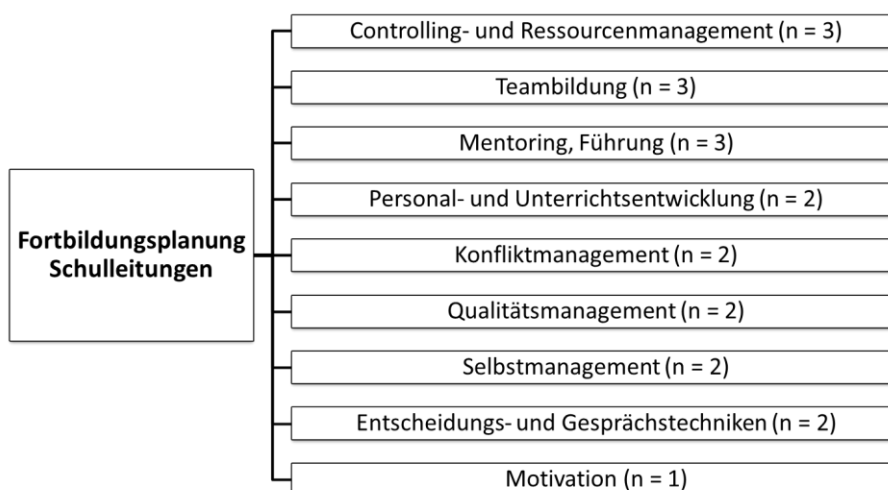


Abbildung 13: Fortbildungsplanung für Schulleitungen an Gemeinschaftsschulen ($N = 10$)

Die Fortbildungen für die Schulleitungen zielten thematisch auf die Führung und das Management in Schulen ab. Dem ‚Managementbereich‘ sind die Fortbildungen in den

Bereichen Personal- und Unterrichtsentwicklung, Controlling- und Ressourcenmanagement, Qualitätsmanagement, und Selbstmanagement zuzuordnen. Zum Bereich ‚Führung‘ gehörten die Fortbildungen Entscheidungs- und Gesprächstechniken, Konfliktmanagement, Teambildung und Motivation und Mentoring und Führung.

Organisation des Ganztagsbetriebes

Alle Gemeinschaftsschulen waren als gebundene Ganztagschulen konzipiert. Gebundener Ganztags bedeutet, dass alle Schülerinnen und Schüler der Schule an mindestens drei Tagen an den Ganztagsangeboten verpflichtend teilnehmen. In der Mittagspause wurde von allen Schulen ein Mittagstisch angeboten.

Kooperationen

Die Kooperationsnetzwerke von Gemeinschaftsschulen waren laut der Schulkonzepte sehr vielfältig und an jeder Gemeinschaftsschule vorhanden. Alle Gemeinschaftsschulen kooperierten mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler und im Rahmen der Berufsorientierung mit den Bundesagenturen für Arbeit und ortsansässigen Firmen. Mit Gymnasien und Berufskollegs wurden von den Gemeinschaftsschulen, wenn sie keine eigene gymnasiale Oberstufe haben, Kooperationsverträge eingegangen. Des Weiteren wurde mit Sportvereinen ($n = 6$) und Musikvereinen ($n = 6$) kooperiert, um zum Beispiel ein breites Angebot an Arbeitsgemeinschaften anbieten zu können. Kooperationen, die noch von mehreren Schulen in den Schulkonzepten genannt wurden, sind mit der Kirchengemeinde ($n = 4$), mit der Polizei ($n = 4$), Regionale Schulberatungsstelle ($n = 3$), der Bücherei ($n = 3$), dem Deutschen Rotes Kreuz ($n = 2$) und freien Trägern der Jugendhilfe ($n = 2$).

Lehrereinsatz

Nach den Schulkonzepten wurde an allen zehn Gemeinschaftsschulen in Klassenlehrerteams unterrichtet, wobei die im Team eingesetzten Lehrkräfte in der Regel für mehrere Jahre für ihre Klasse verantwortlich waren. Dies bedeutete für alle Beteiligten (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte) eine gewisse Planbarkeit und Sicherheit. Des Weiteren ermöglichten Klassenlehrerteams eine intensive und zielführende Zusammenarbeit in lernorganisatorischen, unterrichtlichen und erzieherischen Tätigkeiten.

Qualitätssicherung

Nach Angaben der Schulkonzepte hatten die Kollegien neben standardisierten Qualitätssicherungsinstrumenten wie Lernstanderhebungen Klasse 8, Zentrale Prüfungen Klasse 10, Qualitätsanalysen NRW und Selbstevaluation an Schulen (SEIS) auch selbst

Qualitätsinstrumente entwickelt, die sie an ihren Schulen einsetzten. Im Folgenden werden exemplarisch Konzepte zur Qualitätssicherung von Gemeinschaftsschulen vorgestellt, die diesen Aspekt ausführlich in ihren pädagogischen Konzepten verortet haben.

So führte z. B. eine Schule gemeinsame Fachkonferenzen mit den kooperierenden Schulen mit gymnasialer Oberstufe durch und es werden Unterrichtshospitationen von Lehrerinnen und Lehrern kooperierender Gesamtschulen vorgenommen. Zur Qualitätssicherung wurden weiterhin Eltern- und Schülerbefragungen durchgeführt, um z. B. etwas über die Wirksamkeit von Förderkonzepten zu erfahren. Durch die Führung von Statistiken zu Klassenarbeitsergebnissen konnten schulinterne Vergleiche zwischen den Parallelklassen durchgeführt werden.

An einer anderen Gemeinschaftsschule wurden z. B. Spracheingangstests zu Beginn der 5. Klasse und ein Re-Test zu Beginn der 6. Klasse durchgeführt. Durch diese sollten Hinweise für die Gestaltung individueller Förderung erlangt werden. Ebenso wurden Parallelarbeiten in allen Jahrgängen durchgeführt, die einen schulinternen Vergleich ermöglichten. Zur Weiterentwicklung des Unterrichts wurden regelmäßig kollegiale Unterrichtshospitationen mit wechselnden Beobachtungsbögen unter Hinzunahme der Kriterien guten Unterrichts von Hilbert Meyer durchgeführt. Darüber hinaus evaluierte jede Lehrkraft den eigenen Unterricht anhand von Fragebögen oder Evaluationsscheiben.

Pädagogische Gestaltungsansätze

Im Folgenden werden die pädagogischen Gestaltungsansätze (vgl. Tabelle 2) in den Schulkonzepten vorgestellt.

Berufsorientierung

In den Schulkonzepten wurde dargestellt, dass es für die Schülerinnen und Schüler wichtig ist, dass sie auf den Übergang in neue Lern- oder Ausbildungssysteme vorbereitet werden. Für den Wechsel in eine andere Schulform oder ins Berufsleben gab es eine Reihe von Begleitungs- und Vorbereitungsprogrammen, die den Übergang gelingen lassen können.

Alle Gemeinschaftsschulen hatten die Berufsorientierung mit verschiedenen Maßnahmen in ihren Konzepten integriert, da zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule auch die Vorbereitung auf eine sinnvolle Berufswahlentscheidung gehörte. In jeder Schule waren Betriebspraktika und Bewerbungstrainings vorgesehen. Die Schulen arbeiteten mit örtlichen Betrieben der Wirtschaft, des Handwerks und des Handels zusammen und kooperierten mit der Bundesagentur für Arbeit ($n = 10$). Viele Schulen nahmen auch an Maßnahmen zur

Berufswahlentscheidung teil wie Girls' Day ($n = 7$), Boys'Day ($n = 6$) oder Berufswahlpass ($n = 4$).

Erlernen von Kompetenzen

In jedem der zehn untersuchten Schulkonzepte wurden Kompetenzen genannt, die die Schülerinnen und Schüler in der Schule in besonderer Weise erlernen sollten. Die Abbildung 14 macht viele dieser zu erlernenden Kompetenzen deutlich. Die Kompetenzen, die von allen Schulen in den Konzepten genannt wurden, sind Fach- und Methodenkompetenzen, selbstgesteuertes Lernen und soziale Kompetenzen; die Medienkompetenz wurde von sechs Schulen genannt.

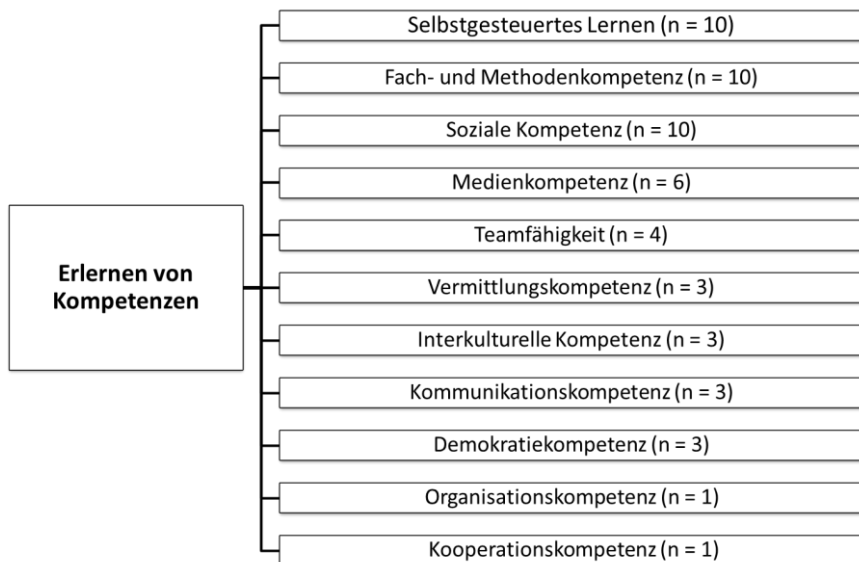


Abbildung 14: Erlernen von Kompetenzen in Gemeinschaftsschulen ($N = 10$)

Eine Gemeinschaftsschule wollte z. B. Fachkompetenz vermitteln, indem das Lernen durch den Aufbau von strukturierten und vernetzten Wissen, Können und Handeln in allen Aufgabenfeldern und etwaigen Lernbereichen erfolgte.

Methodenkompetenz könnte laut Schulkonzepte beispielweise vermittelt werden, indem methodische Inhalte in die Unterrichtscurricula eingebaut werden, sodass den Schülerinnen und Schülern ab der Jahrgangsstufe 5 Inhalte wie Heftführung, Hausaufgabenplanung, Informationsbeschaffung, Lesetechniken, das Präsentieren etc. vermittelt werden. Der Erwerb der Methodenkompetenz wurde dabei in den Schulkonzepten bewusst an fachliche Inhalte gebunden. Zum Erlernen von Medienkompetenz wurden an einigen Gemeinschaftsschulen zum Beispiel Whiteboards, Notebookwagen, die mit einem Klassensatz Notebooks

ausgestattet sind, Computer mit geeigneter Software oder auch die Lernplattform Moodle eingesetzt.

Soziale Kompetenzen könnten z. B. an einer Gemeinschaftsschule über das Fach „Soziales Lernen“ erlernt werden. Dort würden die Schülerinnen und Schüler lernen Verantwortung für sich und für andere und für ihre Umwelt zu übernehmen. Sie erwerben Handlungskompetenzen, die sie auch in ihrem späteren Berufsleben einsetzen könnten. An fünf Schulen konnten sich die Schülerinnen und Schüler im neunten Jahrgang auch als Streitschlichterinnen und -schlichter ausbilden lassen. An einigen Schulen bestand auch die Möglichkeit der Ausbildung zu Busbegleiterinnen und -begleitern, Lerntutorinnen und -tutoren, Mensahelferinnen und -helfern, Lernkompetenztrainerinnen und -trainern, Schülerpatinnen und -paten sowie Schulsanitäterinnen und -sanitäter.

Individuelle Förderung

Alle Schulen boten Konzepte zur individuellen Förderung an. An jeder Schule wurden Instrumente zur Diagnose des Lernbedarfs eingesetzt. Des Weiteren wurden Zusatzaufgaben gestellt, um den unterschiedlichen Lernniveaus der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. In Tabelle 3 sind die von allen Schulen genannten Maßnahmen zur individuellen Förderung dargestellt.

Tabelle 3: Maßnahmen zur individuellen Förderung (N = 10)

Maßnahmen zur individuellen Förderung	Erklärung
Diagnose des Lernbedarfs	Individuelle Fördergespräche durch die Klassenleitungsteams gewährleisten die Planung und Begleitung der individuellen Lernbiografie, die den Interessen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler gerecht wird. Es werden zur Diagnose des Lernbedarfs auch Lernentwicklungsbögen, Lernstandanalysen und Lernberatungen und individuelle Lehrpläne angeboten.
Zusatzaufgaben auf unterschiedlichen Lernniveaus	Es werden im Unterricht (Zusatz-) Aufgaben auf unterschiedlichem Niveau gestellt, sodass es bei den leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler nicht zu einer Überforderung und bei den Leistungsstarken nicht zu einer Unterforderung kommt.

Inklusion

Alle Gemeinschaftsschulen haben das Thema der Inklusion in ihre pädagogischen Konzepte aufgenommen. Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf sollten gemeinsam unterrichtet werden. Die Zielsetzungen des gemeinsamen Unterrichts an einer Gemeinschaftsschule waren in einem Schulkonzept zum Beispiel wie folgt festgelegt:

- Behinderte Kinder in sozialer Integration ihren individuellen Bedürfnissen entsprechend zu fördern, um die Basis für eine möglichst aktive und gestalterische Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu bilden.
- Nicht behinderten Kindern die Möglichkeit zu geben, einen natürlichen unverkrampften Umgang mit behinderten Kindern zu üben und gegenseitige Akzeptanz und Solidarität zu entwickeln.
- Von Lernrückständen bedrohten Schülerinnen und Schülern so zu helfen, dass sich die Lernrückstände nicht verfestigen können (Prävention).

So könnte Differenzierung z. B. sowohl im Unterricht als auch in Lerngruppen erfolgen. In den Schulkonzepten wird deutlich, dass es wichtig war eine Balance zwischen individuellem Lernangebot und gemeinsamen Lebenssituationen von behinderten und nicht behinderten Schülerinnen und Schüler zu schaffen, sodass alle Kinder Gelegenheit haben voneinander zu lernen (vgl. zu Ergebnissen Abschnitt 4.3.4.1).

Selbstgesteuertes Lernen

Alle Gemeinschaftsschulen haben das selbstgesteuerte Lernen entweder in ihren pädagogischen Konzepten oder in ihr Leitbild aufgenommen. Sowohl in Ausbildungssituationen als auch im beruflichen Alltag wurde Selbstmotivation und Eigeninitiative, Selbstorganisation, Belastbarkeit und Teamfähigkeit und vor allem die Bereitschaft, fortwährend und lebenslang Neues zu lernen, weiter zu lernen oder umzulernen, gefordert.

An vier Gemeinschaftsschulen gab es „Segel“-Stunden (selbstregulierendes Arbeiten und Lernen), die das selbstgesteuerte Lernen fördern sollten. An allen vier Schulen wurden Aufgaben und Materialien zur Verfügung gestellt, die so die Verknüpfung mit dem Fachunterricht gewährleisten.

In weiteren zwei Gemeinschaftsschulen gehörte das selbstgesteuerte Lernen zum festen Bestandteil des Unterrichts, z. B. in Form von POL-Stunden (Projektorientiertes Lernen) oder

SELF-Stunden (Selbstständig, eigenverantwortlich Lernen und individuell Fördern). Die Schülerinnen und Schüler sollten dort befähigt werden, ihre Lernprozesse in wachsendem Maß selbst zu steuern. Auch das soziale Lernen konnte in diesen Stunden gefördert werden, z. B. indem Lernende als Expertinnen und Experten für die Kernfächer festgelegt wurden und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler bei Schwierigkeiten unterstützten.

Leistungsbewertung

Die Leistungsbewertung bezog sich auf die im Zusammenhang mit dem Unterricht erworbenen Kompetenzen. Die rechtlich verbindlichen Grundsätze der Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern sind im Schulgesetz (§ 48 SchulG) sowie in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Sekundarstufe I (§ 6 APO - SI) dargestellt. Demnach sind bei der Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schülern erbrachte Leistungen in den Beurteilungsbereichen „Schriftliche Arbeiten“, „Sonstige Leistungen im Unterricht“ sowie die Ergebnisse zentraler Lernstandserhebungen angemessen zu berücksichtigen. Neben Ziffernzensuren wurden an Gemeinschaftsschulen zur Leistungsbeurteilung Lernentwicklungsberichte ($N = 8$), Portfolios ($N = 6$) und Lerntagebücher eingesetzt.

Zusammenfassung

Insgesamt zeigte die organisatorische Gestaltung von Gemeinschaftsschulen in den Schulkonzepten, dass alle Schulen sich im Wesentlichen mit den denselben Aspekten auseinandersetzten und diese teils auch gleich gestalteten, so wurden beispielsweise in allen Gemeinschaftsschulen Klassenlehrerteams eingesetzt. Im Bereich der Fortbildungen und Qualitätssicherung wurden Unterschiede deutlich. So setzten die Schulen unterschiedliche Schwerpunkte für die Wahl der Fortbildungen für Schulleitungen und Lehrkräfte. Der Aspekt der Qualitätssicherung wurde neben den standardisierten Qualitätssicherungsinstrumenten auf unterschiedliche Art und Weise gestaltet, da gerade dieser Inhalt ein breites Angebot an Optionen von Selbstevaluation, Unterrichtshospitation oder Spracheingangstests bot.

Die pädagogische Ausgestaltung der Schulkonzepte verdeutlichte die Vielfalt an Möglichkeiten, wie Gemeinschaftsschulen ihre Lernkultur gestalten können. Die Schulen gestalteten in ihren Schulkonzepten Themenbereiche wie selbstgesteuertes Lernen und Inklusion unterschiedlich. Hierzu böte sich ein erfahrungsbasierter Austausch zwischen den Schulen an. Zudem bekommen die Eltern einen Eindruck von der pädagogischen Ausrichtung der Schule. Bei den Schulkonzepten muss berücksichtigt werden, dass es sich nicht unbedingt um eine Abbildung des Ist-Zustandes an einer Schule handelt, sondern dass die Konzepte den Soll-Zustand einer Schule dokumentieren.

4.1.2.4 Schulkonzepte und deren Kommunikation

Ergebnisse der Begleitforschung in Berlin zeigten, dass die Eltern sich tendenziell gut über die Gemeinschaftsschule bzw. den Schulentwicklungsprozess informiert fühlten (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2010). Im Detail bedeutete dies, dass 86.0 Prozent der Eltern insgesamt offenbar gut über die Ideen und das Konzept der Gemeinschaftsschule informiert wurden. Rund drei Viertel der Eltern gaben an, gut über die Umsetzung des Gemeinschaftsschulkonzepts an der Schule ihres Kindes in Kenntnis gesetzt worden zu sein (vgl. ebd.).

Tabelle 4: Informationen zur Gründung der Gemeinschaftsschule in Prozent (N = 787; Elternbefragung; MZP I)

	Ja	Sehr hilfreich (alle meine Fragen wurden beantwortet)	Eher hilfreich (die meisten Fragen wurden beantwortet)	Eher nicht hilfreich (viele Fragen blieben unbeantwortet)	Gar nicht hilfreich (fast alle Fragen blieben unbeantwortet)
Elternabend in der Grundschule	72.2	33.0	46.1	14.0	6.9
Durch die Medien (Zeitungsartikel, Radio, Internet)	59.4	17.6	44.2	28.0	10.2
Informationsbroschüre	60.9	29.0	55.5	11.7	3.8
Öffentliche Informationsabende durch den Schulträger (Stadtverwaltung)	69.3	48.3	39.0	9.5	3.1

Ein ähnliches Bild zeigte sich auch in NRW. Die Informationen zur Gründung der Gemeinschaftsschule in NRW konnten die in Gemeinschaftsschulen befragten Eltern auf mehreren Wegen erhalten (vgl. Tabelle 4). 72.2 Prozent gaben an, dass es einen Elternabend in der Grundschule gab, im Rahmen dessen Informationen über die Gemeinschaftsschule weitergegeben wurden, die von 79.1 Prozent als *sehr hilfreich* oder *eher hilfreich* empfunden wurden. Am zweithäufigsten wurde von den Eltern angegeben (69.3 %), dass sie Informationen aus öffentlichen Informationsabenden durch den Schulträger (Stadtverwaltung) erlangt haben. Auch diese Informationen wurden als sehr hilfreich (48.3 %) oder eher hilfreich (39.0 %) erachtet. Des Weiteren wurden die Eltern auch durch Informationsbroschüren (60.9 %) und Medien (59.4 %) sachkundig gemacht. Auch diese Informationen wurden von jeweils über 80 Prozent als *hilfreich* oder *eher hilfreich* aufgefasst.

In NRW fühlten sich 90.2 Prozent der befragten Eltern der Gemeinschaftsschulen (MZP I) sehr gut oder eher gut über die neue Schulform informiert ($N = 787$). Weitergehend wurden die Eltern gefragt, ob sie die erhalten Informationen als wichtig erachteten ($N = 661 - 722$). Alle Informationen die abgefragt wurden, wurden größtenteils von den Eltern als *sehr wichtig* oder *eher wichtig* beurteilt: Unterschiede zwischen Gemeinschaftsschulen und anderen Schulformen (90.8 %), Fächerangebot (93.5 %), Notenvergaben (84.3 %), Kooperation mit der Oberstufe einer anderen Schule (75.9 %), Schulstandort (84.7 %), die Unterscheidung der integrierten und teilintegrierten, kooperativen Form der Gemeinschaftsschule (75.5 %), Klassengröße (91.4 %) und Vorgehen bei der Leistungsdifferenzierung (94.3 %).

Insgesamt zeigte sich das Bild, dass sich die Eltern eher gut über das Konzept der Gemeinschaftsschule informiert fühlten. Nichtsdestotrotz gab es auch Eltern, die angaben, dass sie die Informationen eher nicht oder gar nicht hilfreich fanden. Da in der Regel nur Eltern, die sich gut informiert fühlen, ihr Kind an einer neuen Schulform anmelden werden, sollten die bisherigen Vermittlungen von Information für eine neue Schulform überdacht werden, um noch mehr Eltern von einem neuen Konzept überzeugen zu können.

4.2 Bedingungen der Umsetzung des pädagogischen Konzepts an den Gemeinschaftsschulen

Um ein Schulkonzept in der Organisation und der pädagogischen Arbeit umsetzen zu können, sind motivationale Voraussetzungen im Sinne von Innovations- und Gestaltungsbereitschaft ebenso erforderlich wie eine Infrastruktur für Schulentwicklung. Zudem ist die Gestaltung von Differenzierung und Förderung in Schulformen, die auf eine heterogene Schülerschaft für gemeinsames Lernen ausgerichtet sind, besonders bedeutsam. Im Folgenden werden Resultate zu den schulinternen Bedingungen und Voraussetzungen der Umsetzung des pädagogischen Konzepts dargestellt.

4.2.1 Organisationskultur

Organisationsmerkmale von Schulen erweisen sich auf der Schulebene als bedeutsam für die Qualität der Lernkultur und wirken sich indirekt für die Ergebnisqualität aus. Merkmale der inneren Strukturen der Schulorganisation sowie Merkmale der Organisationskultur (hinsichtlich der Ziele, Regelungen und Formen des Zusammenwirkens der

Kollegiumsmitglieder) gehören daher zur Gestaltungs- und Prozessqualität der Schule (s. Schulqualitätsmodelle z. B. bei Ditton, 2000; Scheerens, 1990).

In Bezug auf die Organisationskultur wurden aus Lehrersicht folgende Merkmale der Organisationskultur erfasst und ausgewertet: Innovationsbereitschaft, Eingebundenheit in institutionalisierte Teams, Qualität professionellen Teamhandelns und Kooperation von Lehrkräften in zentralen Kooperationsfeldern, Schulleitungshandeln und Organisationsaspekte des Ganztagsbetriebs, Qualitätssicherung und Evaluation, Fortbildungen der Lehrkräfte, Außerunterrichtliche Angebote, Elternpartizipation, Lehrerbelastung und Steuergruppenarbeit.

4.2.1.1 Innovationsbereitschaft des Kollegiums

Für die Einführung von Innovationen auf Schulebene ist die individuelle Bewertung durch die Lehrkräfte von hoher Relevanz (vgl. u. a. Altrichter & Wissinger, 2004; Holtappels, 2013a; Schäfer, Reinhoffer & Wacker, 2016). Innovationbereitschaft ist gekennzeichnet durch die Aufgeschlossenheit gegenüber Veränderungen, das Engagement gegenüber Neuem, die Lernbereitschaft und die Bereitschaft Ergebnisse der eigenen Arbeit zu überprüfen (Holtappels, 1997). Eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg von Schulentwicklungsprozessen ist, dass im Kollegium eine hinreichende Innovationsbereitschaft vorhanden ist (vgl. Holtappels, 2002). Sie zeigt an, inwieweit sich die Lehrpersonen für schulische Reformen und Erneuerungen verantwortlich fühlen (vgl. Kanders & Rösner, 2006).

In den bereits vorhandenen Forschungen zur Gemeinschaftsschule wurde festgestellt, dass in Berlin rund 80 Prozent der Lehrpersonen der Aussage zustimmten, dass sie von dem Konzept der Gemeinschaftsschule überzeugt sind; rund 66.0 Prozent gaben ihre Zustimmung bei dem Item „Bei der Einführung der Gemeinschaftsschule verfolgen die Kolleginnen und Kollegen dieselben Ziele“. Und auch allgemein bestand im Kollegium an Berliner Gemeinschaftsschulen eine große Bereitschaft gegenüber Veränderungen (*trifft voll zu*: 24.1 %; *trifft eher zu*: 48.9 %; vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2016). Dieses Ergebnis stellte sich auch bei Lehrkräften an Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg heraus, die im Mittel eine signifikant höhere Innovationsbereitschaft aufzeigten als vergleichbare Lehrpersonen an anderen Schulformen (Batzel-Kremer et al., 2016). An den Gemeinschaftsschulen in Thüringen überwogen über alle Befragungsgruppen (u. a. Schülerinnen und Schüler, Schulleitung, Schulberaterinnen und -berater) hinweg, die

positiven Einschätzungen in Bezug auf die neue Schulart, insbesondere das längere gemeinsame Lernen wurde hervorgehoben (Ritter, Krütfeldt & Melzer, 2014).

Die eingeschätzte Innovationsbereitschaft der Lehrpersonen an Gemeinschaftsschulen in NRW wurde mit der Skala *Innovationsbereitschaft* gemessen (vgl. Abbildung 15). Diese Skala bestand aus sechs Items, die die Lehrpersonen auf einer 5-stufigen Likert-Skala von 1 = *stimmt überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimmt ganz genau zu* einschätzen konnten und wies eine gute interne Konsistenz auf ($\alpha = .83$). Die Ergebnisse zur Innovationsbereitschaft der Lehrpersonen in NRW zeigten insgesamt, dass an Gemeinschaftsschulen die Lehrpersonen die Innovationsbereitschaft im Kollegium als gut ausgeprägt einschätzten ($M = 4.12$; $SD = 0.85$).

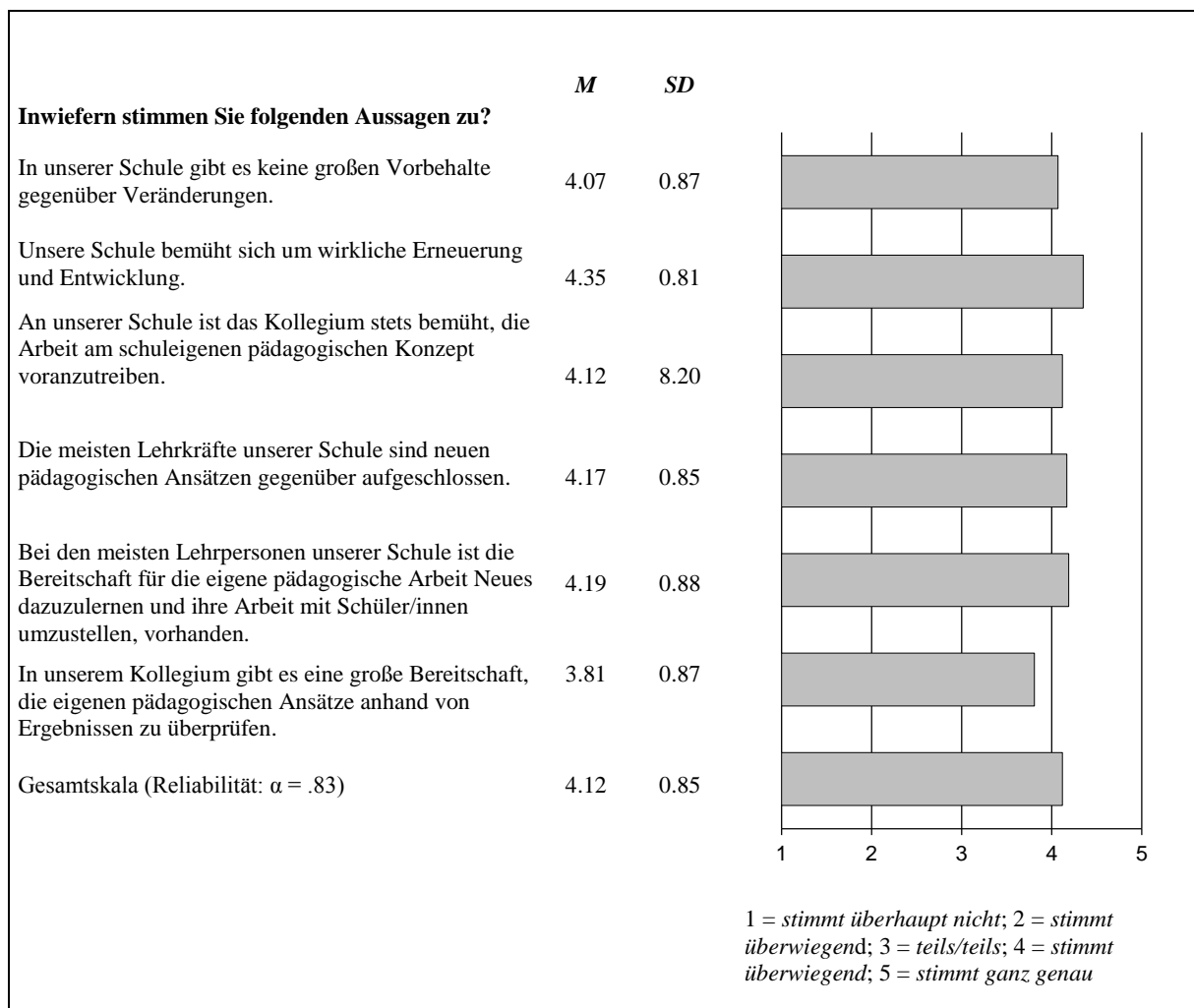


Abbildung 15: Innovationsbereitschaft im Kollegium ($N = 245$; Lehrerfragebogen; MZP I)

Dies galt durchgängig für alle in den Items abgefragten Aspekte von Innovationsbereitschaft, die die Lehrkräfte auf einer Skala von 1 = *stimmt überhaupt nicht* bis 5 = *stimmt ganz genau* einschätzen konnten. Die ausgeprägt wahrgenommene Innovationsbereitschaft kann damit als

günstige und förderliche Voraussetzung für die Entwicklung und Umsetzung des Schulkonzepts der Gemeinschaftsschulen betrachtet werden.

4.2.1.2 Belastungsempfinden der Lehrkräfte

Der Lehrerberuf steht hinsichtlich psychischer und psychosomatischer Störungen ganz oben auf der Liste von gefährdeten Berufsgruppen (vgl. Scharrschmidt, 2004). In einer Studie aus dem Jahr 2012 zum Prestige des Lehrerberufs, in der ein repräsentativer Querschnitt von Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland befragt wurde, haben 44.0 Prozent der Lehrpersonen angegeben, dass sie schon einmal mit Belastungen umgehen mussten, die nahezu unerträglich waren (vgl. Süßlin, 2012).

Das besondere Belastungsempfinden von Lehrpersonen kann sich durch die verschiedenen Erwartungsperspektiven der Gesellschaft, vor allem von Eltern und Schülerinnen und Schülern entwickeln (vgl. Barth, 1992). Bennemann und Schönknecht (2016) haben überblicksartig Belastungsfaktoren für Lehrpersonen aus verschiedenen Studienergebnissen zusammengefasst. Zu den identifizierten Faktoren zählen u. a. problematische Schülerinnen und Schüler, lange Arbeitszeiten und fehlende Erholungspausen, Zeitdruck und Konflikte im Kollegium.

Es stellt sich die Frage, wie belastet Lehrpersonen sind, die am Modellversuch Gemeinschaftsschule in NRW teilnehmen und somit einerseits durch den Schulentwicklungsprozess einer neuen Schulform und andererseits durch den Umgang mit einer tendenziell heterogeneren Schülerschaft besonders belastet sein könnten (vgl. Trautmann & Wischer, 2013, S. 48). Bisher gibt es zur Lehrbelastung an Gemeinschaftsschulen noch keine differenzierten Ergebnisse.

In der Begleitforschung in NRW wurde das Belastungsempfinden der Lehrpersonen mit den Subskalen *Erlebte Erschöpfung im Lehrerberuf* ($\alpha = .89$) und *„Erlebte Belastung im Lehrerberuf“* ($\alpha = .76$) erhoben. Die Ergebnisse zeigten: Die Lehrpersonen an Gemeinschaftsschulen fühlen sich größtenteils nicht erschöpft, stimmen demnach den vorgelegten Aussagen eher nicht zu ($M = 2.11$; $SD = 0.71$; vgl. Abbildung 16). Eine Ausnahme bildete das Item *„Ich fühle mich am Ende eines Arbeitstages geschafft“*. Hier stimmten die Lehrpersonen im Durchschnitt eher zu, prozentual stimmten 77.9 Prozent dieser Aussagen zu oder eher zu (ohne Abbildung).

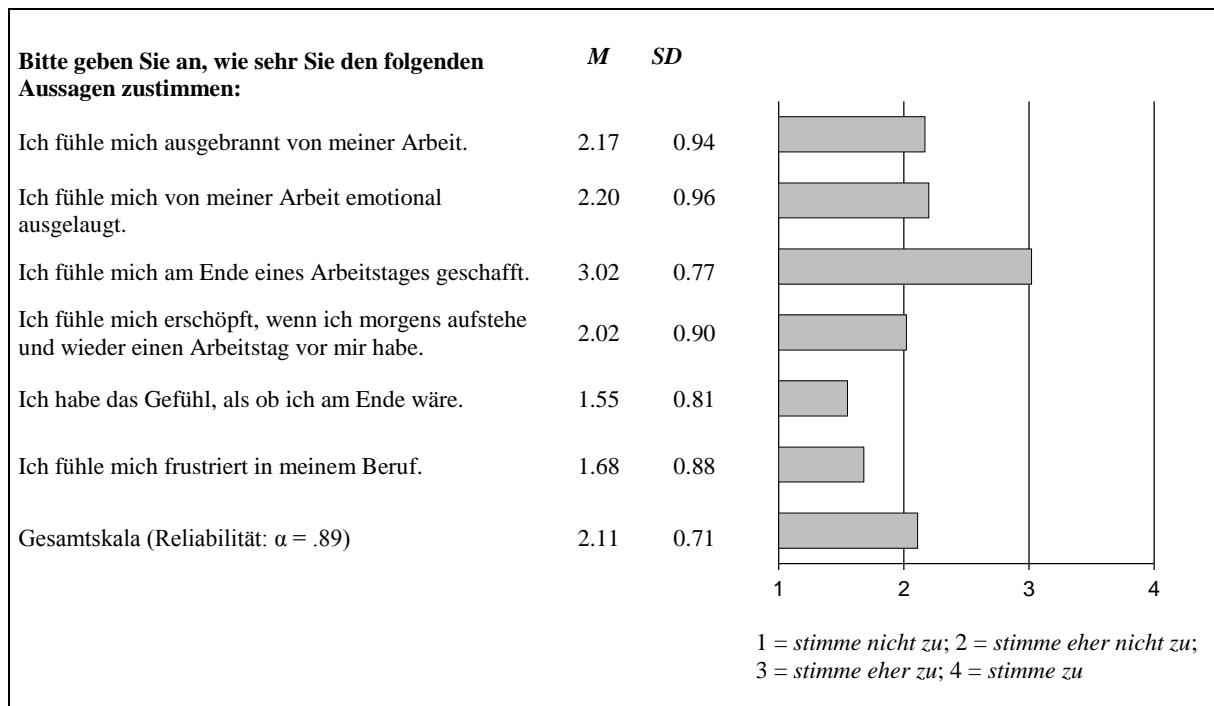


Abbildung 16: Erlebte Erschöpfung im Lehrerberuf ($N = 199$; Lehrerfragebogen; MZP IV)

Bei der erlebten Belastung im Lehrerberuf zeichnete sich ein etwas anderes Bild ab (vgl. Abbildung 17): Mehr Lehrpersonen nahmen eine Belastung wahr, die sie in ihrem Privatleben einschränkte.

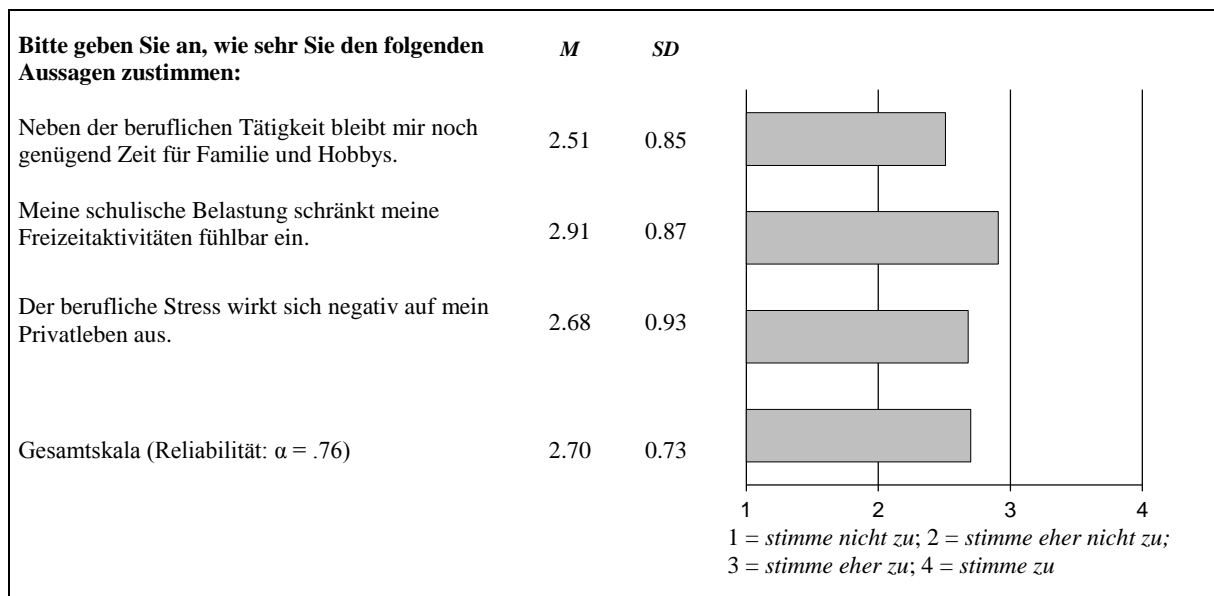


Abbildung 17: Erlebte Belastung im Lehrerberuf ($N = 202$; Lehrerfragebogen; MZP IV)

Vor allem die Aussage „Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein“ zeigte, dass sich viele Lehrpersonen eher belastet fühlten (*stimme nicht zu* und *stimme eher nicht zu*: 30.8 % *stimme eher zu* und *stimme zu*: 69.2 %; ohne Abbildung). Ansonsten bildete sich ein ambivalentes Bild bezüglich des Belastungsempfindens ab, die

Lehrpersonen teilten sich in etwas gleichgroße Gruppen auf, dahingehen ob sie Belastung erlebten oder nicht.

4.2.1.3 Schulleitungshandeln

Bei Schulreformprozessen werden Schulleitungen als die zentrale Instanz verstanden (vgl. Rosenbusch, 2000). Die Aufgabe der Schulleitungen besteht auf der einen Seite in der Schaffung einer Schulkultur, die es ermöglicht, dass Lehrpersonen ihre Fähigkeiten ideal für die Erziehung der Schülerinnen und Schüler sowie für die gemeinsame Arbeit in der Schule einsetzen können (vgl. ebd.). Auf der anderen Seite besteht ihre Arbeit in der Darstellung der Schule nach außen und in der Kooperation mit externen Partnern zur Unterstützung der schulischen Arbeit (vgl. ebd.). Die Schulleitung soll die Weiterentwicklung der Schule an den allgemein vereinbarten Zielen ausrichten (vgl. Feldhoff, Kanders & Rolff, 2008). Dabei ist es wichtig, die Lehrpersonen in Entscheidungsfindungen einzubeziehen und ihre Vorhaben zu unterstützen.

Zum vierten Messzeitpunkt sollten von den Lehrkräften die Kompetenzen und Handlungsweisen der Schulleitung eingeschätzt werden. Dies wurde mit der Skala *Unterrichtsbezogene Führung* ($\alpha = .86$) gemessen. Die Skala bestand aus sieben Items, die auf einer 4-stufigen Likert-Skala von 1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu* beantwortet werden konnten. Anhand der Einschätzung der Lehrpersonen in den Gemeinschaftsschulen in NRW wurde deutlich, dass die Unterstützung im Unterricht eher auf der Ebene der Lehrkräfte stattfand, die Lehrkräfte unterstützten sich gegenseitig ($M = 2.56$; $SD = 0.65$; vgl. Abbildung 18). Dies bestätigten auch die Ergebnisse zur Lehrerkooperation im Unterricht. Die Hauptaufgabe der Schulleitung schien an Gemeinschaftsschulen nach Wahrnehmung der Lehrkräfte nicht darin zu bestehen, Unterrichtsbesuche vorzunehmen, Lehrpersonen Hinweise für ihren Unterricht zu geben oder mit den Lehrkräften zu diskutieren, wie der Unterricht effizienter gestaltet werden könnte. Dies bedeutete allerdings, dass die unterrichtsbezogene Führung von den Schulleitungen eher weniger intensiv praktiziert wurde und nicht ein „Leadership for Learning“ im Vordergrund des Leitungshandelns stand, das besonders auf die Entwicklung wirksamen Unterrichts und entsprechender Bedingungen ausgerichtet wäre. Dies stand im Einklang mit dem Resultat, dass die Lehrkräfte zu 96.3 Prozent der Aussage zustimmten, dass die Schulleitung von ihnen erwarte, dass sie sich bei der gemeinsamen Lern- und Entwicklungsarbeit gegenseitig unterstützen (ohne Abbildung).

Die Aufgabe der Schulleitung wurde in Unterrichtsprozessen eher als eine Problemlöseinstanz wahrgenommen. Die Schulleitung griff bei Problemen in der Klasse ein, indem sie mit der Lehrkraft oder gemeinsam mit den Betroffenen redete.

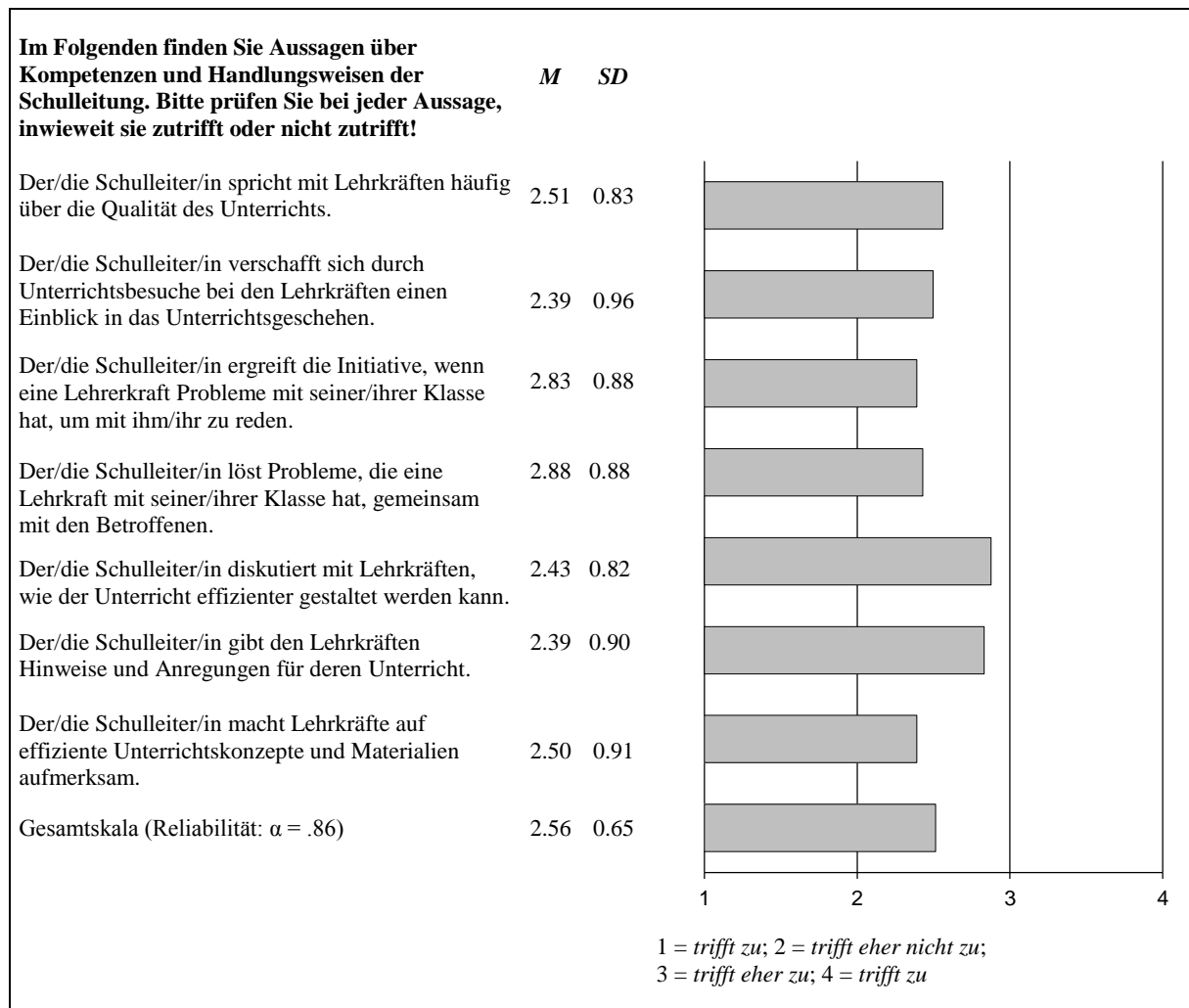


Abbildung 18: Unterrichtsbezogene Führung durch die Schulleitung ($N = 191$; Lehrerfragebogen; MZP I)

In der Beantwortung der Fragen kam auch die Erwartungshaltung der Schulleitung gegenüber den Lehrpersonen zum Ausdruck. So verlangte sie z. B., dass die Lehrpersonen ihre Kompetenzen in Fortbildungen weiterentwickelten (73.8 % *trifft eher oder trifft zu*; $N = 202$) und achtete darauf, dass Lehrpersonen eine förderliche Lernumgebung für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler gestalten können (75.3 % *trifft eher oder trifft zu*; $N = 202$). In diesen Bereichen erfolgte also durchaus eine an der Entwicklung der Lehrerkompetenzen und der Lernumgebung ausgerichtete Führung.

4.2.1.4 Steuergruppenarbeit

Eine „systematische und umfassende Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit und insbesondere des Unterrichts [...] [erfordert] einen komplexen innerschulischen Entwicklungsprozess, den es zu managen gilt“ (Weisker, 2004, S. 55). So soll durch die Einführung von Steuergruppen das Schulmanagement der Schulleitung gestärkt werden. Die schulischen Steuergruppen übernehmen sowohl die Koordinierung als auch die professionelle Steuerung von Schulentwicklungsprozessen (vgl. Holtappels, 2007). Steuergruppen können ein breites Spektrum von Aufgaben und Funktionen innehaben, „[...] angefangen bei der Rolle der Steuergruppe bei der schulischen Aus- und Fortbildung, über die Koordinierung von Arbeitsgruppen, bis hin zur Organisation der Unterrichtsentwicklung [...]“ (Feldhoff, Kanders & Rolff, 2008, S. 158). Dabei sollte stets auf die Transparenz der Steuergruppenarbeit geachtet werden.

Die Ergebnisse der Begleitforschung von Gemeinschaftsschulen in Berlin zeigten, dass an allen Schulen Steuergruppen existierten und die Arbeit der Steuergruppe tendenziell auf Zustimmung stieß (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2010). So stimmten beispielsweise rund 70 Prozent der Lehrkräfte den Aussagen „Die Steuergruppe an unserer Schule erzielt mir ihrer Arbeit gute Ergebnisse“ und „Die Steuergruppe an unserer Schule formuliert klare Anforderungen an das Kollegium bezüglich der notwendigen Entwicklungsarbeit“ eher zu oder voll zu. Nach Aussagen der Schulleitungen ($n = 15$) nahmen die Steuergruppen Aufgaben zur Schulentwicklung wahr, und zwar zur Planung von Entwicklungsschritten (100 %), Koordination von Entwicklungstätigkeiten (93.0 %) und Überwachung der Realisierung von Arbeitsschritten (60.0 %). Auch die Qualität der Informationspolitik der Schulleitung bzw. Steuergruppen wurde im Durchschnitt von den Lehrpersonen positiv bewertet (vgl. ebd.).

In der Begleitforschung in NRW wurde die Arbeit der Steuergruppen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Auf der einen Seite sollten die Lehrkräfte Aussagen über die Aufgaben der Steuergruppen bewerten, auf der anderen Seite wurden Interviews mit den Sprecherinnen und Sprechern der Steuergruppe geführt und eine schriftliche Befragung der Steuergruppenmitglieder durchgeführt. Der Fragebogen für die Mitglieder der Steuergruppe wurde nur in sechs Schulen und insgesamt 23 Personen ausgefüllt, was auch darin begründet war, dass sich noch nicht in allen Schulen eine Steuergruppe gebildet bzw. etabliert hatte. Daher spiegeln die Ergebnisse des Fragebogens nur einen sehr kleinen Ausschnitt der Steuergruppenarbeit an Gemeinschaftsschulen wider.

Zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviews im Jahr 2016 hatten sieben von zehn Gemeinschaftsschulen eine schulische Steuergruppe eingerichtet. Eine Schule war aktuell dabei, eine Steuergruppe einzurichten, und zwei Schulen hatten keine Steuergruppe, sondern arbeiteten mit eingerichteten Arbeitsgruppen bzw. Themengruppen. Die Steuergruppen waren insgesamt sehr heterogen (nach Fächern, Alter und Geschlecht) zusammengesetzt. In keiner Steuergruppe waren Eltern oder Schülerinnen und Schüler vertreten, drei Schulen wollten dies jedoch in Zukunft einführen. In fünf der sieben vorhandenen Steuergruppen war die Schulleitung als Mitglied vertreten. Die deskriptiven Ergebnisse zeigten: 91.3 Prozent der befragten Steuergruppenmitglieder fanden es sinnvoll, dass die Schulleitung Mitglied in der Steuergruppe ist. Der zeitliche Anspruch der Steuergruppenarbeit wurde im Mittel von den Mitgliedern auf durchschnittlich zweieinhalb Zeitstunden pro Monat eingeschätzt. Zudem gaben 36.4 Prozent an, dass die Treffen alle 14 Tage, 45.5 Prozent, dass die Treffen seltener als einmal im Monat stattfanden. Die Steuergruppenarbeit wurde mit höchstens einer Entlastungszeitstunde pro Woche vergütet. Die Akzeptanz der Steuergruppe im Kollegium wurde im Fragenbogen ambivalent eingeschätzt: 43.4 Prozent stimmten der Aussage, dass die Arbeit der Steuergruppe von allen geschätzt wurde, zu oder eher zu; demgegenüber standen jedoch über die Hälfte der Steuergruppenmitglieder, die dieser Aussage eher nicht oder nicht zustimmten. Jedoch sagten auch nur 11.7 Prozent aus, dass die Steuergruppe von Kolleginnen und Kollegen misstrauisch beobachtet wurde.

In Bezug auf die Schulentwicklung stimmte die Mehrheit der Steuergruppenmitglieder (86.9 %) der Aussage zu oder eher zu, dass der Prozess der Schulentwicklung durch die Arbeit in der Steuergruppe differenzierter wahrgenommen wurde. Ebenfalls 86.9 Prozent fühlten sich für die Schule als „Ganzes“ verantwortlich. Etwas mehr als die Hälfte der Mitglieder (60.9 %) konnten durch die Steuergruppenarbeit ihr methodisches Repertoire für die Schulentwicklungsarbeit erweitern.

Das Ausmaß der Wirksamkeit der Steuergruppenarbeit wurde unterschiedlich eingeschätzt, je nach Themengebiet. So wurde die Wirksamkeit der Steuergruppe in den Bereichen der Sachmittelbewirtschaftung (90.0 %) und Personalbewirtschaftung (81.0 %) als gar nicht oder weniger wirkungsvoll wahrgenommen. Wirkungen wurden als stark und sehr stark in den Bereichen des Aufbaus neuer Unterstützungsstrukturen (61.9 %), als Gremium zur Qualitätssicherung (71.4 %) und zur Erreichung der in den Kontrakten vereinbarten Ziele im Bereich des Modellversuchs (60.0 %) empfunden. Über die Hälfte der befragten Mitglieder der Steuergruppen schätzten zudem den Einfluss der Steuergruppe für die Erreichung der

Ziele im Bereich der Unterrichtsentwicklung als weniger stark oder gar nicht vorhanden ein (57.1 %).

In den durchgeführten Interviews wurde ergänzend deutlich, dass die Wirksamkeit der Steuergruppenarbeit stetig überprüft wurde. So wurden in allen sieben vorhandenen Steuergruppen Evaluationen durchgeführt mit denen folgende Fragen beantwortet werden sollten: Funktioniert das Konzept? Was läuft gut? Welcher Verbesserungsbedarf besteht? Wo muss nachgesteuert werden? Anhand eines Interviewausschnittes wird ersichtlich wie Evaluation in einer Steuergruppe umgesetzt werden kann:

„...dass wir ein Konzept gefahren haben oder eingeführt haben zum Umgang mit Störungen von Schülern. Das heißt wir probieren dann etwas aus, dann wird das auch in den Teams reflektiert, also evaluiert und diese Rückmeldung nehmen wir dann wieder mit in die Steuergruppe und besprechen, ob es anteilig was zu ändern gibt oder ob... es kann ja auch sein, dass etwas überhaupt keinen Sinn macht. Auch das würde dann besprochen werden“ (Ausschnitt: Interview Steuergruppe, Schule 12).

Die Aufgaben, die eine Steuergruppe innehaben kann, sind sehr vielfältig. Zwei Drittel der Steuergruppenmitglieder stellten Arbeitsmaterialien zur Verfügung (66.7 %, *trifft eher zu* oder *trifft zu*) und unterstützten so das Kollegium. Über die Hälfte der Steuerungsmitglieder gaben an, dass sie es als ihre Aufgabe ansahen, bei Konflikten zu vermitteln (52.2 %, *trifft eher zu*). Aufgaben, die eher nicht (Antwortkategorien: *trifft nicht zu* oder *trifft eher zu*) von den Steuergruppenmitgliedern ausgeführt wurden, waren folgende: Kolleg/innen bei der Durchführung von Evaluationsmaßnahmen zu helfen (73.9 %), Fachinformationen für Projekte zu besorgen (77.6 %) und bei Bedarf Experten zu vermitteln (91.3 %).

Aus den Interviews wurden folgende Arbeitsschwerpunkte auf der Ebene der Schul- und Unterrichtsentwicklung der Steuergruppenarbeit deutlich, die von mehreren Schulen genannt wurden.

Inklusion ($n = 5$): *„Wir merken, wo jetzt gerade dran gearbeitet werden muss, z. B. ist momentan ein großer Schwerpunkt, dass wir eine Fortbildung vorbereiten für das gesamte Kollegium zum Thema Inklusion. da haben wir eine Moderatorin vom Kompetenz-Team, die kommt regelmäßig zu uns und arbeitet mit uns“* (Ausschnitt: Interview Steuergruppe, Schule 6).

Erziehung ($n = 2$) *„Oder das Erziehungskonzept: Wir haben jedes Jahr 10-12 neue Kollegen, die gerade aus dem Referendariat kommen und diese Heterogenität, die wir hier im Haus*

haben... Wie kann ich Sanktionen ausführen usw. Das wir sagen: „Ja, wir brauchen da noch ein klareres Konzept, dass es präventiver ansetzt z. B. Das ist für alle Jahrgangsstufen gleichermaßen wichtig“ (Ausschnitt: Interview Steuergruppe, Schule 4).

Umgang mit Flüchtlingen (n = 2): Zum einen haben wir, was die Schulentwicklung angeht, sind wir gerade in der Flüchtlingsproblematik betroffen, das heißt: wie gehen wir jetzt am geschicktesten damit um? Was wird an uns von außen herangetragen? Was ist von unserem Schulstandort machbar? Und dann Innovationen sind auch schon solche Sachen, dass wir sagen: „Wir haben Gelder bekommen, wie können wir diese Gelder jetzt für die Schulhofgestaltung umsetzen? Wie können wir an unserem Schulstandort sagen, dass wir diese Schulhofgestaltung und dass das hier am Schulhof stattfinden soll z. B. für Flüchtlinge, die außerhalb in diesem doch nicht so freizeitgestaltungsmäßig großartig angelegten Umfeld, dass wir dann sagen, wir bieten denen die Möglichkeit diese Schulhofgestaltung mit zu nutzen (Ausschnitt: Interview Steuergruppe, Schule 4).

Die Arbeitsweise der Steuergruppe wurde auch aus Lehrersicht im vierten Messzeitpunkt erhoben. Es zeigte sich, dass die Steuergruppe von der Mehrheit der Lehrpersonen (70.6 % trifft zu oder trifft eher zu) als Instanz zum Aufbau neuer Organisations- und Unterstützungsstrukturen wahrgenommen wurde. Des Weiteren wurde die Rolle der Steuergruppe eher unterschiedlich wahrgenommen. Der Aussage, dass die Steuergruppe Aufgaben des Entwicklungsprozesses mit dem Kollegium aushandelte, stimmten 52.2 Prozent eher nicht zu oder nicht zu; dass die Steuergruppe klare Anforderungen an das Kollegium bezüglich der notwendigen Entwicklungsarbeit formulierte, verneinten 50.9 Prozent.

4.2.1.5 Innerschulische Kooperationsformen: Lehrerkooperation und professionelle Teamarbeit

Die Kooperation zwischen Lehrkräften ist ein zentrales Merkmal für Schulqualität auf Schulebene (vgl. Ditton, 2000; Holtappels, 2009). Indem Lehrkräfte zusammenarbeiten, können sie Herausforderungen, z. B. in Schulentwicklungsprozessen - wie curriculare Veränderungen, Konzeptentwicklung, Organisationsänderung der Schulform - besser bewältigen (vgl. Fussangel, 2008) und der Kooperationsprozess unterstützt sie dabei, ständig weiter lernen und ihre beruflichen Kompetenzen erweitern (vgl. Kelchtermans, 2006) und mit anderen Lehrkräften Kapazitäten für Veränderungen entwickeln zu können. Professionelle Kooperation im Kollegium ist einerseits eine zentrale Bedingung für gemeinsame und

systematische Unterrichtsentwicklung des Unterrichts, andererseits oftmals auch ein Mitnahmeeffekt im Zuge von Schulentwicklungsprozessen (vgl. Holtappels, 2013).

Ergebnisse der Studie zu Gemeinschaftsschulen in Berlin stellten heraus, dass für rund 82 Prozent der Lehrpersonen an Berliner Gemeinschaftsschulen die Aussage, dass sie fachspezifisch mit anderen Lehrkräften zusammenarbeiten, *eher zu* oder *voll zu trifft* (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2016). Auch Projekte wurden gemeinsam durchgeführt (72.0 %), die pädagogische Arbeit wurde zwischen den Jahrgangsstufen abgestimmt (68.0 %) und auch Unterricht wurde oftmals gemeinsam vorbereitet (61.0 %). Des Weiteren hat die wissenschaftliche Begleitforschung in Baden-Württemberg herausgefunden, dass Gemeinschaftsschullehrkräfte signifikant ausgeprägter kooperierten ($p < .05$) als vergleichbare Lehrkräfte anderer Schularten (vgl. Batzel-Kremer et al, 2016). Die beiden Gruppen unterschieden sich weniger bei der Kooperation in Form von Materialaustausch, als bei den anspruchsvolleren Kooperationsformen, wie gemeinsame Arbeitsorganisation und Ko-Konstruktion; diese wurden im Mittel häufiger von Gemeinschaftsschullehrkräften genutzt.

Was die innerschulische Kooperation betrifft, so scheint die Intensität und Qualität des Kooperationshandelns von der Existenz institutionalisierter Teambildungen abhängig zu sein, wie Studien belegen (s. Holtappels, 2013). In der Lehrerbefragung wurde erfasst, ob Lehrkräfte in solche festen Teambildungen selbst eingebunden waren. Die Ergebnisse zeigten (vgl. Tabelle 5): Solche festen Teambildungen bestanden in den Gemeinschaftsschulen in NRW vor allem in Klassen- und Jahrgangsteams auf horizontaler Ebene der Schülerjahrgänge und Fachteams auf vertikaler Ebene des Fachunterrichts; zudem arbeiteten einzelne Lehrkräfte auch in Steuergruppen, die die Schulentwicklung koordinierten und steuerten. Jeweils mehr als vier Fünftel der Lehrkräfte waren nach eigenen Angaben in Klassen-, Jahrgangs- oder Fachteams eingebunden. Dies kann als vergleichsweise hoher Entwicklungsstand in Bezug auf Teamstrukturen angesehen werden; in bisherigen Studien sind Lehrerinnen und Lehrer zumeist zu 50.0 bis 70.0 Prozent in feste Teams eingebunden (Holtappels, 2013). 28.8 Prozent der Befragten waren zudem Mitglied der Steuergruppe der Schule, was darauf zurückführbar ist, dass mit Gründung der Gemeinschaftsschule fast überall eine Entwicklungsgruppe bestanden hat.

Tabelle 5: Einbindung der Lehrkräfte in institutionalisierte Teamstrukturen in Prozent (Lehrerfragebogen, MZP I)

	Ja	Nein
Lehrerteam auf Klassenebene oder gemeinsame Klassenführung ($N = 246$)	83.7	16.3
Jahrgangsteams oder Jahrgangsstufenteam ($N = 247$)	86.6	13.4
Fachteam oder Fachkonferenz (Lehrerteam eines Faches oder einer Fachgruppe) ($N = 246$)	81.3	18.7
Steuergruppe ($N = 243$)	28.8	71.2
In unserer Schule besteht keines dieser Teams ($N = 221$).	10.9	89.1

Zu der Frage, ob die Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen in feste Teamstrukturen eingebunden sind, wurde die Frage gestellt, welche Tätigkeiten in diesen Teams ausgeübt werden, um zu prüfen, inwieweit sie bereits auf dem Niveau von „professionellen Lerngemeinschaften“ arbeiten. Mit dem Begriff professionelle Lerngemeinschaften ist die Vorstellung von „Lehrern als Lernern“ (Bonsen & Rolff, 2006, S. 169) verbunden, die voneinander und miteinander lernen und so zur Verbesserung der Schule beitragen können. Dabei wurden folgenden Tätigkeitsbereiche als Skalen der professionellen Lerngemeinschaften abgefragt: Teamarbeit a) mit Fokus auf Analyse, Diagnose und Evaluation ($\alpha = .81$), b) mit Fokus auf Unterrichtsentwicklung ($\alpha = .77$) und c) mit Fokus auf Schülerlernen ($\alpha = .80$). Die Subskalen sind jeweils 4-stufig von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 4 = *trifft voll und ganz zu*.

Bezogen auf die Zusammenarbeit mit Fokus Unterrichtsentwicklung zeigte sich insgesamt, dass in diesem Bereich zahlreiche Kooperationstätigkeiten in den Teams vorkamen ($M = 2.84$; $SD = 0.55$; vgl. Abbildung 19). Hervorzuheben waren vor allem die Zusammenarbeit im Team in den Bereichen gegenseitige Hilfe in didaktischen und methodischen Fragen, gemeinsame didaktische und methodische Planung von Unterrichtseinheiten, Entwicklung von konkreten fachbezogenen Unterrichtseinheiten oder -projekten und Entwicklung von Maßnahmen der Klassenführung bei erzieherischen Problemen. Hingegen zeigte sich vor allem ein Entwicklungsbedarf für gegenseitige Unterrichtsbesuche zur Beobachtung und Erörterung des Unterrichts auf. Auch der Bereich Entwicklung und Durchführung von methodischen Trainingseinheiten für den Unterricht war eher seltener Gegenstand von Teamarbeit.

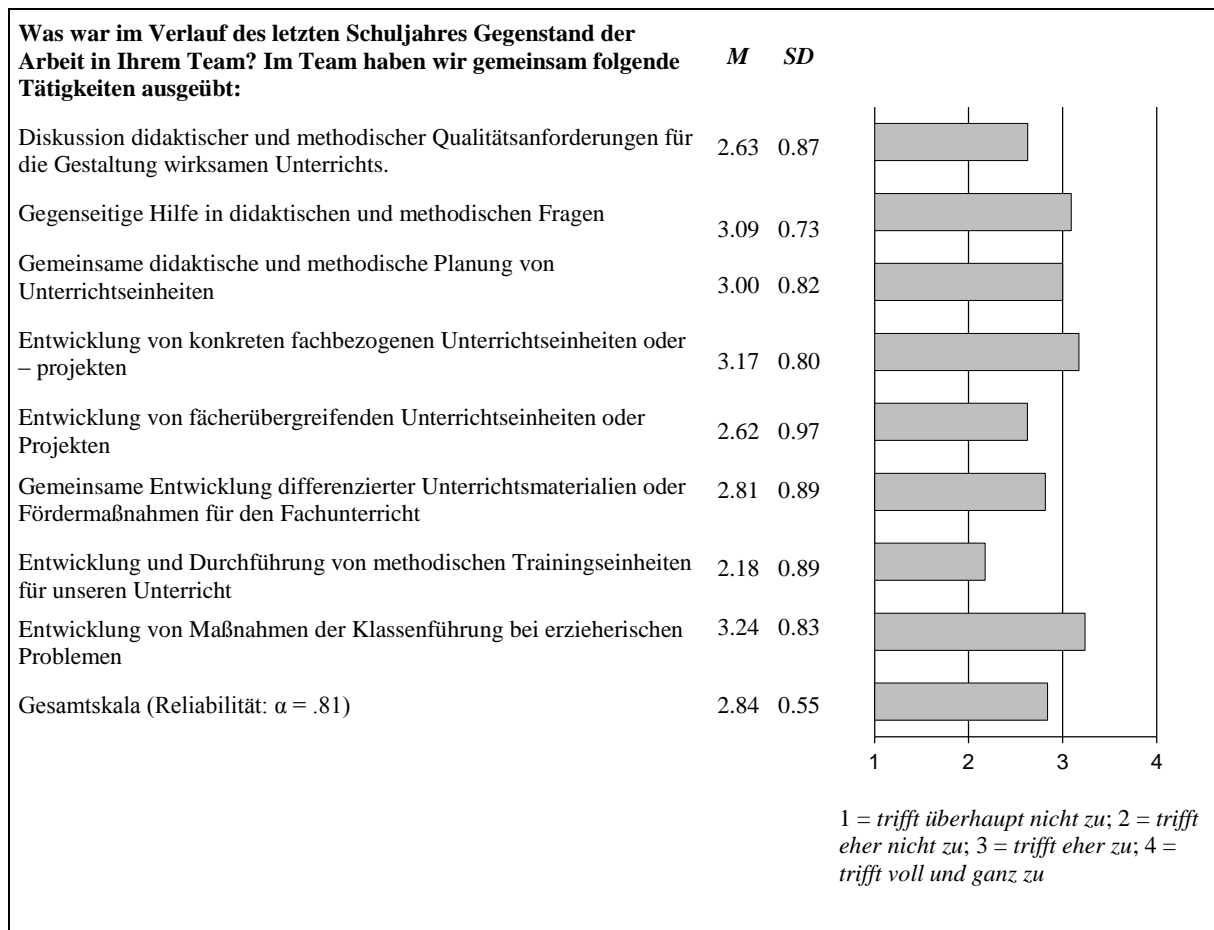


Abbildung 19: Professionelle Lerngemeinschaften mit Fokus auf Unterrichtsentwicklung ($N = 201$; Lehrerfragebogen; MZP IV)

Mit Fokus auf die Zusammenarbeit der Lehrpersonen in den Bereichen Analyse, Diagnose und Evaluation zeigte sich ein Skalenmittelwert von 2.67 ($SD = 0.59$), welcher nahezu dem theoretischen Mittelwert der Skala entsprach und zwischen den Antwortkategorien *trifft eher nicht zu* und *trifft eher zu* lag (vgl. Abbildung 20). Das Schülerfeedback, welches für die Selbstreflexion des eigenen Unterrichts von enormer Bedeutung sein kann, wurde bisher wenig praktiziert. Ein Grund dafür kann sein, dass bisher auch keine festen Kriterien zur Unterrichts- und Schülerbeobachtung von den Lehrkräften formuliert wurden. Ein anderes Ergebnis zeigte sich etwa in dem Bereich der Diagnose; dort wurden beispielsweise Formen der Leistungsbewertung im Fachunterricht abgesprochen und koordiniert. Ebenso wurde die Analyse des Lernentwicklungsstands und die Unterrichtssituation in den Klassen in die das Teamhandeln einbezogen.

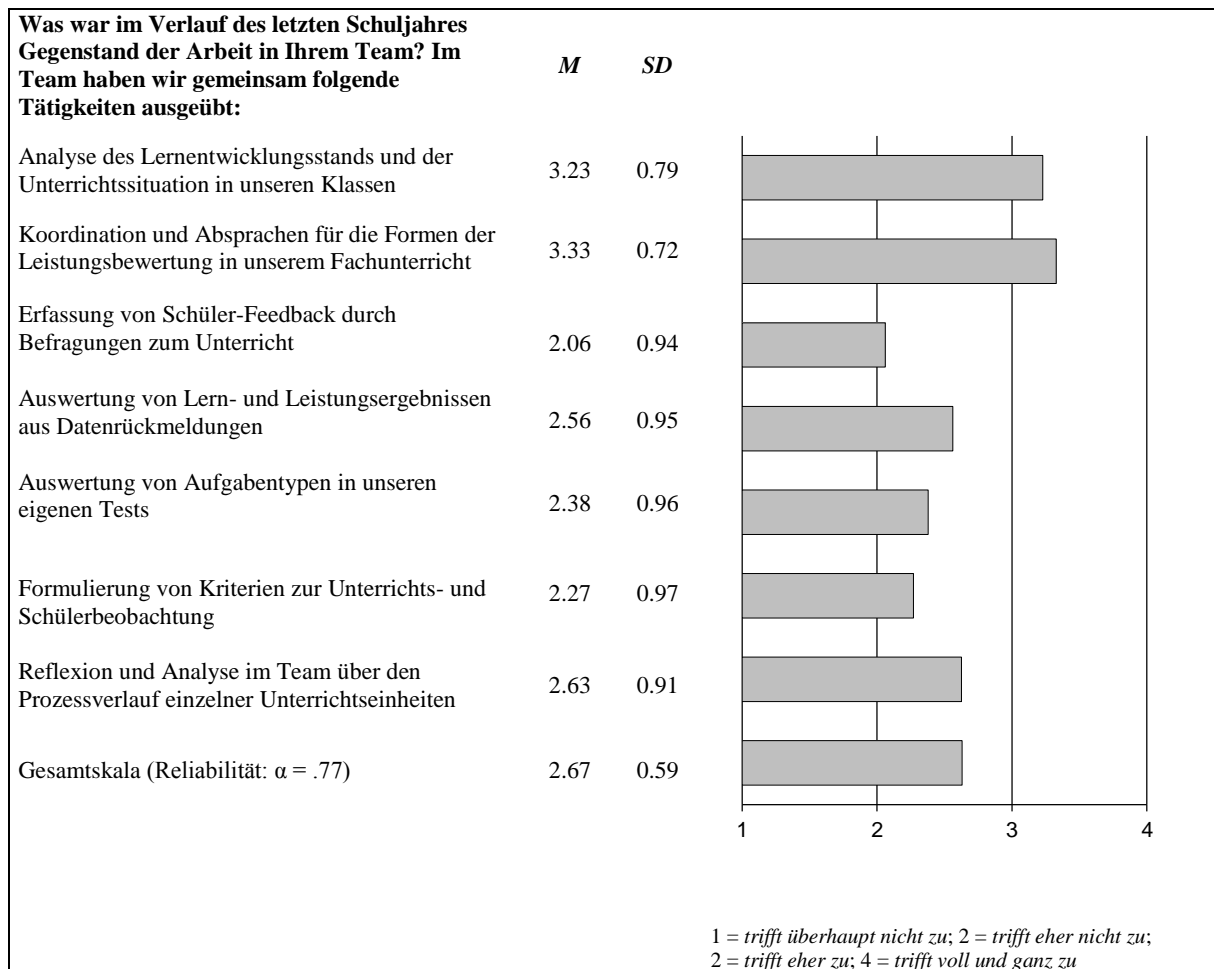


Abbildung 20: Professionelle Lerngemeinschaften mit Fokus auf Analyse, Diagnose und Evaluation ($N = 201$; Lehrerfragebogen; MZP IV)

Aspekte des Schülerlernens (vgl. Abbildung 21) standen eindeutig im Fokus der Tätigkeiten der institutionalisierten Lehrerteams (Gesamtskala: $M = 2.93$; $SD = 0.56$). Die kognitiven und sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die Erörterung von Lernproblemen und Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler und die Diskussion über Lernvoraussetzungen einzelner Schülergruppen waren die Aspekte, die von den Lehrkräften die höchsten inhaltlichen Zustimmungen bekamen und somit Inhalt ihrer Zusammenarbeit im Team waren.

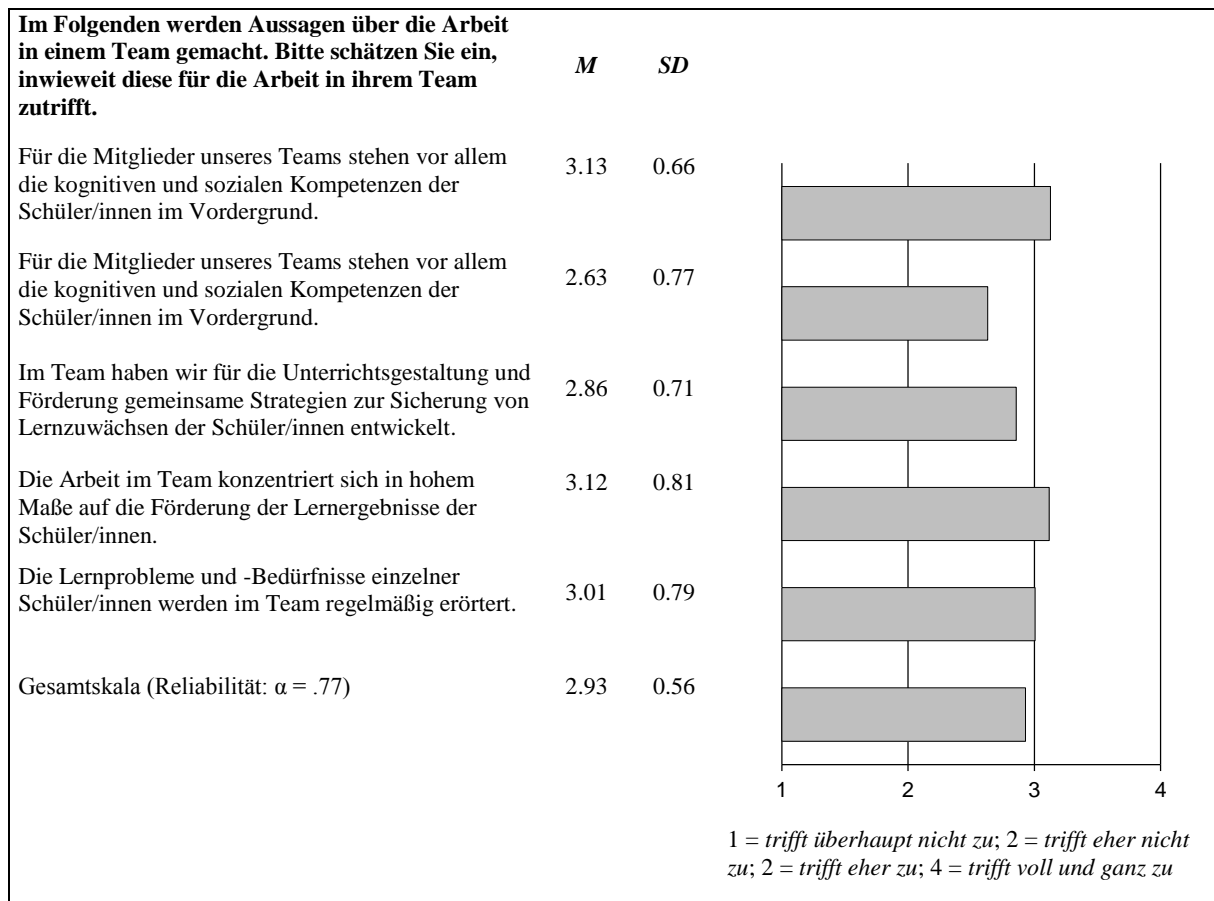


Abbildung 21: Professionelle Lerngemeinschaften mit Fokus auf Schülerlernen ($N = 196$; Lehrerfragebogen; MZP IV)

Zusätzlich zu den Tätigkeiten in den institutionalisierten Teams wurde die Intensität der Lehrerkoooperation in Bezug auf die Zusammenarbeit mit einzelnen Lehrkräften oder Gruppen im Kollegium über die 5-stufige Likert-Skala *Intensität der Lehrerkoooperation* erfasst (1 = nie; 5 = fast jeden Tag). Die Skala wies eine gute interne Konsistenz auf ($\alpha = .82$). Der Skalenmittelwert lag insgesamt bei 3.18 ($SD = 1.07$).

Teilweise fiel die Kooperationsintensität in zentralen Handlungsfeldern niedrig aus: Die befragten Lehrkräfte konnten auf einer 5-stufigen Intensitätsskala zu acht Handlungsbereichen der Zusammenarbeit die Kooperationshäufigkeit eintragen. Die Resultate (vgl. Abbildung 22) zeigten: Konzipierung von Unterrichtseinheiten, Unterrichtsvorbereitung und gemeinsame Unterrichtsdurchführung wiesen eine recht beachtliche Kooperationsintensität auf, was für die Entwicklung der Unterrichtsqualität eine Stärke der Gemeinschaftsschulen darstellte. Fächerübergreifende Arbeit, gegenseitige Hospitation und Begleitung neuer Lehrkräfte zeigten nur eine Kooperationshäufigkeit, die bestenfalls im Mittelbereich der Skala lag, was im Durchschnitt eine monatliche Zusammenarbeit bedeutete. Der Schulvergleich zeigte, dass es deutliche Unterschiede zwischen einzelnen Schulen gab: Fünf Schulen lagen deutlich über

dem theoretischen Mittelwert, die anderen streuten in der Gesamtskala um diesen Mittelwert, der ohnehin weit von einer hohen Kooperationsqualität entfernt war. Insgesamt scheint demnach hinsichtlich der Lehrerkooperation noch Entwicklungsbedarf zu bestehen, was angesichts der bestehenden Teambildungen auch zu erwarten und möglich wäre.

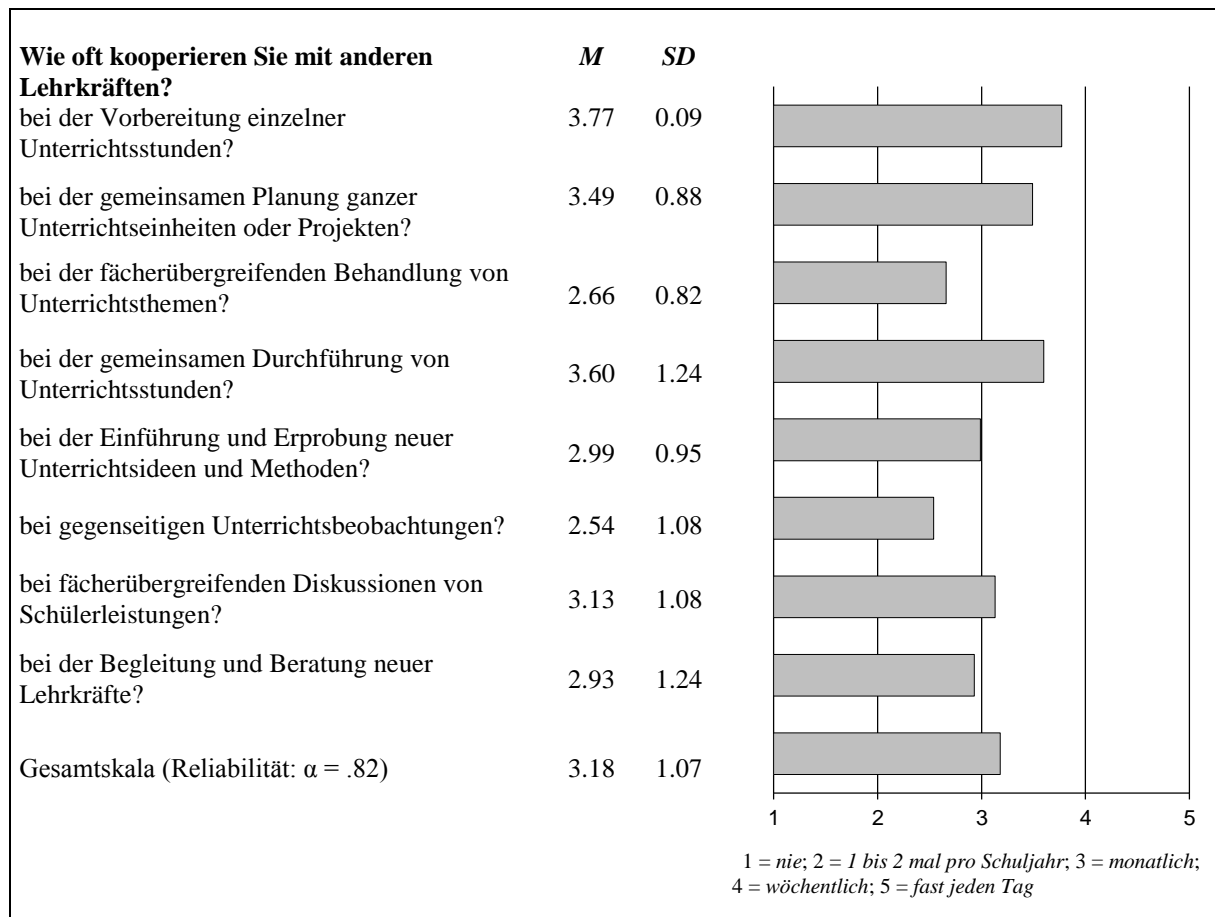


Abbildung 22: Intensität der Lehrerkooperation ($N = 228$; Lehrerfragebogen; MZP I)

Die Längsschnittergebnisse im Trend auf Schulebene zeigten, dass sich in der Kooperationshäufigkeit keine Veränderung eintrat. Es bestand daher also durchaus noch Entwicklungsbedarf in der alltäglichen Lehrerkooperation.

4.2.1.6 Fortbildungen der Lehrkräfte

Lehrkräfte können schulinterne und schulexterne Fortbildungsangebote wahrnehmen. Bei der schulinternen Lehrerfortbildung geht es darum, dass große Teile des Lehrerkollegiums einer Schule, die auch in der Alltagsarbeit zusammenarbeiten, gemeinsame Schulentwicklungsarbeit praktizieren, dabei über Inhalte und Arbeitsformen selbst entscheiden, sodass dichter an Entwicklungsvorhaben der eigenen Schule, aber auch an Entwicklungsbedarfen und -problemen angeknüpft werden kann (vgl. Wenzel, 2010). Die

schulexternen Fortbildungen zielen im Gegensatz zu internen Fortbildungen eher die fachlichen Kompetenzen einzelner Lehrkräfte oder auf spezielle berufliche Qualifikationen (vgl. Geist, 2011). Schulexterne Fortbildungen können jedoch die Kooperation mit Lehrkräften aus anderen Schulen stärken, da Lehrkräfte unterschiedlicher Schulen zusammen kommen und so auch voneinander lernen können (vgl. ebd.). In NRW wird das schulübergreifende Fortbildungsangebot z. B. über die Bezirksregierungen oder das QUA-LiS organisiert.

Die übergeordneten Ziele der Lehrerfortbildung sind Wissensaktualisierung, Schulentwicklung, Handlungskompetenz und Reflexion (vgl. Florian, 2008). Vor allem für eine innovative Schulform wie die Gemeinschaftsschule sind Schulentwicklung und der Erwerb erweiterter Handlungskompetenzen besonders zentral, da die Lehrkräfte auf der einen Seite ihre Kompetenzen weiterentwickeln sollen, um so ihre beruflichen Aufgaben besser erfüllen zu können; andererseits sollen sie zur Verbesserung der Schulwirklichkeit beitragen, indem sie ihr gegenwärtiges praktisches Handeln und Innovationen kritisch hinterfragen (vgl. Böhmer, 1983).

Die Begleitforschung der Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg hat zum Thema Lehrerfortbildung gezeigt, dass die meisten Lehrkräfte, die sich den Aufgaben der Gemeinschaftsschule gut gewachsen fühlen, zumeist an mehreren externen Fortbildungen teilnehmen und zumeist an Schulen unterrichten, die eine systematische interne Fortbildungskultur pflegen (Forschungsgruppe Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen Baden-Württemberg, 2016).

In den Ergebnissen der Begleitforschung der Gemeinschaftsschulen in Berlin (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2010) zeigte sich, dass 61.0 Prozent der befragten Lehrkräfte ($N = 404$) eine interne und 43.0 Prozent eine schulübergreifende Fortbildung absolvierten, welche von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft im Rahmen der Pilotphase angeboten wurden. Fortbildungsangebote der regionalen bezirklichen Fortbildung wurden von 36.0 Prozent der Lehrpersonen wahrgenommen. Thematisch wurden von den meisten Lehrpersonen (65.0 %) Fortbildungen zur „Individualisierung und Differenzierung des Lernens“, „Schüleraktivierende Arbeitsformen“ (40.0 %) und „Team- und Gruppenarbeit“ (35.0 %) besucht. Insgesamt wurde die Nützlichkeit der Fortbildungsangebote als hoch eingeschätzt und eine hohe Praxisrelevanz der Inhalte wahrgenommen. In den Gemeinschaftsschulen in NRW werden in den Schulkonzepten Fortbildungen auch als ein zentraler Aspekt aufgeführt

(vgl. Abschnitt 4.1.2.4). Auf die Frage hin, ob die Lehrpersonen an der Entwicklung des Gemeinschaftsschulkonzepts durch die Teilnahme an Fortbildungen oder durch die Durchführung an Fortbildungen ergab sich folgendes Bild: 33.9 Prozent der Lehrpersonen haben an Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen; lediglich 13.5 Prozent der Lehrkräfte haben eine Fortbildungsveranstaltung durchgeführt.

4.2.1.7 Qualitätssicherung und interne Evaluation

Es gibt verschiedene Maßnahmen zur Qualitätssicherung an Schulen in Deutschland, angefangen bei landesweit vereinbarten Vorhaben (z. B. zentrale Abschlussprüfungen) bis hin zu Eigeninitiativen einzelner Schulen in Form von internen Evaluationen (z. B. Selbstevaluation in Schulen; Ditton, 2008). „Qualitätssicherung bezieht sich auf kontinuierlich betriebene Bemühungen um den Erhalt und die Verbesserung von Qualität und zielt insofern auf ein System der fortgeführten Evaluation – etwa in Form einer regelmäßig geforderten Berichterstattung über Bildungsmaßnahmen, ihre Bedingungen, die ablaufenden Prozesse und erzielten Ergebnisse“ (Ditton, 2010, S. 614). Durch den Einsatz von externen und internen Evaluationsinstrumenten können Stärken und Schwächen der Schulen aufgedeckt werden und daraus ableitend Maßnahmen entwickelt werden, die die Qualität des Schulsystems systematisch erhalten, fördern oder verbessern (Masing & Bruhn, 1988).

Zum vierten Messzeitpunkt wurden die Lehrpersonen nach dem Nutzen verschiedener Evaluationsformen für ihre eigene Arbeit gefragt. Der Nutzen konnte auf einer 4-stufigen Likert-Skala von 1 = *gar nicht* bis 4 = *im umfassenden Maß* eingeschätzt werden. Als Ergebnis konnte festgehalten werden, dass, nur die schulbezogenen Parallelarbeiten innerhalb von Jahrgangsstufen von den meisten Lehrpersonen (79.2 %) in umfassenden Maß oder in ausgeprägten Maß für die eigene schulische Arbeit als nützlich betrachtet wurden.

Der Nutzen von Kompetenztests, Tests zur Sprachdiagnostik und Feedback von Schülerinnen und Schülern wurde von den Lehrpersonen unterschiedlich wahrgenommen. Ungefähr jeweils die Hälfte der Lehrkräfte sah in umfassenden oder ausgeprägten Maß einen Nutzen für die eigene Arbeit und die andere Hälfte eher nicht. Hingegen wurde das Feedback von Eltern zur Schule-Eltern-Kooperation von über der Hälfte der Lehrpersonen (67.7 % *im umfassenden Maß* oder *in ausgeprägten Maß*) als wichtig für die eigene Arbeit eingestuft. In Bezug auf Selbstevaluationen (76.8 %) und gemeinsamen Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen wie kollegiale Hospitationen (73.7 %) und Auswertungen von Schulstatistiken (69.3 %) schätzen die Lehrpersonen den Nutzen als gering oder nicht vorhanden ein.

4.2.1.8 Außerunterrichtliche Lerngelegenheiten und Partizipation der Lernenden

Für 35.9 Prozent der befragten Eltern war es *wichtig* und für 30.5 Prozent *eher wichtig*, dass die Gemeinschaftsschule eine Ganztagschule ist (MZP I). 89.1 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie selbst entschieden haben, welche Angebote sie im Ganztag besuchen. Zusätzlich konnten sie die außerunterrichtlichen Angebote auf der Skala *Bewertung außerunterrichtlicher Angebote* ($\alpha = .76$) beurteilen. Der Mittelwert der Gesamtskala zeigte ($M = 2.18$; $SD = 0.62$), dass den Items auf einer 4-stufigen Likert-Skala (1 = *stimmt gar nicht*; 4 = *stimmt genau*), im Mittel eher nicht zugestimmt wurde

Die Bewertung der außerunterrichtlichen Angebote durch die Schülerinnen und Schüler (vgl. Abbildung 23) hob den Spaßfaktor an den Angeboten hervor.

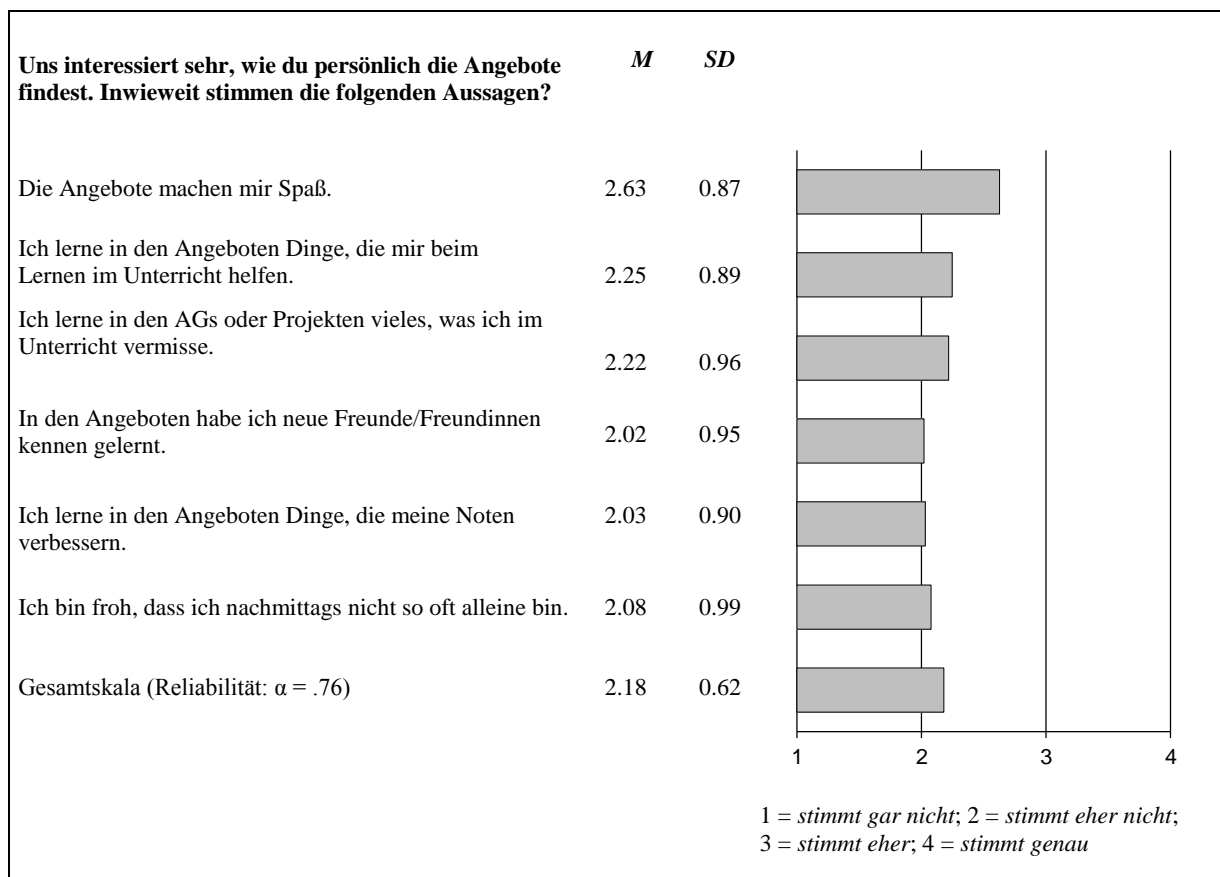


Abbildung 23: Bewertung der außerunterrichtlichen Angebote ($N = 614$; Schülerfragebogen; MZP IV)

Die Angebote wurden weniger als Lernunterstützung wahrgenommen, indem sie dort z. B. Fähigkeiten erwerben konnten, die ihnen im Unterricht halfen oder ihre Noten verbessern konnten. Auch die Aspekte neue Freunde kennenzulernen oder den Nachmittag nicht alleine verbringen zu müssen, waren offenbar weniger von Bedeutung.

Die Schülerinnen und Schüler wurden zudem nach der Prozessqualität der extracurricularen Angebote im Ganztagsbetrieb gefragt, also wie in den außerunterrichtlichen Angeboten gearbeitet und gelernt wird. Hervorgehoben werden kann, dass 76.9 Prozent (*stimmt eher* oder *stimmt genau*) der Kinder der Aussage zustimmten, dass darauf geachtet wird, dass möglichst alle aktiv etwas erarbeiten (76.9 %). Des Weiteren lag ein Augenmerk darauf, dass sichtbare Ergebnisse und Produkte erarbeitet werden (74.6 % *stimmt eher* oder *stimmt genau*) und dass die Schülerinnen und Schüler lernen, welche Methoden sie anwenden müssen, um eine Aufgabe besser zu schaffen (70.7 %, *stimmt eher* oder *stimmt genau*).

Am negativsten wurde die Vermittlung der Inhalte beurteilt. 65.7 Prozent der Schülerinnen und Schüler sind der Ansicht, dass der Stoff (eher) nicht interessant und spannend vermittelt wird. Eher kritisch wurden motivationale und partizipatorische Aspekte (Wecken von Begeisterung und Neugierde für Neues, Mitentscheidung bei der Themenauswahl beurteilt; lediglich 46.4 bzw. 47.8 Prozent der Kinder stimmten diesen Aussagen zu bzw. eher zu. Es besteht daher insgesamt noch Entwicklungsbedarf in Bezug auf die Durchführungsqualität der außerunterrichtlichen Angebote, vor allem hinsichtlich der Schülerorientierung und -partizipation.

Bezüglich der Art des Unterrichtens konnten die Schülerinnen und Schüler auf einer 4-stufigen Likert-Skala (1 = *nie* bis 4 = *immer*) angeben, wie häufig in den außerunterrichtlichen Angeboten mit verschiedenen Unterrichtsmethoden gearbeitet wurde (ohne Abbildung). Die Ergebnisse zeigten: In den außerunterrichtlichen Angeboten kamen verschiedene Lernmethoden zum Einsatz. Die befragten Schülerinnen und Schüler gaben an, dass alle abgefragten Methoden wie Einsatz von klassischen Medien (z. B. Wir arbeiten an Aufgaben aus dem Buch, $M = 1.95$; $SD = 0.92$), Einsatz neuer Medien (z. B. Wir arbeiten am Computer, $M = 1.93$; $SD = 0.89$) Frontalarrangements (z. B. Wir sitzen und hören zu, der/die Lehrkraft/Betreuerin redet, $M = 2.46$; $SD = 0.92$) und Gruppenarbeit (z. B. Wir bearbeiten eine Aufgabe/Fragen in kleinen Gruppen, $M = 2.52$; $SD = 0.94$) im Mittel manchmal eingesetzt wurden, wobei jedoch Frontalarrangement und Gruppenarbeit in ihrer Häufigkeit überwogen.

4.2.1.9 Elternpartizipation

Die Trennung zwischen Elternhaus und Schule wird heutzutage nicht mehr strikt aufrechterhalten (vgl. Sacher, 2008). Vielmehr sind sie beide für die Entwicklung der Kinder verantwortlich und damit ergibt sich das Erfordernis der Kooperation (vgl. Wild & Lorenz,

2010). Im Idealfall soll eine intensive Zusammenarbeit geschaffen werden, sodass Eltern auch an der konzeptionellen Ausgestaltung des Lern- und Lebensraum der Schülerinnen und Schüler teilhaben können (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, 2006).

Die Ergebnisse der Begleitforschung in Berlin zeigte, dass 89.0 Prozent der befragten Eltern zufrieden oder sehr zufrieden mit den Beteiligungsmöglichkeiten an der Gemeinschaftsschulen sind, jedoch zeigten sich Unterschiede zwischen den Einzelschulen, der Anteil von Eltern, die sehr zufrieden sind, variierte zwischen 11.0 Prozent und 56.0 Prozent (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2010). Eine weit verbreitete Unzufriedenheit fand sich an keiner Schule. Des Weiteren gab etwa die Hälfte der Eltern an, das eigene Engagement an der Schule als mindestens ausreichend zu empfinden. Ein ebenso großer Teil der Eltern bewertet das eigene Engagement jedoch auch als gering oder nicht vorhanden (vgl. ebd.). Aus Sicht der Lehrkräfte zeigte sich das Bild, dass versucht werden sollte, die Eltern aktiver zum Engagement zu bewegen (69.0 Prozent der Lehrpersonen stimmten dieser Aussage zu; vgl. ebd.). Hier besteht demnach aus Sicht der Lehrkräfte weiterer Handlungsbedarf an den Gemeinschaftsschulen.

Auch die Ergebnisse in NRW zeigten Handlungsbedarfe auf, da die Eltern sich durchschnittlich selten bis nie aktiv in der Gemeinschaftsschule ihres Kindes beteiligten (vgl. Abbildung 24). Wenn sie sich beteiligten, dann halfen sie am ehesten auf Schulfesten oder anderen schulischen Aktivitäten. Am seltensten beteiligten sich die Eltern an der Gestaltung von Projekten, Arbeitsgemeinschaften oder Angeboten des Ganztagsbetriebes der Schule. Im Längsschnitt betrachtet zeigten sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich einer erhöhten oder sinkenden Elternbeteiligung.

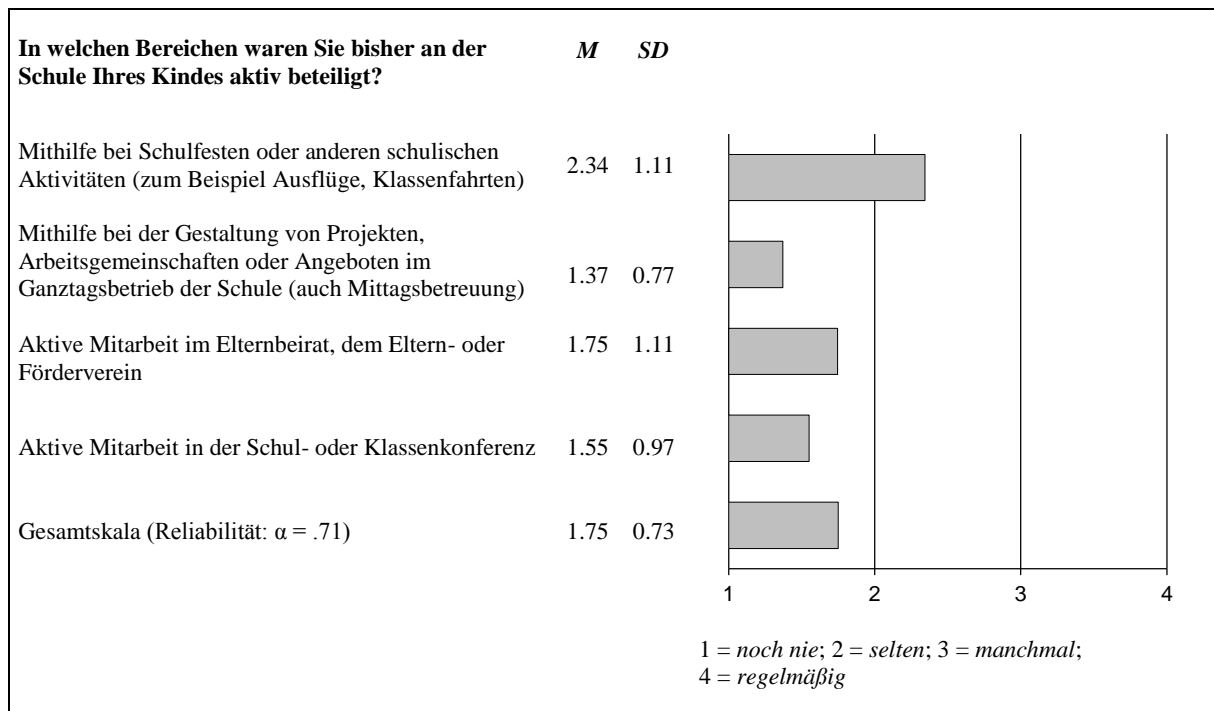


Abbildung 24: Elternpartizipation in der Schule ($N = 701$; Elternfragebogen; MZP I)

Im Fragebogen konnten die Eltern zudem ihre Partizipation in der Schule beurteilen (Skala: *Elternpartizipation in der Schule* [$\alpha = .71$]). Die Eltern konnten auf einer 4-stufigen Likert-Skala (1 = *noch nie* bis 4 = *regelmäßig*) beurteilen, wie sie ihre Partizipation in der Schule einschätzen. Der Skalenmittelwert zeigte, dass die Elternpartizipation in der Schule insgesamt gering war ($M = 1.75$; $SD = 0.73$).

Die Abbildung 25 zeigt, dass Eltern sich an Aktivitäten beteiligten, die einen eher verpflichtenden Charakter haben, wie Elternabende und Elternsprechtage in denen sie jedoch sehr konkret und direkt die elterlichen Bildungsinteressen für ihre Kinder vertreten können oder müssen.

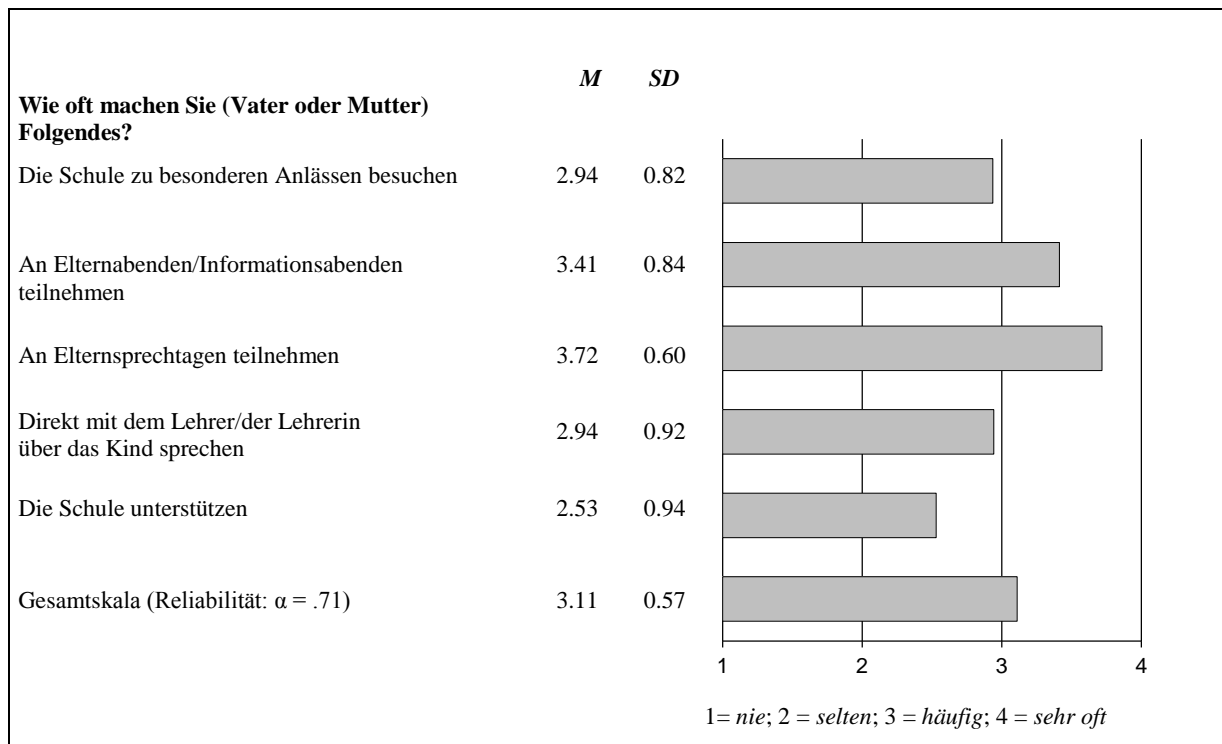


Abbildung 25: Häufigkeit der Elternpartizipation ($N = 416$; Elternfragebogen; MZP IV)

Damit eine gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern gelingen kann, ist es wichtig, dass regelmäßig Informationen ausgetauscht werden. Der Großteil der Eltern an Gemeinschaftsschulen war der Ansicht, dass der Informationsaustausch eher gut funktionierte (Gesamtskala [$\alpha = .88$]: $M = 3.01$; $SD = 0.54$; vgl. Abbildung 26). Am besten fühlten Sie sich über das Verhalten ihres Kindes und den Lernerfolg ihres Kindes informiert. Dies kann z. B. in den Sprechstunden der Klassenlehrerin, des Klassenlehrers geschehen, die auch als eher gut bewertet wurde. Sie fühlten sich auch eher gut über die Beteiligungsmöglichkeiten für Eltern an schulischen Aktivitäten aufgeklärt. Diese Aufklärung spiegelt sich jedoch nicht in der verwirklichten Elternpartizipation in verschiedenen Schulbereichen wider (vgl. Abbildung 26).

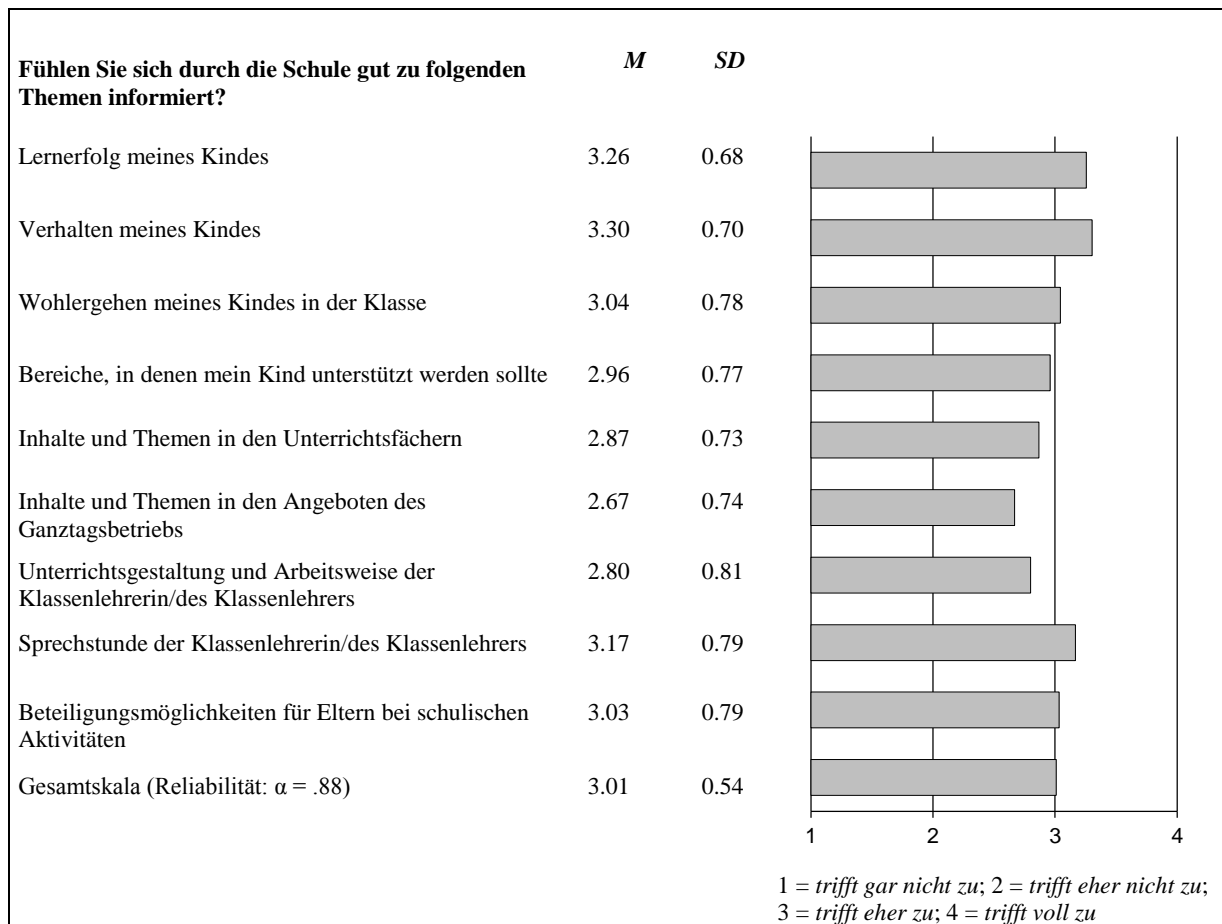


Abbildung 26: Informationen über die Schule ($N = 371$; Elternfragebogen; MZP IV)

Die Ergebnisse zeigten, dass bezüglich der Elternarbeit noch ein großer Handlungsbedarf besteht. Die Eltern könnten mehr in das Schulleben ihrer Kinder einbezogen werden und dies nicht nur bei schulischen Aktivitäten wie Schulfesten, sondern auch bei innerschulischen Treffen wie Klassenkonferenzen oder Gestaltung des Ganztagsbetriebs, um bedeutsam die Lernkultur der Schule aktiv mitgestalten zu können.

4.2.1.10 Zusammenfassung

Die Gesamtbetrachtung der Organisationskultur aller Schulen des Schulversuchs zeigte ein relativ homogenes Bild. So zeichneten sich die befragten Lehrkräfte durch eine relativ hohe Innovationsbereitschaft aus, die eigene Schule zu entwickeln und zu gestalten, was als günstige und förderliche Voraussetzung für die Entwicklung und Umsetzung des Schulkonzepts der Gemeinschaftsschulen betrachtet werden kann. Ebenfalls als positiv konnte die innerschulische Kooperation, ein zentrales Merkmal für die Schulqualität, bewertet werden, die in Bezug auf feste Teamstrukturen einen vergleichsweise hohen Entwicklungsstand zeigte. Hier waren Lehrkräfte auf horizontaler Ebene besonders in

Klassen- und Jahrgangsteams der Schülerjahrgänge und auf vertikaler Ebene in Fachteams organisiert und erfüllten damit eine wichtige Bedingung den Unterricht systematisch weiterzuentwickeln. Eine Überprüfung, inwieweit die Teams auf Niveau von „professionellen Lerngemeinschaften“ arbeiteten, veranschaulichte bei der Auswertung der drei Grundelemente professioneller Lerngemeinschaften Folgendes:

Im ersten Grundelement, dem Fokus auf die Unterrichtsentwicklung, wurde besonders ein Entwicklungsbedarf für gegenseitige Unterrichtsbesuche zur Beobachtung und Erörterung des Unterrichts deutlich sowie bei der Durchführung von methodischen Trainingseinheiten für den Unterricht. Der Schwerpunkt in diesem Grundelement lag insbesondere bei didaktischen und methodischen Planungen und Hilfestellungen zum Unterricht. Zehn der Schulen erreichten hier einen Skalenmittelwert zwischen 2.73 und 3.08 (vgl. Tabelle B im Anhang).

Der Schwerpunkt der institutionalisierten Teams aller Schulen lag bei Aspekten, die den Fokus auf das Schülerlernen legten, inhaltlich standen hier die kognitiven und sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, deren Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse im Mittelpunkt der Arbeit. Die Mittelwerte aller Schulen rangierten dabei bei einem Mittelwert zwischen 2.77 und 3.30 auf einer 4-stufigen Likert-Skala.

Am wenigsten ausgeprägt war das Grundelement mit dem Fokus auf Analyse, Diagnose und Evaluation; bei einem Großteil der Schulen lag der Mittelwert dieses Elements in einem Bereich von 2.32 bis 2.68, also um den theoretischen Mittelwert von 2.50 der 4-stufigen Likert-Skala. Vor allem der Bereich der Evaluation war eher weniger Gegenstand der Teamarbeit, gerade das Instrument des Schülerfeedbacks, welches für die Selbstreflexion des eigenen Unterrichts von großer Bedeutung sein kann, wurde bisher wenig praktiziert, eventuell, da bisher auch keine festen Kriterien zur Unterrichts- und Schülerbeobachtung von den Lehrkräften formuliert wurden.

Im Fokus dieses Grundelements der professionellen Lerngemeinschaften stand der Bereich der Diagnose, wo beispielsweise die Leistungsbewertung im Fachunterricht abgesprochen und koordiniert wurde. Mit Blick auf die Qualitätsentwicklung von Schulen wurde hier ein wichtiges Handlungsfeld aufgezeigt, was sich auch im Nutzen der verschiedenen Evaluationsformen widerspiegelte. Nur die schulbezogenen Parallelarbeiten wurden hier von der Mehrheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer als nützlich eingestuft. Der Nutzen von Selbstevaluation, gemeinsame Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen und Auswertungen von Schulstatistiken wurden als nur gering eingeschätzt, was sich in entsprechend niedrigen Mittelwerten der Skala „Nutzen von Evaluationsformen“ (vgl. Tabelle B im Anhang) zeigte.

Es hatte den Anschein, als seien systematische Formen der Schulentwicklungsarbeit in den Schulen bisher noch nicht ausreichend etabliert gewesen. Auch die Intensität der Schulentwicklungsarbeit bot für den Großteil der Schulen noch Entwicklungspotential, im Mittel wurden hier Werte zwischen 2.59 und 3.10 auf einer 4-stufigen Likert-Skala erreicht.

Der Fokus der Teamarbeit lag insgesamt auf der Unterrichtsqualität und dem Schülerlernen, was von den befragten Lehrpersonen durch die Schulleitungen auch entsprechend gefordert wurde. Diese forderten von der Lehrerinnen und Lehrern, dass sie sich bei der gemeinsamen Lern- und Entwicklungsarbeit gegenseitig unterstützen, dementsprechend sind auch die Werte der eingesetzten Skala zur unterrichtsbezogenen Führung (vgl. Tabelle B im Anhang). Von den Lehrkräften wurde die Schulleitung mehrheitlich als Problemlöseinstanz wahrgenommen, beispielsweise, wenn Probleme in der Klasse auftraten.

Ein weiterer Entwicklungsbedarf wurde hinsichtlich der Lehrerkooperation in Zusammenarbeit mit einzelnen Lehrkräften oder Gruppen im Kollegium deutlich. Während die Konzipierung von Unterrichtseinheiten, Unterrichtsvorbereitung und gemeinsame Unterrichtsdurchführung bereits eine recht beachtliche Kooperationsintensität aufwies, waren eine durchschnittlich monatliche Taktung von fächerübergreifender Arbeit und gegenseitige Hospitation deutlich geringer ausgeprägt. Insgesamt konnte hinsichtlich der Gesamtskala zur Qualität der Lehrerkooperation festgestellt werden, dass nur fünf Schulen über dem theoretischen Mittelwert lagen und die anderen Schulen um diesen Mittelwert streuten. Die Kooperationsqualität zeigte daher einen deutlichen Entwicklungsbedarf und hat sich auf Schulebene auch über die Messzeitpunkte im Trend nicht signifikant verändert (vgl. Tabelle B im Anhang).

Weiterhin stellte die elterliche Partizipation ein Problemfeld innerhalb der Organisationskultur innerhalb der Gemeinschaftsschulen dar. Wenn Eltern sich beteiligten, war dies vorwiegend bei der Mithilfe bei Schulfesten oder anderen schulischen Aktivitäten, keine Schule erreichte hier einen Mittelwert, der ansatzweise dem theoretischen Mittelwert der Skala entsprach. Auch in längsschnittlicher Betrachtung gab es hier auf Schulebene keine Veränderungen.

4.2.2 Lernkultur – Differenzierung und individuelle Förderung im Fachunterricht

Der Begriff der Lernkultur beschreibt die Qualität von Lehrbedingungen, die den Schülerinnen und Schülern von den Lehrpersonen angeboten werden (vgl. Pfeifer &

Bergmann, 2008). Dabei ist Lernkultur hoch ausgeprägt, wenn die Lehrkraft die Fähigkeit besitzt eine heterogene Schülerschaft differenziert mit verschiedenen Unterrichtsmethoden zu fördern (vgl. Holtappels & Heerdegen, 2005). Damit hängt die Lernkultur stark mit Unterrichtsqualität zusammen. Um darzustellen, wie Gemeinschaftsschulen ihre Lernkultur im Sinne einer förderlichen Lernumgebung gestalten, wird auf die Aspekte Differenzierung für Lern- und Leistungsprozesse und individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern eingegangen.

Im Hinblick auf die pädagogische Arbeit mit heterogenen Lerngruppen, wie es in Gemeinschaftsschulen der Fall ist, erhält innere Differenzierung eine zentrale Bedeutung. „Differenzierung in der Schule ist der Inbegriff aller organisatorischen und didaktisch – methodischen Maßnahmen, die eine unterschiedliche Behandlung der Schüler in unterrichtlicher oder erzieherischer Hinsicht bezwecken“ (Glöckel, 2003, S.87).

Alle Schulen bieten Profile an (z. B. Sprachen, MINT, Sport, Musik etc.), die den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eröffnen, ihre eigenen Interessen und Stärken zu erfahren und zu entwickeln. In den Klassen 5 und 6 werden alle Schülerinnen und Schüler an allen Gemeinschaftsschulen gemeinsam im Klassenverband unterrichtet.

In Gemeinschaftsschulen ist angesichts der Anforderung, pädagogisch mit heterogenen Schülergruppen arbeiten zu müssen, ein hohes Niveau der Praxis von innerer Differenzierung erforderlich und auch zu erwarten. Die innere Differenzierung (Binnendifferenzierung) meint alle Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Lerngruppe vorgenommen werden - also Methoden, um mit den Unterschieden der Lernenden umzugehen, ohne die gesamte Gruppe dauerhaft aufzuteilen (vgl. Bönsch, 2011; Klafki und Stöcker 1991; Demmig, 2007). Allerdings sind hier entsprechende Praxisformen auch notwendig, um unterschiedlich lernende Schülerinnen und Schüler bestmöglich in ihrer eigenen Lernentwicklung individuell zu fördern. Dabei wird unter individueller Förderung folgendes verstanden: „Unter individueller Förderung werden alle Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern und von Schülerinnen und Schülern verstanden, die mit der Intention erfolgen bzw. die Wirkung haben, das Lernen der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers unter Berücksichtigung ihrer/seiner spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten zu unterstützen“ (Kunze, 2008, S. 19).

Die Befunde an Berliner Gemeinschaftsschulen zu Maßnahmen der Individualisierung und Differenzierung zeigen, dass diese Maßnahmen im Mittel häufiger Teil des Unterrichts sind (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2016). Zum Beispiel stimmten

die Lehrkräfte zu 77.0 Prozent zu, dass sie häufig oder sehr häufig, bei der Stillarbeit Aufgabenstellungen variieren, um Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Leistungsstärke gerecht zu werden. Fast zum gleichen Anteil (76.9 %) gaben die Lehrkräfte an, den Lernenden je nach Leistung häufiger oder sehr häufig unterschiedlich schwere Aufgaben zu geben. Der Bildung in leistungshomogenen Gruppen standen die Lehrpersonen eher skeptisch gegenüber: rund zwei Drittel gaben an, dass die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in Leistungsgruppen selten bis nie oder manchmal vorkam. In Thüringen wurde die individuelle Förderung u. a. anhand der Skala „Binnendifferenzierung“ gemessen. Als Ergebnis zeigte sich, die Schülerinnen und Schüler eine Steigerung der individuellen Förderung von Messzeitpunkt eins zu Messzeitpunkt vier wahrnehmen⁶ (Ritter, Krützfeldt & Melzer, 2014). In Sachsen stimmten die Schülerinnen und Schüler der Schulversuchsschulen stärker zu als die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsgymnasien und Vergleichsmittelschulen, z. B. bei dem Item Im Unterricht gibt es *immer wieder Gelegenheit, eigene Einfälle zu verwirklichen* (vgl. Schmechtig, Adolph & Melzer, 2009).

Zu Gestaltungsansätzen der Differenzierung an Gemeinschaftsschulen in NRW wurde mittels einer entsprechenden Itemliste bei Lehrkräften Angaben zur eigenen Praxis auf einer 4-stufigen Likert-Skala (von 1 = *nie* bis 4 = *immer oder fast immer*) erfragt (vgl. Abbildung 27). Die vier Items schlossen sich nicht gegenseitig aus, wurden aber möglicherweise jeweils im Sinne einer Präferenz für eine Differenzierungsform beantwortet. Die Praxiselemente innerer Differenzierung schienen insgesamt eher nur durchschnittlich ausgeprägt zu sein, zumindest wurden von den Lehrkräften jeweils unterschiedliche Vorgehensweisen präferiert, schwerpunktmäßig praktiziert, nicht aber durchgängig alle Formen der Differenzierung von allen Lehrkräften intensiv angewendet. Die Bildung von Schülergruppen mit unterschiedlichen Fähigkeiten kam etwas häufiger vor, gefolgt von der Praxis der Aufgabendifferenzierung je nach Entwicklungsstand der Lernenden; beide Items zeigten die Praxis von leistungsbezogener Binnendifferenzierung mit Beibehaltung heterogener Kleingruppen an. Etwas geringere Intensität hatte die Praxis einer leistungsunabhängigen Gruppierung sowie die Gruppierung von Lernenden mit ähnlichen Fähigkeiten, was eher auf äußere Leistungsdifferenzierung hinaus läuft.

⁶ Es wurde ein Index „Individuelle Förderung“ gebildet, wobei die Werte aufsummiert und ein Mittelwert gebildet wurde. Hohe Werte indizieren dabei ein hohes Ausmaß binnendifferenzierten Unterrichts. (Für detaillierte Informationen zur Indexbildung s. (Ritter, Krützfeldt & Melzer, 2014).

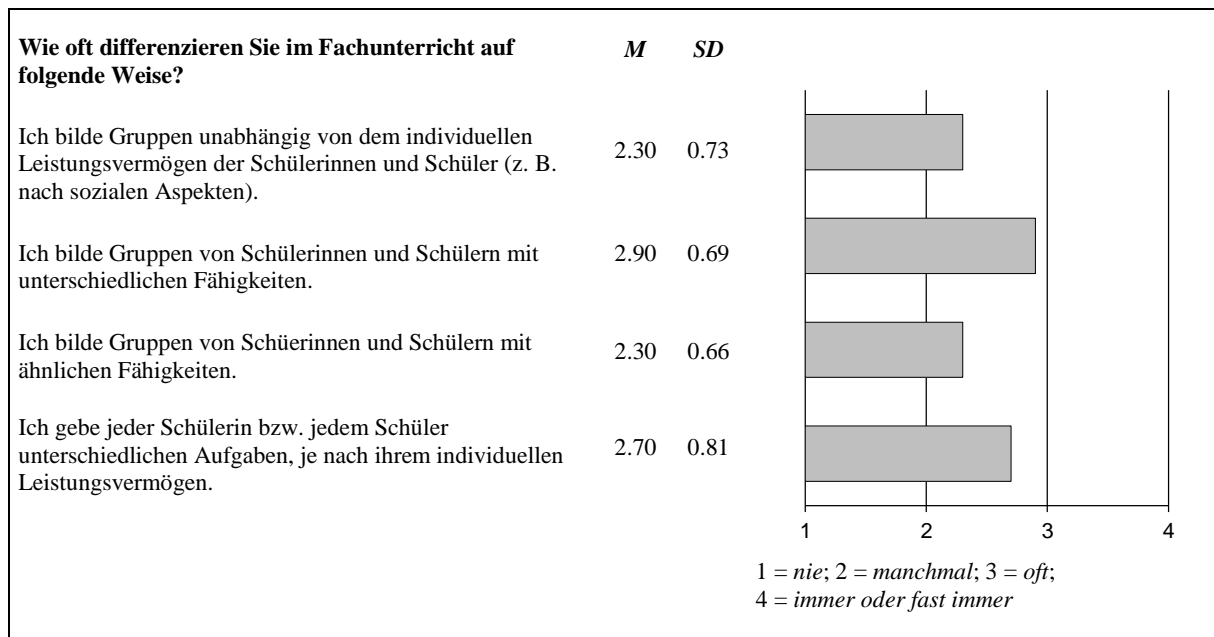


Abbildung 27: Praktizierte Formen der Differenzierung im Fachunterricht ($N = 247$; Lehrerfragebogen; MZP I)

Im Trend über zwei Jahre zeigte sich auf Schulebene, dass in den Schulen in der zweiten Erhebung signifikant häufiger den Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Aufgaben gegeben wurden, je nach ihrem individuellen Leistungsvermögen als noch zum ersten Messzeitpunkt (MZP I: $M = 2.30$; $SD = 0.44$; MZP IV: $M = 2.72$; $SD = 0.35$). Und auch die Differenzierungsart Gruppen von Schülerinnen und Schülern nach unterschiedlichen Fähigkeiten zu bilden hatte in den Schulen signifikant zugenommen (MZP I: $M = 2.10$; $SD = 0.24$; MZP IV: $M = 2.81$; $SD = 0.20$). Die Gemeinschaftsschulen weisen hier also einen durchaus beachtlichen Entwicklungsstand auf.

In der vorliegenden Begleitforschung in NRW wurden praktizierte Formen der Lernförderung und Differenzierung im Fachunterricht per Lehrerselbstreport erfasst, und zwar mit acht Items und einer 6-stufigen Likert-Skala (von 1 = *nie* bis 6 = *fast jeden Tag*). Die Skala weist eine gute interne Konsistenz auf ($\alpha = .81$) und der Skalenmittelwert liegt bei 4.44 ($SD = 0.76$). Insgesamt wurde eine beachtliche Intensität von Formen der individuellen Förderung im Fachunterricht sichtbar, wenngleich die Praxis nicht bei allen Lehrkräften täglich etabliert zu sein schien (vgl. Abbildung 28). Am stärksten ausgeprägt war das lernunterstützende Lehrerverhalten zugunsten von Lernschwächeren (zusätzliche Unterstützung, Übung/Wiederholung mit langsamer Lernenden). Zugleich wurden daneben auch hier wieder differenzierte Vorgehensweisen bei der individuellen Förderung erkennbar: Die Differenzierungsarten nach Lernziel und Niveau (z. B. Extraaufgaben für Leistungsstarke, Variation der Aufgabenstellung) sowie nach Lernzeit waren offenbar recht verbreitet und

intensiv praktiziert. Die Differenzierung über Lernmaterialien wurde nicht ganz so häufig angewendet und die Bildung von leistungsdifferenten Schülergruppen kam deutlich seltener vor (vgl. Abbildung 28).

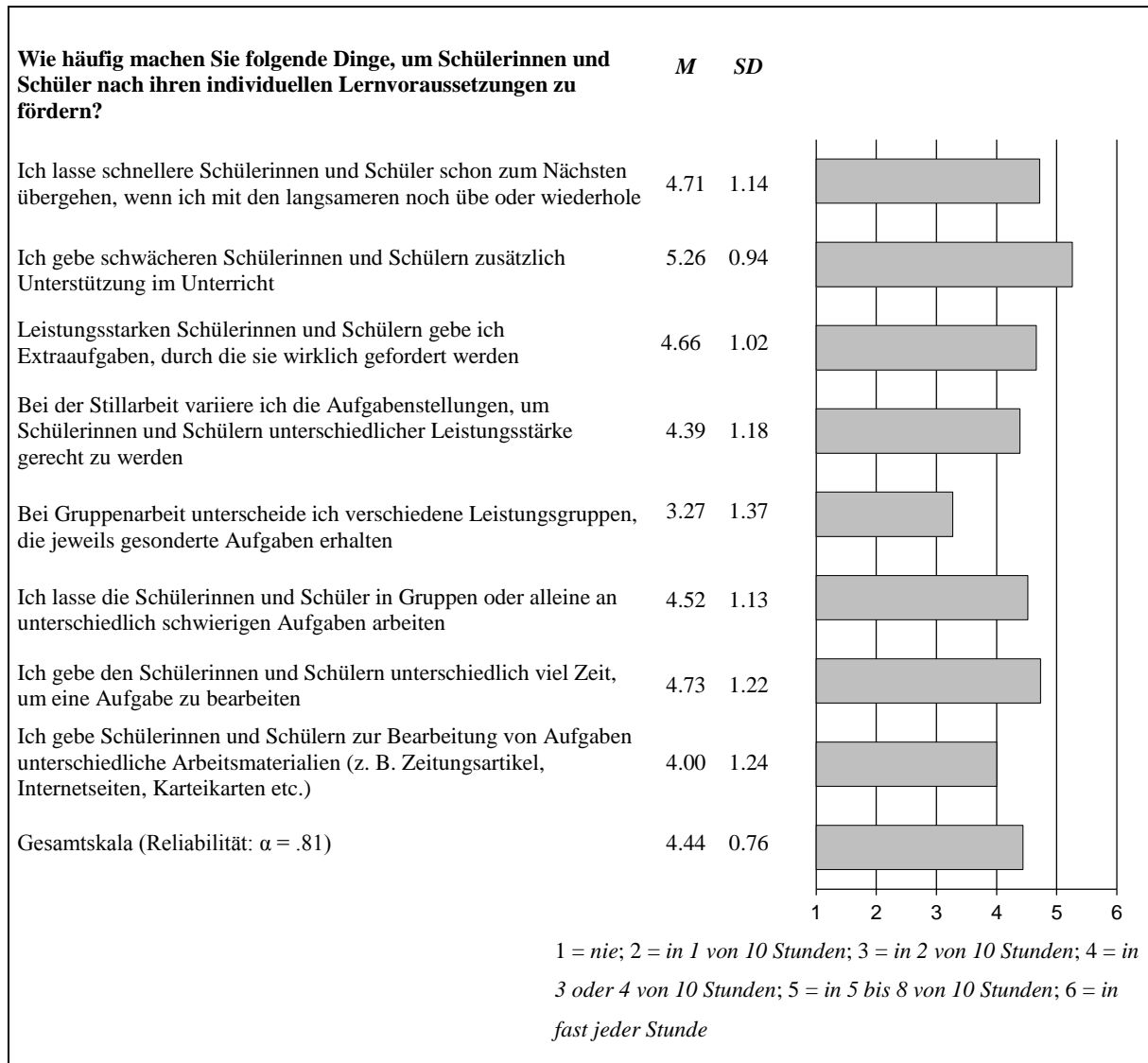


Abbildung 28: Förderung und Differenzierung im Fachunterricht ($N = 235$; Lehrerfragebogen; MZP I)

Im Trend zeigten sich auf Schulebene über zwei Jahre bei der Skala individuelle Lernförderung keine signifikanten Unterschiede (vgl. Tabelle B im Anhang).

Zusammenfassung

Die Lehrkräfte versuchten das geforderte hohe Niveau von innerer Differenzierung in heterogenen Schülergruppen mit unterschiedlichen Methoden zu erreichen. Über die zwei

Jahre hinweg setzte ein Trend ein, nachdem Lehrerinnen und Lehrer die Schülerinnen und Schüler, häufiger in Gruppen zusammen arbeiten ließen, die über ähnliche Fähigkeiten verfügten. Zudem erfolgte die Differenzierung zunehmend über den Einsatz unterschiedlicher Materialien. Insgesamt wurde deutlich, dass die Schulen in der Differenzierungs- und Förderpraxis der Lehrkräfte bereits über ein beachtliches Niveau verfügen, was jedoch angesichts heterogener Lerngruppen und der individuellen Lern- und Unterstützungsbedarfe der Schülerinnen und Schüler auch noch weiter entwickelt werden sollte.

4.2.3 Effekte von Organisationskulturmerkmalen auf die Lernkultur

Wie bereits erwähnt, erweisen sich Organisationsmerkmale als bedeutsam für die Qualität der Lernkultur und können sich auch indirekt auf deren Ergebnisqualität auswirken. Daher soll im Folgenden anhand eines Regressionsmodell überprüft werden, inwiefern sich Merkmale der Organisationskultur (Lehrerkooperation, Unterrichtsbezogene Führung durch die Schulleitung und Formen systematischer Schulentwicklungsarbeit bzw. neue pädagogische Ansätze auf die Lernkultur (Lehrerdaten; Skala: Maßnahmen zur Förderung und Differenzierung im Fachunterricht) auswirken (vgl. Tabelle 6). Die abhängige Variable *Maßnahmen zur Förderung und Differenzierung im Fachunterricht* wurde über eine 5-stufige Likert-Skala von *0 = nie; 1 = in 1 von 10 Stunden; 2 = in 2 von 10 Stunden; 3 = in 3 oder 4 von 10 Stunden; 4 = in 5 bis 8 von 10 Stunden; 5 = in fast jeder Stunde* erfasst. Es wurde eine schrittweise lineare Regression auf Individualebene⁷ (Angaben Lehrpersonen) durchgeführt. Dabei wurde zunächst die Skala *Lehrerkooperation* (vgl. Abbildung 10) in das Modell I einbezogen, da davon ausgegangen wird, dass Lehrkräften die miteinander kooperieren auch häufiger Maßnahmen zur Förderung und Differenzierung einsetzen, da sie eventuell gemeinsam Maßnahmen entwickeln und Methoden und Materialien von Kolleginnen und Kollegen nutzen können. Anschließend (Modell II) wurde das Modell, um die Skala *Unterrichtsbezogene Führung* erweitert (vgl. Abbildung 20), da vermutet wird, dass Lehrkräfte, deren Schulleitungen einen unterrichtsbezogenen Führungsstil aufweisen, eher im Unterricht auf variable Förder- und Differenzierungsmaßnahmen achten. Zum abschließenden Modell III kam die Skala *Formen systematischer Schulentwicklungsarbeit bzw. neue pädagogische Ansätze* hinzu (vgl. Abbildung 11), um darzustellen, ob der Einsatz verschiedener Formen systematischer Schulentwicklungsarbeit einen Effekt auf den Einsatz

⁷ Die Intra-Klassen-Korrelation lag für die verschiedenen Skalen im Bereich von ICC = 0.05 bis 0.12, sodass Analysen auf Individualebene als adäquat angesehen und verfolgt wurden.

von Förder- und Differenzierungsmaßnahmen hat (siehe zum Thema Differenzierung auch Abschnitt 4.2.4.1).

Tabelle 6: Regressionsmodell zur Erklärung des Einsatzes von Maßnahmen zur Förderung und Differenzierung im Fachunterricht (Lehrerdaten; MZP IV; $N = 192$)

	Model I		Model II		Modell III	
	β	(SE)	β	(SE)	β	(SE)
Lehrerkooperation	.33**	(.08)	.34**	(.09)	.29**	(.09)
Unterrichtsbezogene Führung durch die Schulleitung			.19*	(.08)	.14*	(.08)
Formen systematischer Schulentwicklungsarbeit bzw. neue pädagogische Ansätze					.22**	(.09)
R^2	.11		.19		.22	

Anmerkungen: β – Regressionsgewichte standardisiert; Abhängige Variable: Maßnahmen zur Förderung und Differenzierung im Fachunterricht: 0 = nie; 1 = in 1 von 10 Stunden; 2 = in 2 von 10 Stunden; 3 = in 3 oder 4 von 10 Stunden; 4 = in 5 bis 8 von 10 Stunden; 5 = in fast jeder Stunde; * signifikante Koeffizienten ($p < .05$); ** signifikante Koeffizienten ($p < .01$)

Die Regressionsanalyse zeigte, dass die Lehrerkooperation den stärksten Effekt auf die Nutzungshäufigkeit von Maßnahmen zur Förderung und Differenzierung aufwies. Die Unterrichtsbezogene Führung erwies sich auch als ein bedeutsamer Prädiktor, genauso wie die Mitarbeit an Formen systematischer Schulentwicklungsarbeit und neuer pädagogischer Ansätze.

Insgesamt verdeutlichte die Regressionsanalyse, dass der Einsatz von Maßnahmen zur individuellen Förderung und Differenzierung durch ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren der Organisationskultur beeinflusst wurde. Das Modell erklärt 22,4 Prozent der Varianz der abhängigen Variable auf. Um eine höhere Varianzaufklärung zu erreichen, wäre ein Modell zu bevorzugen, welches weitere Faktoren der Organisationskultur berücksichtigt; dies war aufgrund des Studiendesigns nicht möglich. Als weiterer Prädiktor könnte zum Beispiel die Innovationsbereitschaft hinzugezogen werden.

4.2.4 Lehr-Lern-Prozesse in heterogenen Schülergruppen: Lehrkräfte und Unterricht im Kontext der pädagogischen Konzepte der Gemeinschaftsschulen

Die Heterogenität der Schülerschaft an Gemeinschaftsschulen kann die Unterschiede in den Lerngruppen an anderen Schulformen mit einer direkt nach der vierjährigen Grundschule aufgeteilten Schülerschaft teilweise deutlich übersteigen. Dies betrifft einerseits die Leistung

der Schülerinnen und Schüler, aber auch weitere individuelle und kontextuelle Aspekte wie beispielsweise den kulturell-ethnischen oder sozialen Hintergrund. Die aus den individuellen Eigenschaften resultierende Heterogenität stellt für die Lehrkräfte sowohl eine Chance als auch eine Herausforderung im Sinne erfolgreicher Lehr-Lern-Prozesse dar. Einstellungen und Motivation von Lehrkräften in Bezug auf das Unterrichten von Schülergruppen mit unterschiedlichen Aspekten von Heterogenität sind daher von großem Interesse, um Gelingensbedingungen für gelingendes Lehren und Lernen an Gemeinschaftsschulen zu dokumentieren, sowie auch um Bedingungen für die erfolgreiche Umsetzung der pädagogischen Konzepte zu identifizieren und Erkenntnisse aus der Gründungsphase abzuleiten.

4.2.4.1 Unterstützende Gestaltungsformen im Unterricht und Lern- und Sozialformen

Zur Beantwortung der Frage, welche Gestaltungsformen in Aufgabenkultur, Diagnostik, Förderung und Lernbegleitung von den Lehrkräften an den untersuchten Gemeinschaftsschulen im Unterricht durchgeführt werden, wurden verschiedene erprobte Skalen eingesetzt. Ein zentraler Punkt hinsichtlich dieses Themenbereiches ist die *individuelle Differenzierung* im Unterricht, die eine Lehrmethode bezeichnet, bei der auf die spezifischen Kompetenzen und Voraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler eingegangen wird (Tomlinson, 2014). Laut Glöckel (2003, S. 90) ist Differenzierung „der Inbegriff aller organisatorischen und didaktisch-methodischen Maßnahmen, die eine unterschiedliche Behandlung der Schüler in unterrichtlicher oder erzieherischer Hinsicht bezwecken [...]“. Hierzu wurde eine Skala mit neun Items und einer Reliabilität von $\alpha = .82$ eingesetzt, die mit einer 6-stufigen Likert-Skala von 1 = *nie* bis 6 = *in fast jeder Stunde* bestimmte Verhaltensweisen der Lehrkräfte, die sich auf das Abstimmen des Unterrichts auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler bezogen, abfragte. Diese verschiedenen möglichen unterrichtlichen Vorgehensweisen beinhalteten beispielsweise variierende Schwierigkeiten der Aufgabenstellungen oder angepasste Zeitvorgaben für unterschiedlich leistungsstarke Schülerinnen und Schüler (vgl. Beispielitems, Tab. I). Der Mittelwert von $M = 4.53$ ($SD = 0.71$) lag statistisch signifikant über dem angenommenen Skalenmittelwert von 3.50. Da der Wert zwischen den Antwortkategorien 4 = *in 3 oder 4 von 10 Stunden* und 5 = *in 5 bis 8 von 10 Stunden* lag, kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrkräfte in etwa 4 bis 5 von 10 Unterrichtsstunden individuell differenzierten.

Bezüglich des Einsatzes individualisierter Unterrichtsmethoden wurde zudem untersucht, wie viel Zeit die Lehrkräfte hierfür aufwandten. Die Items dieser Skalen (*Zeit für Differenzierung*, *Reflexion über Differenzierung*) thematisierten sowohl die Zeit, die Lehrkräfte für das Nachdenken über die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler aufwandten, als auch die Zeit für die Reflexion über die Angemessenheit der Materialien für die verschiedenen Lernenden. Es wird angenommen, dass wenn Lehrkräfte mehr Zeit aufwenden, um spezifische Unterrichtsmethoden anzuwenden, diese allmählich qualitativ verbessert werden (vgl. Tomlinson, 2014). Ebenso kann die Reflexion über das eigene Verhalten im Unterricht eine Option sein, die eigenen Lehrmethoden und die Unterrichtsqualität zu verbessern (vgl. Ghaye, 2010). Die vier Items der Skala Zeit für Differenzierung hatten das Antwortformat 1 = *nie* bis 6 = *sehr häufig* und die Skala wies eine Reliabilität von $\alpha = .85$. Mit $M = 4.84$ ($SD = 0.68$) lag der Mittelwert der Skala in einem substantiell positiveren Bereich als 3.50. Im Durchschnitt wurden also Antworten zwischen 4 = *eher häufig* und 5 = *ziemlich häufig* gegeben, sodass von einem recht hohen realisierten Zeitaufwand für differenzierten Unterricht auszugehen war.

Die Reflexion zu den unterstützenden, individualisierten Unterrichtsmethoden wurde mittels fünf Items erfragt, wobei die Lehrkräfte Antworten von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 4 = *trifft voll und ganz zu* geben konnten. Die Skala erreichte eine Reliabilität von $\alpha = .84$. Inhaltlich thematisierten die Items die Reflexion über die Angemessenheit der Materialien und Methoden für verschiedene Schülerinnen und Schüler beziehungsweise Gruppen von Kindern. Der Mittelwert betrug für diese Skala $M = 3.31$ ($SD = 0.48$) und befand sich somit signifikant über dem angenommenen Skalenmittelwert, der hier bei 2.50 lag und zwischen den Antwortmöglichkeiten 3 = *trifft eher zu* und 4 = *trifft voll und ganz zu*. Es wurde somit im Durchschnitt den Aussagen zur eigenen Reflexion zu Differenzierung eher zugestimmt.

Insgesamt ließ sich somit feststellen, dass Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen etwa in der Hälfte ihrer Unterrichtszeit Individualisierung als unterrichtliches Handeln einsetzten. Sie nahmen sich ebenfalls Zeit für Vorbereitung und Reflexion ihrer Maßnahmen.

4.2.4.2 Einstellungen von Lehrkräften zu Heterogenität: Nutzen und Herausforderungen

Eine Gelingensbedingung für erfolgreiches Lehren und Lernen in heterogenen Schulklassen, wie sie an Gemeinschaftsschulen zu erwarten sind (vgl. Bohl & Wacker, 2016), sind die Einstellungen der Lehrkräfte in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität. Es wird angenommen, dass Lehrkräfteeinstellungen wichtige Aspekte ihrer professionellen Kompetenz

darstellen (Baumert & Kunter, 2006), die sich überdies empirisch als Einflussfaktoren auf das Lehrverhalten und über dieses auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern erwiesen haben (z. B. Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008). Auch für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen werden positive einstellungsbezogene Aspekte seitens der Lehrkräfte als relevant und potentiell hilfreich angesehen (vgl. Hachfeld, 2013), weshalb diese auch in anderen Begleitforschungen zu Gemeinschaftsschulen fokussiert wurden (Bastian et al., 2016).

Zum Umgang mit Heterogenität in Schulklassen wurden Einstellungen mit den Skalen *Nützlichkeit*, *Kosten bezüglich Zeit und Anstrengung* und *Negative Emotionen* erhoben. Die verschiedenen inhaltlichen Bereiche der einzelnen Skalen wurden zu Messzeitpunkt I jeweils mit fünf Items für die Aspekte leistungsbezogener, kulturell-ethnischer und sozialer Heterogenität getrennt erfragt, wobei die Formulierung analog erfolgte. Darüber hinaus wurde zu Messzeitpunkt IV der Fokus ergänzend auf durch Inklusion bedingte Heterogenität gerichtet⁸. Das Antwortformat der Einstellungsskalen reichte von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 4 = *trifft voll und ganz zu*. Die Reliabilitäten der Skalen lagen im Bereich von $\alpha = .80$ bis $\alpha = .90$ und waren somit zufriedenstellend⁹.

Insgesamt zeigte sich ein positives Bild in den Einschätzungen der Lehrkräfte. Sowohl hinsichtlich der kognitiven Einstellung zur Nützlichkeit, als auch in Bezug auf die affektive Bewertung im Bereich der Emotionen zeigten sich im Mittel positive Ausprägungen bezüglich des Umgangs mit Heterogenität im schulischen Kontext (vgl. Abbildung 30). Einzig bezüglich der Kosten wurden bei der leistungsbezogenen Heterogenität durchschnittlich höhere Werte als der angenommene Skalenmittelwert von 2.50 angegeben, was auf ein eher hohes Maß an wahrgenommenen Kosten hindeutete. Die insgesamt aber positiven Einschätzungen zu Heterogenität stehen in Einklang mit den Ergebnissen der *Wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule* in Berlin, in deren Abschlussbericht ebenfalls günstige Einstellungen der Lehrkräfte zum Umgang mit Heterogenität sowie ein hohes wahrgenommenes Potential heterogener Lerngruppen berichtet wurden (Bastian et al., 2016).

⁸ Die Ergebnisse hierzu finden sich in Abschnitt 4.2.5.

⁹ Die Reliabilitäten in der zum Vergleich herangezogenen Se-Mig Studie befanden sich im Bereich von .79 bis .88.

Vergleich der Einstellungen zum Umgang mit verschiedenen Heterogenitätsformen

Da Einstellungen sich hinsichtlich verschiedener Bereiche unterscheiden können (vgl. Häcker & Stapf, 2009), wurde ebenfalls betrachtet, inwieweit Lehrkräfte die verschiedenen fokussierten Heterogenitätsbereiche unterschiedlich bewerten. Es wurde mittels einer MANCOVA mit Messwiederholung und unter Kontrolle des individuellen Lehrkraftmerkmals Alter überprüft, in welchen Einstellungsfacetten sich signifikante Unterschiede zwischen den Einstellungen zu verschiedenen Heterogenitätsformen ergaben. Im Bereich der Kosten bezüglich Zeit und Anstrengung lag der durchschnittliche Wert der leistungsbezogenen Heterogenität signifikant über dem Skalenmittelwert (vgl. Tabelle C im Anhang), was bedeutet, dass die Kosten hier als eher hoch eingeschätzt wurden. Aber auch die soziale Heterogenität wurde als mit Kosten verbunden angesehen, wenngleich in einem geringeren Maße als die Leistungsheterogenität. Die Unterschiede zwischen den Einstellungen zu den verschiedenen Heterogenitätsformen wurden auch bei weiteren Skalen deutlich (vgl. Abbildung 29 und Tabelle C im Anhang). Besonders auffällig ist die divergente Einschätzung der negativen Emotionen, die für den Bereich der kulturell-ethnischen Heterogenität die positivsten Ausprägungen der Emotionen aufwies. Der Umgang mit leistungsbezogener Heterogenität war in der vorliegenden Stichprobe der Lehrkräfte am stärksten mit Negativen Emotionen verbunden. Bei der wahrgenommenen Nützlichkeit von Heterogenität in Lerngruppen zeigten sich unter Berücksichtigung des Alters der Lehrkräfte keine signifikanten Unterschiede.

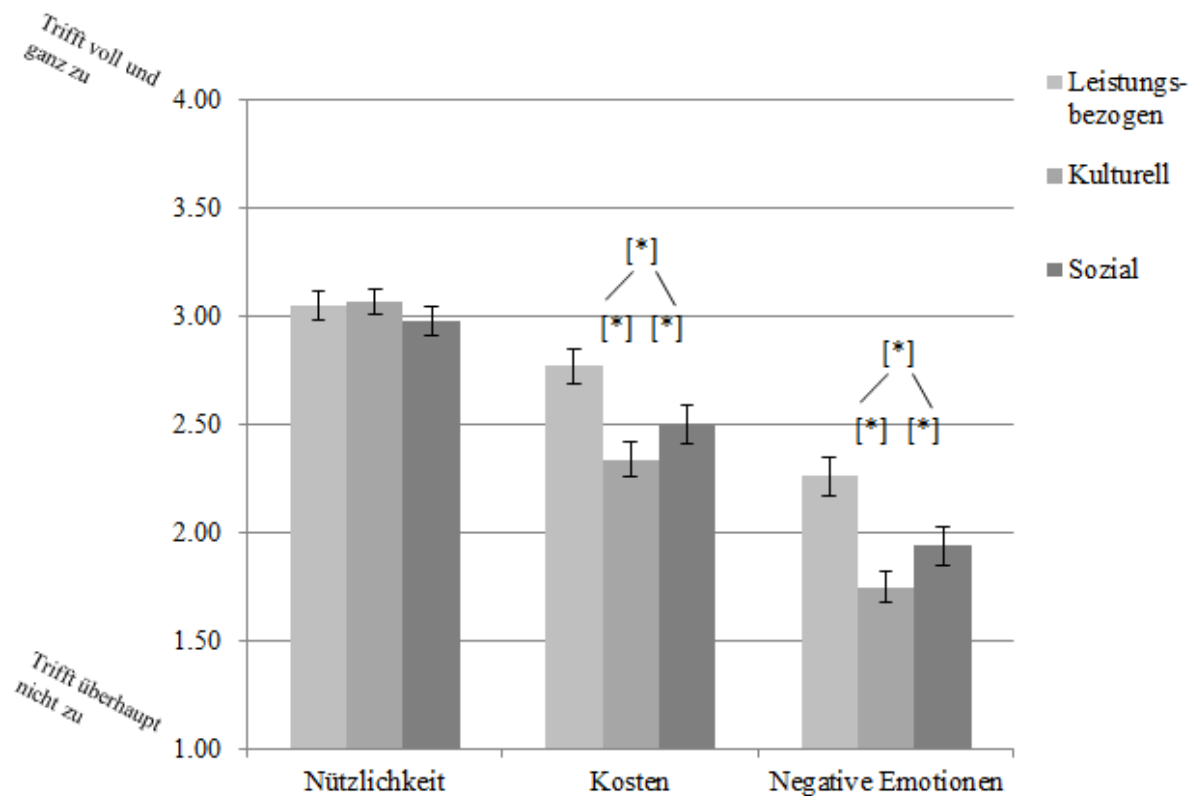


Abbildung 29: Vergleich der Einstellungen der Lehrkräfte (Nutzen, Kosten und Negative Emotionen) nach Heterogenitätsform: Mittelwerte mit Konfidenzintervallen; [*] = $p < .05$

Schulformvergleich

Zum Vergleich der Einschätzungen zu leistungsbezogener Heterogenität¹⁰ der Gemeinschaftsschullehrkräfte mit Lehrkräften anderer Schulformen (Hauptschule, Gymnasium) wurde eine Stichprobe aus der Se-Mig Studie herangezogen. Diese bestand einerseits aus $N = 61$ Lehrkräften, die an Hauptschulen unterrichteten ($M_{\text{Alter}} = 47.47$ Jahre ; $SD_{\text{Alter}} = 11.29$ Jahre; 73.8 % weiblich). Zudem wurden für den Vergleich zum Gymnasium $N = 73$ Gymnasiallehrkräfte ($M_{\text{Alter}} = 40.87$ Jahre; $SD_{\text{Alter}} = 12.45$ Jahre; 56.2 % weiblich) betrachtet¹¹. In den nachfolgenden Analysen wurde für das Alter der Lehrkräfte kontrolliert. Einschränkend ist zu dem Vergleich der Lehrkräfte festzuhalten, dass in der Se-Mig Stichprobe ausschließlich Lehrkräfte, die Deutsch- und/oder Mathematik in den beteiligten

¹⁰ In der Vergleichsstudie Se-Mig wurde lediglich die leistungsbezogene Heterogenität fokussiert.

¹¹ Die Stichprobe der Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen war hinsichtlich Geschlecht und Alter vergleichbar zu der der Lehrkräfte an Gymnasien. Zu den Lehrkräften an den Hauptschulen ergab sich bezüglich des Alters ein signifikanter Unterschied.

Klassen unterrichteten, befragt wurden, bei der Begleitforschung zum Schulversuch Gemeinschaftsschule jedoch Lehrkräfte aller Fächer teilnehmen konnten. Hierbei wiesen jedoch auch $N = 90$ der Lehrkräfte eine Lehrbefähigung für das Fach Deutsch und $N = 71$ für das Fach Mathematik auf, wobei Mehrfachnennungen möglich waren.

Um die Ergebnisse der Gemeinschaftsschulstichprobe mit Einstellungen von Lehrkräften an anderen Schulformen zu vergleichen, wurde eine *MANCOVA* mit dem individuellen Lehrkraftattribut Alter als Kovariate berechnet. Dabei wurde der für die Frage nach systematischen Unterschieden zwischen den Lehrkräften in Abhängigkeit von der Schulform relevante Effekt der Variable Schulform statistisch signifikant ($p < .05$). Die weiterführenden Post-hoc Tests zeigten, dass die Nützlichkeit leistungsheterogener Lerngruppen zum Unterrichten dieser Schülergruppen von den Lehrkräften an den Gemeinschaftsschulen signifikant positiver beurteilt wurde als von den Lehrkräften an Hauptschulen. An den Hauptschulen und Gymnasien lag die wahrgenommene Nützlichkeit von leistungsheterogenen Lerngruppen dennoch ebenfalls in einem überdurchschnittlichen Bereich. Im vorliegenden Schulformvergleich zu den Einstellungen von Lehrkräften zum Umgang mit leistungsbezogener Heterogenität ergaben sich keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die wahrgenommenen Kosten und die negativen Emotionen (vgl. Abbildung 30 und Tabelle D im Anhang). Hier lagen die Bewertungen in allen drei Gruppen von Lehrkräften – Gemeinschaftsschule, Hauptschule und Gymnasium – in einem Bereich günstiger Einschätzungen. Die berichteten Befunde blieben weiterhin konstant, wenn man ausschließlich die Gemeinschaftsschul-Lehrkräfte mit einer Lehrbefähigung für Deutsch und/oder Mathematik berücksichtigte.

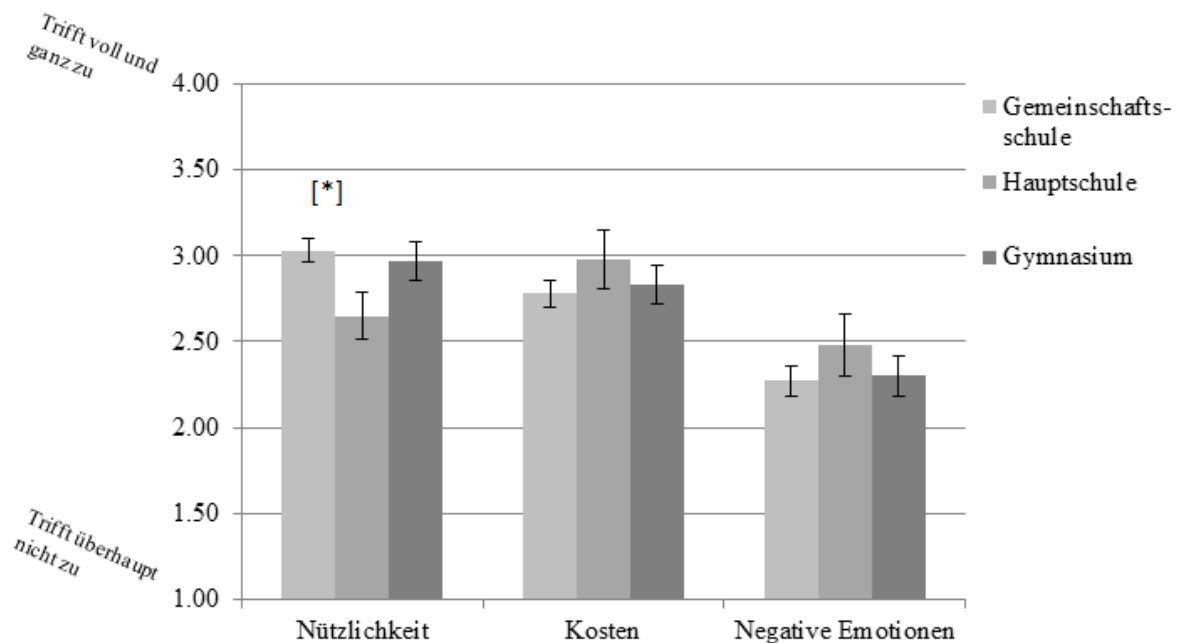


Abbildung 30: Vergleich der Einstellungen der Lehrkräfte (Nutzen, Kosten und Negative Emotionen zu leistungsbezogener Heterogenität) nach Schulform: Mittelwerte mit Konfidenzintervallen; [*] = $p < .05$

4.2.4.3 Motivation von Lehrkräften zu Heterogenität

Bezüglich der Motivation ist insbesondere die *intrinsische Motivation* beziehungsweise der intrinsische Anreiz wichtig für das Lehren im schulischen Kontext (Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011). Unter intrinsischer Motivation versteht man Verhalten, das man ausschließlich aufgrund von Freude hieran zeigt und nicht weil man bestimmte positive Konsequenzen dessen erwartet (vgl. Ryan & Deci, 2000). Die große Bedeutung wird vor allem auch für den Bereich des schulischen Umgangs mit Heterogenität angenommen (Hachfeld, 2013), da der Umgang mit einer herausfordernden Situation wie dieser als einfacher empfunden wird, wenn eine möglichst hohe eigene Motivation der Lehrkräfte vorliegt.

Der intrinsische Anreiz als Indikator für die motivationalen Orientierungen der Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen wurde mittels einer Skala erhoben, die aus fünf Items mit dem Antwortformat 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 4 = *trifft voll und ganz zu* bestand. Auch hier wurden die Aspekte kulturell-ethnischer, sozialer und leistungsbezogener Heterogenität getrennt erfragt, wobei die Formulierung analog erfolgte. Die Reliabilität der Skala

intrinsischer Anreiz lag bei den verschiedenen Heterogenitätsformen zwischen $\alpha = .84$ und $\alpha = .92$ und somit auf einem guten bis sehr guten Niveau¹².

Vergleich der Einstellungen zum Umgang mit verschiedenen Heterogenitätsformen

Die Ergebnisse zeigten insgesamt positive Ausprägungen des berichteten intrinsischen Anreizes der Lehrkräfte. Die Mittelwerte lagen für die drei verschiedenen Bereiche von Heterogenität jeweils statistisch signifikant über dem angenommenen Skalenmittelwert von 2.50, woraus geschlossen werden kann, dass die intrinsische Motivation der Lehrkräfte zum Umgang mit allen drei Formen von Heterogenität tendenziell hoch war, wobei aber insbesondere bei dem Anreiz zum Umgang mit sozialer Heterogenität noch ein deutliches Potential zur Verbesserung in Richtung des Maximalwertes der Skala vorlag (vgl. Tabelle C im Anhang).

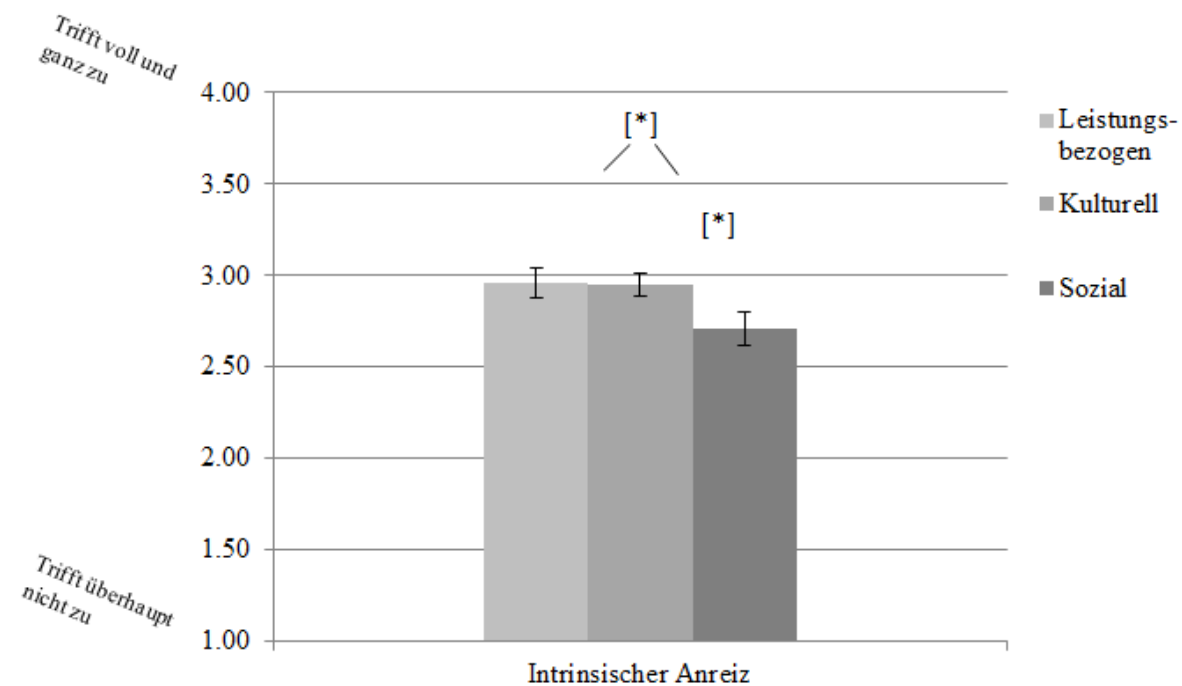


Abbildung 31: Vergleich der Einstellungen der Lehrkräfte (Intrinsischer Anreiz) nach Heterogenitätsform: Mittelwerte mit Konfidenzintervallen; [*] = $p < .05$

¹² Die Reliabilität in der zum Vergleich herangezogenen Se-Mig Studie war .91.

Schulformvergleiche

Um zu untersuchen, welche systematischen Unterschiede bezüglich der Motivation zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen bestanden, wurde eine *MANCOVA* mit dem Alter als Kovariate berechnet. Die intrinsische Motivation zum Umgang mit leistungsheterogenen Lerngruppen an den Hauptschulen und Gymnasien war durchschnittlich bis leicht überdurchschnittlich ausgeprägt. Die Ergebnisse zeigten, dass der Effekt der Variable Schulform auch bei der intrinsischen Motivation statistisch signifikant wurde. Die Post-hoc Tests wiesen auf eine signifikant günstigere Beurteilung des intrinsischen Anreizes zum Unterrichten dieser Schülergruppen von den Lehrkräften an den Gemeinschaftsschulen als von den Lehrkräften der Hauptschulen hin. Desgleichen waren die Wahrnehmungen der Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen bezüglich des intrinsischen Anreizes positiver als die der Gymnasiallehrkräfte (vgl. Abbildung 32 und Tabelle D im Anhang). Die berichteten Ergebnisse blieben weiterhin bestehen, wenn nur die Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen einbezogen wurden, die eine Lehrbefähigung für Deutsch und/oder Mathematik hatten.

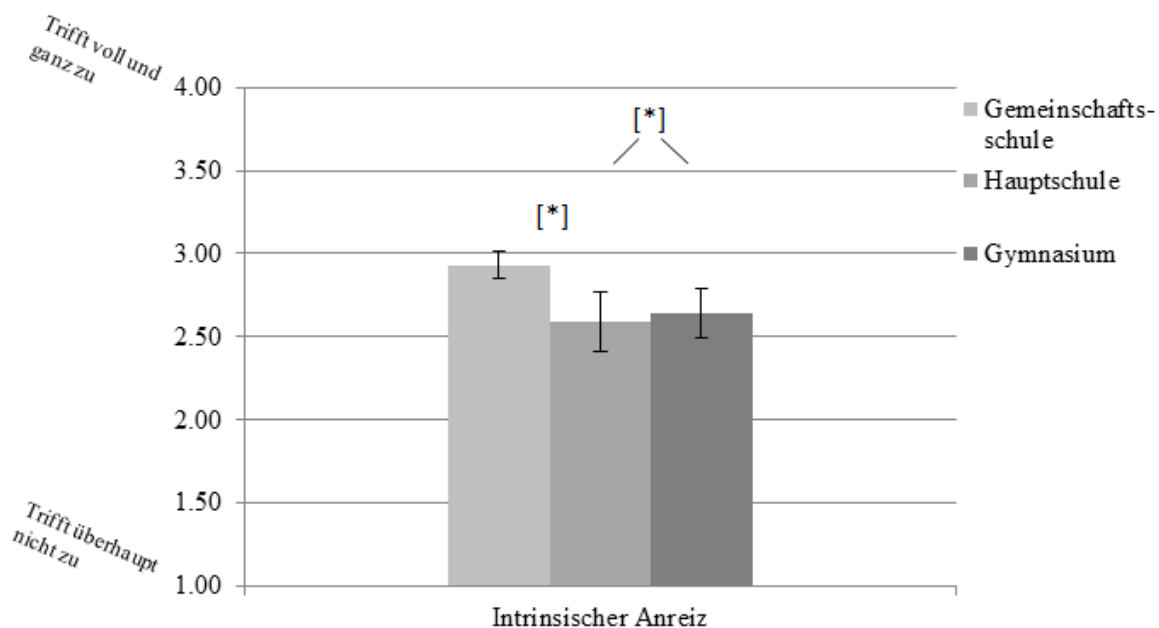


Abbildung 32: Vergleich der Einstellungen der Lehrkräfte (Intrinsischer Anreiz zu leistungsbezogener Heterogenität) nach Schulform: Mittelwerte mit Konfidenzintervallen; [*] = $p < .05$

4.2.4.4 Wahrgenommene eigene Kompetenz von Lehrkräften im Umgang mit Heterogenität

Auch die *wahrgenommene eigene Kompetenz* der Lehrkräfte kann als weitere Facette ihrer Motivation gesehen werden (vgl. Kopp, 2009). Die wahrgenommene Kompetenz wurde ebenfalls mit einer Skala mit fünf Items und dem Antwortformat 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 4 = *trifft voll und ganz zu* erhoben, wobei die Reliabilität bei $\alpha = .77$ bis $\alpha = .84$ lag, je nach den verschiedenen Aspekten soziale, kulturell-ethnische und leistungsbezogene Heterogenität¹³.

Vergleich der Einstellungen zum Umgang mit verschiedenen Heterogenitätsformen

Der erwartete Erfolg wurde in der vorliegenden Stichprobe von den Lehrkräften an Gemeinschaftsschulen im Durchschnitt als hoch berichtet. Die Mittelwerte zu der wahrgenommenen eigenen Kompetenz im Umgang mit sozialer, kulturell-ethnischer und leistungsbezogener Heterogenität lagen im Bereich der Antwortoption 3 = *trifft eher zu* auf einem günstigen Niveau und auch statistisch signifikant über dem Skalenmittelwert (vgl. Tabelle C im Anhang). Es zeigten sich keine signifikanten Unterschiede der Einschätzungen zu den verschiedenen Heterogenitätsformen. Daher ist davon auszugehen, dass die Lehrkräfte sich ihres eigenen Erfolgs hinsichtlich des Umgangs mit allen entsprechenden Lerngruppen größtenteils sicher sind.

¹³ Die Reliabilität in der zum Vergleich herangezogenen Se-Mig Studie befand sich bei .77.

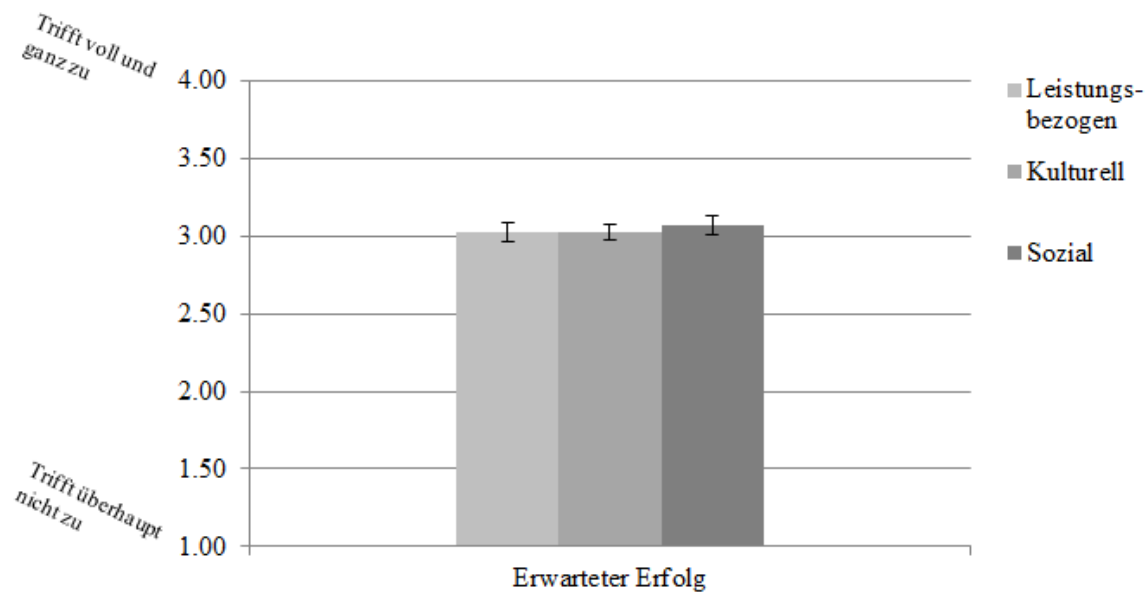


Abbildung 33: Vergleich der Einstellungen der Lehrkräfte (Erwarteter Erfolg) nach Heterogenitätsform: Mittelwerte mit Konfidenzintervallen; [*] = $p < .05$

Schulformvergleiche

Für die Untersuchung der systematischen Unterschiede bei der wahrgenommenen eigenen Kompetenz zum Umgang mit leistungsbezogener Heterogenität zwischen Lehrkräften, die an Gemeinschaftsschulen im Gegensatz zu Hauptschulen und Gymnasien unterrichteten bestanden, wurde auch eine *MANCOVA* mit dem individuellen Lehrkraftattribut Alter als Kovariate berechnet. Die Ergebnisse zeigten, dass das Niveau der Beurteilungen auch bei den Hauptschulen und Gymnasien eher hoch war und der Effekt der Variable Schulform statistisch signifikant wurde. Die Post-hoc Tests wiesen auf positivere Wahrnehmungen der Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen bezüglich des eigenen erwarteten Erfolgs als die der Gymnasiallehrkräfte hin, was auch unter alleiniger Berücksichtigung der Gemeinschaftsschul-Lehrkräfte mit einer Lehrbefähigung für Deutsch und/oder Mathematik der Fall war (vgl. Abbildung 34 und Tabelle D im Anhang).

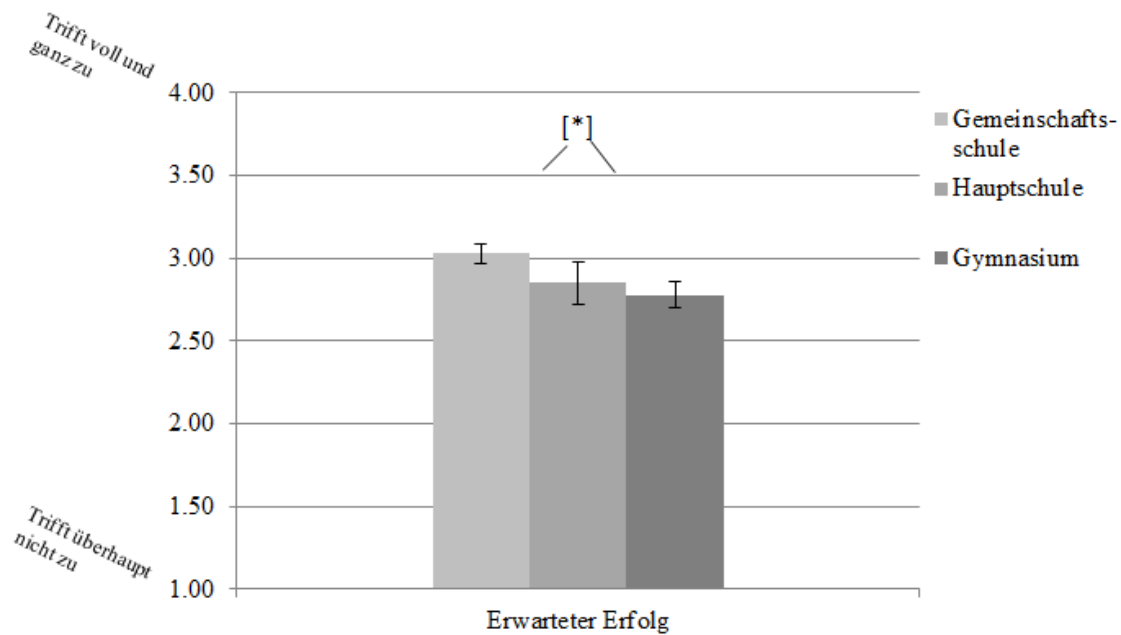


Abbildung 34: Vergleich der Einstellungen der Lehrkräfte (Erwarteter Erfolg zu leistungsbezogener Heterogenität) nach Schulform: Mittelwerte mit Konfidenzintervallen; [*] = $p < .05$

4.2.5 Lehrkräfte und Inklusion

Das Thema Inklusion hat in den letzten Jahren immer mehr an Relevanz gewonnen. Inklusion meint generell die gemeinsame Beschulung aller Schülerinnen und Schüler, wobei unterschiedliche individuelle und soziokulturelle Hintergründe aufeinander treffen können. Auch Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sind dabei mit eingeschlossen (Schwab & Seifert, 2015). Die gemeinsame Beschulung bietet eine Reihe von Chancen für die beteiligten Akteurinnen und Akteure, kann aber auch eine Herausforderung für die Lehrkräfte darstellen. Diese kann unter anderem aus der durch Inklusion bedingten Heterogenität in den Schulklassen resultieren (Sturm, 2013).

4.2.5.1 Einstellungen und Motivation zum Umgang mit durch Inklusion bedingter Heterogenität

Analog zu den in den Abschnitten 4.2.4.2 bis 4.2.4.4 dargestellten Berechnungen zu den Forschungsfragen hinsichtlich der Einstellungen und Motivation der Lehrkräfte zu leistungsbezogener, kulturell-ethnischer und sozialer Heterogenität werden in diesem Kapitel

die Einstellungen und Motivation zu inklusionsbedingter Heterogenität fokussiert. Die hierbei betrachteten Daten wurden zu Messzeitpunkt IV bei $N = 203$ Lehrkräften ($M_{\text{Alter}} = 39.15$ Jahre; $SD_{\text{Alter}} = 9.88$ Jahre; 67.2 % weiblich) erhoben.

Die Items der verwendeten Skalen wurden entsprechend der zuvor berichteten Heterogenitätsbereiche formuliert und es wurde ebenfalls eine 4-stufige Likert-Skala verwendet. Die Reliabilitäten der fünf Skalen *Nützlichkeit*, *Kosten*, *Negative Emotionen*, *Intrinsischer Anreiz* und *Erwarteter Erfolg* lagen im Bereich von $\alpha = .62$ bis $\alpha = .92$ und waren somit akzeptabel bis sehr gut.

Nutzen und Herausforderungen

Die Ergebnisse zeigten bei der positiv gerichteten Skala Nützlichkeit ein günstiges Bild der Lehrkräfteeinstellungen. Es wurde ein Mittelwert von $M = 2.65$ ($SD = 0.63$) ermittelt, der sich signifikant von dem angenommenen Skalenmittelwert 2.50 unterschied. Da der Mittelwert aber nur eine leichte Abweichung in den positiven Bereich darstellte, sollten diese günstigen Lehrkräfteeinschätzungen vorsichtig interpretiert werden. Ähnlich zu diesem tendenziell positiven Ergebnis wurde auch in dem Abschlussbericht der Berliner Begleitforschung von positiven Einstellungen der Lehrkräfte zum Unterrichten von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Sinne einer Bereicherung der gesamten Lerngruppe gesprochen (Bastian et al., 2016). Im kognitiven Bereich der Lehrkräfte wurden in der vorliegenden Begleitforschung zu dem Schulversuch in Nordrhein-Westfalen aber auch hohe Kosten ($M = 3.22$; $SD = 0.55$) von Heterogenität in Lerngruppen, die durch Inklusion verursacht wird, wahrgenommen (vgl. Tabelle C im Anhang). Affektiv verspürten die Lehrkräfte in der vorliegenden Stichprobe mit $M = 2.64$ ($SD = 0.83$) im Durchschnitt leicht erhöhte negative Emotionen hinsichtlich des Umgangs mit inklusionsbedingt heterogenen Lerngruppen. Die mit dem Unterrichten von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf verbundenen Herausforderungen, die als eher nachteilig empfunden wurden, wurden auch von den Lehrkräften an Berliner Gemeinschaftsschulen als belastend charakterisiert (Bastian et al., 2016). In der wissenschaftlichen Begleitforschung aus Baden-Württemberg wurden ebenfalls Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion untersucht, allerdings lag der Fokus hierbei nicht auf Heterogenität die durch Inklusion entsteht. Zudem entstammen die Daten qualitativen Interviews, was zu einer eingeschränkten Vergleichbarkeit zu den in Nordrhein-Westfalen erhobenen Fragebogendaten führt (Bohl & Wacker, 2016).

Motivation

Die intrinsische Motivation der Lehrkräfte zum Umgang mit inklusionsbedingter Heterogenität wurde analog zu den anderen Heterogenitätsbereichen mit fünf Items erfragt (vgl. Abschnitt 4.2.4.3). In der vorliegenden Untersuchung befand sich die Bewertung des Motivationsaspektes des intrinsischen Anreizes mit $M = 2.60$ ($SD = 0.75$) nicht substantiell außerhalb des mittleren Bereichs der Skala, weshalb von einer durchschnittlichen Ausprägung der intrinsischen Motivation ausgegangen werden kann.

Erwarteter Erfolg

Für den Bereich der Motivation der Lehrkräfte wurde über den intrinsischen Anreiz hinaus wie in den Heterogenitätsbereichen der sozialen, kulturell-ethnischen und leistungsbezogenen Heterogenität (vgl. Abschnitt 4.2.4.4) ebenfalls der erwartete Erfolg beim Umgang mit inklusionsbedingt heterogenen Lerngruppen erhoben, wobei sich im Mittel positive Einschätzungen zeigten ($M = 2.82$; $SD = 0.52$). Dieser Wert lag jedoch noch unter der Antwortkategorie 3 = *trifft eher zu*, sodass nur von einer leicht positiven Tendenz zu sprechen ist.

Zusammenfassend ließ sich für die Einstellungen und die Motivation der Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen hinsichtlich des Umgangs mit inklusionsbedingt heterogenen Lerngruppen feststellen, dass die wahrgenommene Nützlichkeit und intrinsische Motivation nur leicht über dem theoretisch angenommenen Mittelwert der Skala lagen. Es wurden im Bereich der kognitiv wahrgenommenen Kosten und der negativen Emotionen auch Herausforderungen berichtet. Einzig der erwartete Erfolg beim Umgang mit inklusionsbedingt heterogenen Schulklassen wurde als etwas positiver als der angenommene Mittelwert beschrieben.

4.2.5.2 Wahrgenommene Ausbildungsqualität zum Bereich Inklusion

Hinsichtlich der Aspekte der Ausbildungsqualität zum Sachwissen und zum praktischen Umgang mit Heterogenität wurde differenziert nach der wahrgenommenen Ausbildungsqualität im Lehramtsstudium, bei schulinternen Fortbildungen, bei Fortbildungen außerhalb der Schule und dem Selbststudium gefragt. Die Antwortoptionen reichten angelehnt an Schulnoten von 1 = *sehr gut* bis 6 = *ungenügend*. Es wurden für beide Bereiche jeweils Skalen gebildet, deren Reliabilitäten mit $\alpha = .66$ (Ausbildungsqualität Sachwissen zu

inklusionsbedingter Heterogenität) beziehungsweise $\alpha = .65$ (Ausbildungsqualität praktischer Umgang mit inklusionsbedingter Heterogenität) akzeptable Werte aufwiesen.

Die Mittelwerte beider Skalen zeigten mit $M = 2.90$ ($SD = 0.92$, wahrgenommene Ausbildungsqualität Sachwissen) und $M = 2.88$ ($SD = 0.93$, wahrgenommene Ausbildungsqualität praktische Umgang) vergleichbare Werte, die im Durchschnitt in einem günstigeren Bereich als der angenommene Skalenmittelwert von 3.50 angesiedelt waren. Da die Werte nahe bei der Antwortoption 3 = *befriedigend* angesiedelt waren, war in der vorliegenden Stichprobe von einer akzeptablen Bewertung der Ausbildungsqualität im Bereich Sachwissen und praktischer Umgang mit inklusionsbedingter Heterogenität auszugehen (vgl. Abb. 35).

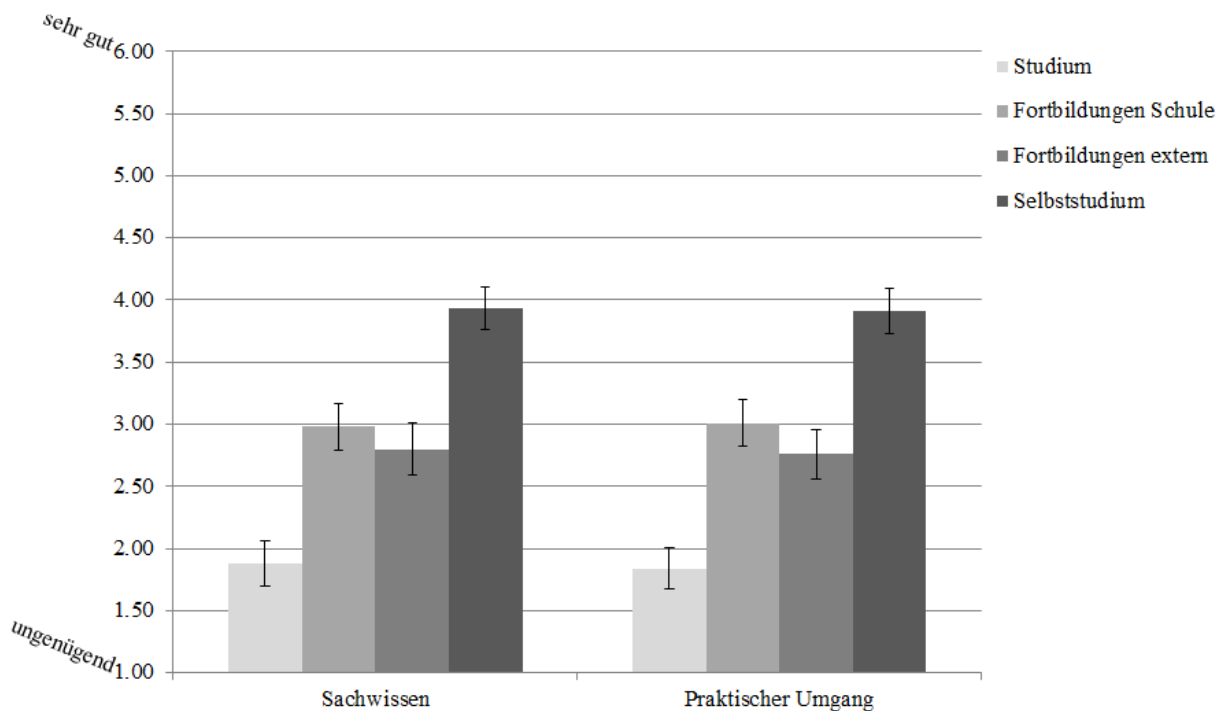


Abbildung 35: Wahrgenommene Ausbildungsqualität zu inklusionsbedingter Heterogenität der Lehrkräfte nach Bereich und Lernsituation: Mittelwerte mit Konfidenzintervallen

4.2.5.3 *Erfahrungen und Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf*

Auch die Erfahrungen, die eine Lehrkraft mit Kindern im Bereich der Inklusion macht, können relevant für den unterrichtlichen Alltag sein. Beispielsweise können diese auch ihre Einstellungen und Motivation zu Inklusion beeinflussen (Balboni & Pedrabissi, 2000), was

wiederum Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung (vgl. Rubie-Davies, Flint & McDonald, 2011) und somit auf den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern haben kann.

Die erste Skala für diesen Bereich deckte die *Erfahrungen* ab, die Lehrkräfte im Unterricht mit Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf potentiell machen können. Hierbei wurden sowohl positive (z. B. Bereicherung des Unterrichts durch die Interaktion zwischen Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf) als auch negative (z. B. Störungen im Unterricht durch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf) Erfahrungen abgefragt. Bei der Skalenbildung wurde jedoch so rekodiert, dass höhere Werte eine größere Häufigkeit positiver Erfahrungen bzw. ein selteneres Vorkommen negativer Erfahrungen abbildeten. Die Skala bestand aus sieben Items und erreichte eine gute interne Konsistenz von $\alpha = .74$. Die Antwortmöglichkeiten reichten von 1 = *sehr selten oder nie* bis 6 = *sehr häufig*. Der errechnete Mittelwert von $M = 3.73$ ($SD = 0.94$) lag zwischen den Antwortkategorien 3 = *eher selten* und 4 = *eher häufig* und unterschied sich statistisch signifikant von dem angenommenen Skalenmittelwert 3.50, sodass die positiven Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bei einer mittleren Häufigkeit anzusiedeln waren.

Weiterhin wurde das *Selbstkonzept* der Person als Lehrkraft in Bezug auf den Bereich der Inklusion erhoben (Marsh & Shavelson, 1985). Hierbei wurden vier Items eingesetzt, die abfragten, inwieweit die Lehrkraft sich als kompetent für den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ansah. Die Reliabilität nahm mit $\alpha = .85$ einen guten Wert an. Die Antwortskala reichte von 1 = *trifft nicht zu* bis 6 = *trifft zu*. Die deskriptiven Ergebnisse zeigten mit $M = 3.24$ ($SD = 0.92$), dass das Selbstkonzept eher in einem leicht unterdurchschnittlichen Bereich angesiedelt war. Diese Ergebnisse zu individuellen Lehrkraftmerkmalen ergänzen die Befunde der Begleitforschung aus Baden-Württemberg, die anhand von qualitativen Interviews kooperationsbezogene und soziale Kompetenzen der Lehrkräfte wie Beratungskompetenz, Empathie und Authentizität als besonders wichtige Aspekte identifizierten (Bohl & Wacker, 2016).

Schließlich wurde auch die *Unterrichtsgestaltung* hinsichtlich der eventuellen Anpassung des Unterrichts an die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf anhand von vier Items mit den Antwortoptionen 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 4 = *trifft voll und ganz* erhoben. Die Items lauteten „Ich konzentriere mich in meiner Unterrichtsvorbereitung nicht auf durch Inklusion bedingte Unterschiede bei den

Schüler/innen.“ ($M = 2.91$; $SD = 0.79$), „Eine effektive Unterrichtung durch Inklusion bedingt heterogener Gruppen kann ich in unseren aktuellen Schulkontexten realistisch gar nicht adäquat umsetzen.“ ($M = 2.32$; $SD = 0.90$), „Die Gestaltung meines Unterrichts orientiert sich nicht an den durch Inklusion bedingten Voraussetzungen der Schüler/innen.“ ($M = 2.90$; $SD = 0.78$), „Gute Unterrichtskonzepte passen für alle Schüler/innen unabhängig von durch Inklusion bedingten Differenzen.“ ($M = 2.60$; $SD = 0.86$). Die Mittelwerte der Items lagen also in einem mittleren, beziehungsweise tendenziell über- oder unterdurchschnittlichen Bereich. Daher ist anzunehmen, dass die Lehrkräfte weder besonders stark noch sehr wenig auf die inklusionsbedingten Unterschiede in den Lerngruppen eingingen.

Zu den positiven Erfahrungen der Lehrkräfte mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf lässt sich also insgesamt sagen, dass diese in einem mittleren Bereich angesiedelt waren. Das Selbstkonzept der Lehrkräfte hinsichtlich des Umgangs mit Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf war leicht unter dem angenommenen Skalenmittelwert angesiedelt, sodass zusammenfassend in dem Bereich der Erfahrungen und des Umgangs mit den entsprechenden Schülerinnen und Schülern noch Entwicklungsbedarf bestehen könnte.

4.2.6 Unterrichtsqualität: Kognitive Aktivierung, Klassenmanagement, soziale Unterstützung, individuelle Differenzierung aus Schülerperspektive

Um die Qualität von Unterricht an den Gemeinschaftsschulen zu untersuchen, wurden zentrale Bereiche, die theoretisch wie empirisch als relevant angenommen und bestätigt wurden, fokussiert (Hasselhorn & Gold, 2009). Das erste zentrale Unterrichtsmerkmal, das Lehrkräfte für einen gelungenen Unterricht anstreben sollten, ist die *Kognitive Aktivierung* (vgl. Grunddimensionen der Unterrichtsqualität von Klieme & Rakoczy, 2008). Sie steht für die Fähigkeit, den Unterricht und die Aufgaben, die die Schülerinnen und Schüler bearbeiten sollen, anregend und abwechslungsreich zu gestalten (Baumert & Kunter, 2011). Auch das *Klassenmanagement* im Sinne von effektiver Klassenführung, das Lehrkräfte zur Strukturierung des Unterrichts, Zeitnutzung und Vermeidung von Störungen benutzen, ist ein relevanter Aspekt der unterrichtlichen Qualität (Klieme & Rakoczy, 2008; Seidel, 2015). Schließlich wurden in der vorliegenden Begleitforschung in Einklang mit Klieme und Rakoczy (2008) die *soziale Unterstützung* durch die Lehrkraft, sowie die *individuelle Differenzierung* betrachtet. Individuelle Differenzierung beziehungsweise Individualisierung

werden als wirksame Methoden gesehen, alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihren vorliegenden Kompetenzen, gleichermaßen zu fördern (Tomlinson, 2014).

Um die genannten Konstrukte in der wissenschaftlichen Begleitforschung zu erheben, wurden die Schülerinnen und Schüler zu Messzeitpunkt I zu ihrem Unterricht befragt. Das heißt, dass wie auch in der wissenschaftlichen Begleitung der Gemeinschaftsschulen in Berlin (Bastian et al., 2016) bewusst die Perspektive der Schülerinnen und Schüler gewählt wurde, um die Schwierigkeiten von Erhebungen durch Selbstbericht zu umgehen (zur Diskussion unterschiedlicher Perspektiven Fauth, Decristan, Rieser, Klieme & Büttner, 2014). Die verschiedenen Skalen wurden bereits in vorausgegangenen Untersuchungen genutzt und können daher als erprobt angesehen werden. Auch die Reliabilitäten der verwendeten Skalen lagen mit $\alpha = .77$ bis $.86$ in einem adäquaten bis guten Bereich.

Die kognitive Aktivierung im Unterricht wurde in der vorliegenden Begleitforschung hinsichtlich der beiden Hauptfächer Deutsch und Mathematik und mit der Antwortskala von 1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu* erhoben. Bei beiden lagen die Mittelwerte mit $M = 2.88$ ($SD = 0.52$; Deutschunterricht) beziehungsweise $M = 2.90$ ($SD = 0.53$; Mathematikunterricht) statistisch signifikant über dem angenommenen Skalenmittelwert von 2.50. Die von den Schülerinnen und Schülern der untersuchten Gemeinschaftsschulen berichtete kognitive Aktivierung war also in einem eher hohen Bereich angesiedelt, wobei gleichzeitig noch deutlicher Abstand zu dem Optimalwert einer Bewertung festzustellen war. In der Se-Mig Studie wurden ebenfalls etwas höhere Werte gefunden, was für alle Schulformen von der Hauptschule ($M = 2.96$; $SD = 0.69$) bis zum Gymnasium ($M = 2.99$; $SD = 0.73$) galt. Die Schülerinnen und Schüler an den untersuchten Gesamtschulen als Schulform des längeren gemeinsamen Lernens erreichten einen Mittelwert von $M = 3.01$ ($SD = 0.67$). Die Varianz der Daten in der vorliegenden Untersuchung weist darüber hinaus darauf hin, dass teilweise auch eher niedrige Werte zur kognitiven Aktivierung berichtet wurden. Die Erkenntnisse aus der Berliner Begleitforschung wiesen auf eine eher geringe bis moderate kognitive Aktivierung im Unterricht von den Schülerinnen und Schülern an Gemeinschaftsschulen in Berlin hin (Bastian et al., 2016). Dieser Unterschied könnte daran liegen, dass die Berliner Untersuchung Schülerinnen und Schüler der neunten Klassenstufe fokussiert hat und die Daten der vorliegenden Begleitforschung in Nordrhein-Westfalen in der siebten Klassenstufe erhoben worden sind. Demnach könnte es sich also um einen Effekt des Alters der Schülerinnen und Schüler handeln.

Das Klassenmanagement wurde ebenfalls für Deutsch und Mathematik erhoben, mit einer 4-stufigen Likert-Skala von 1 = *stimmt gar nicht* bis 4 = *stimmt genau* im Fach Deutsch und 1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu* im Fach Mathematik. Die Mittelwerte der beiden Skalen ($M = 2.60$; $SD = 0.52$ beziehungsweise $M = 2.70$; $SD = 0.48$) zum Klassenmanagement lagen statistisch signifikant, jedoch deskriptiv nicht allzu hoch, über dem Skalenmittelwert, sodass von einer Tendenz zu einer eher effektiven Klassenführung ausgegangen werden konnte.

Um die soziale Unterstützung im Deutschunterricht zu erheben, wurden fünf Items mit einer 4-stufigen Likert-Skala zur Angabe der Häufigkeit bestimmter Verhaltensweisen der Lehrkräfte eingesetzt. Diese reichte von 1 = *nie* bis 4 = *in jeder Stunde*. Der Mittelwert von $M = 2.94$ ($SD = 0.71$) dieser Skala befand sich signifikant über dem Skalenmittelwert und in etwa bei der Antwortoption 3 = *in den meisten Stunden*, was auf ein hohes Maß sozialer Unterstützung der Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen hindeutete.

Schließlich wurde auch die individuelle Differenzierung im Unterricht betrachtet, wobei wiederum der Deutschunterricht in den Blick genommen wurde. Die Skala bestand aus sieben Items mit den Antwortoptionen 1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*. Mit einem Mittelwert von $M = 2.61$ ($SD = 0.61$) lagen die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler leicht über dem angenommenen Skalenmittelwert, woran auch bezüglich der individuellen Differenzierung tendenziell positive Bewertungen abgelesen werden konnten (für die Perspektive der Lehrkräfte siehe Abschnitt 4.2.4.1).

Über die Unterrichtsqualität lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Schülerinnen und Schüler an den Gemeinschaftsschulen zu den betrachteten Bereichen als zentralen Qualitätsdimensionen kognitive Aktivierung, Klassenmanagement, soziale Unterstützung und individuelle Differenzierung eher positive Einschätzungen zu ihrem Unterricht aufwiesen. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrkräfte die notwendigen Verhaltensweisen für eine adäquate Unterrichtsqualität eher häufig zeigten und daher Ansätze von Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im schulischen Kontext deutlich wurden.

4.2.7 Schulische Bedingungen und Schülerentwicklung im Kontext der pädagogischen Konzepte der Gemeinschaftsschulen

Zur Identifizierung von schulischen Bedingungen und ihren Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler wurden sie zu den Messzeitpunkten I und IV zu verschiedenen Bereichen befragt. Hierzu gehörten Konstrukte der übergeordneten Bereiche der Motivation

und selbstbezogener Kognitionen, des Wohlbefindens sowie der unterrichtsbezogenen Wahrnehmungen. In den Unterabschnitten werden jeweils zunächst der Ist-Zustand zu Beginn der wissenschaftlichen Begleitforschung (Mai 2014) dargestellt sowie im Anschluss daran die Entwicklung bis zu dem Zeitpunkt der letzten Erhebung im Februar 2016. Zur Berechnung wurden hierzu mehrere MANOVAs mit Messwiederholung verwendet. Das Geschlecht als individuelles Merkmal der Schülerinnen und Schüler wurde dabei als Kontrollvariable aufgenommen. Um mit Blick auf die Frage der Chancengerechtigkeit zu überprüfen, wie sich die Entwicklung der einzelnen Variablen bei verschiedenen Subgruppen gestaltete, wurden diese Analysen sowohl für die gesamte Längsschnittstichprobe als auch anhand von Hintergrundmerkmalen getrennt durchgeführt. Zur Betrachtung der Subgruppen wurden zum Vergleich der Niveaus der Einschätzungen zu MZP I einerseits ANOVAs mit der unabhängigen Variable Migrationshintergrund bzw. HISEI berechnet, sowie andererseits die MANOVAs mit Messwiederholung um die jeweilige Interaktion von Zeit und Migrationshintergrund beziehungsweise HISEI ergänzt. Dabei wurden die Gruppen der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund betrachtet, beziehungsweise analog solche mit einem hohen versus mittleren versus niedrigen sozioökonomischen Status gemessen am HISEI der Familie. Die Eingruppierung erfolgte hierbei an den errechneten HISEI-Werten, wobei ein HISEI unter 40 Punkten die niedrigste Kategorie darstellte, zwischen 40 und 60 Punkte die Kategorie des mittleren sozioökonomischen Status und über 60 Punkte die höchste zu erreichende Kategorie.

Die Stichproben zu Messzeitpunkt I und Messzeitpunkt IV setzten sich unterschiedlich zusammen (vgl. Tabelle 7). Zum ersten Messzeitpunkt nahmen zwölf Schulen an dem Schulversuch „Längeres gemeinsames Lernen – Gemeinschaftsschule“ teil, von denen aber zwischenzeitlich zwei Schulen den Schulversuch vorzeitig beendeten. Somit verblieben noch zehn Schulen, sodass sich die Stichprobe, die potentiell sowohl zum ersten als auch zum vierten Messzeitpunkt erhoben werden konnte, von 967 Schülerinnen und Schülern auf 881 reduzierte. Bei den demographischen Variablen wie Geschlecht, Migrationsstatus und sozioökonomischem Hintergrund unterschieden sich die Schülerschaften der beiden ausgeschiedenen Schulen nicht hinsichtlich des Geschlechts von der verbleibenden Schülerschaft. Bezüglich des Migrationshintergrunds operationalisiert anhand der in der Familie gesprochenen Sprache ergaben sich jedoch Unterschiede zu einzelnen anderen Schulen in dem Sinne, dass es an den Schulen, die den Schulversuch abgebrochen haben, in der siebten Klassenstufe mehr Schülerinnen und Schüler gab, die zuhause andere Sprachen als Deutsch sprachen. Weiterhin wies eine der Schulen substantiell niedrigere HISEI-Werte als

Maß des sozioökonomischen Hintergrundes im Gegensatz zu einigen anderen Schulen auf. Weitere 147 (15.2 % des N des ersten Messzeitpunkts) Schülerinnen und Schüler nahmen aus anderen Gründen nicht an der zweiten Fragebogenerhebung teil, sodass die letztendlich realisierte Längsschnittstichprobe $N = 734$ Schülerinnen und Schüler umfasste. Zu den Ausfallgründen können beispielsweise Schulwechsel auf andere Schulformen oder in andere Regionen zählen, aber auch Krankheit am Tag der Erhebung. Schließlich gab es auch 34 (4.4 % des $N = 774$ des vierten Messzeitpunkts) Schülerinnen und Schüler, die die Fragebögen zwar zum vierten Messzeitpunkt ausfüllten, zu denen es aber aus ähnlichen Gründen wie den oben genannten keine Daten für den ersten Messzeitpunkt gab.

Tabelle 7: Anteile verschiedener Merkmale der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler zu verschiedenen Messzeitpunkten in Prozent

	Messzeitpunkt I	Messzeitpunkt IV	Längsschnitt
Gesamt N	967	774	734
Weiblich	45.8	42.8	42.6
Männlich	54.2	57.2	57.4
Ohne Migrationshintergrund	71.9	76.1	74.1
Mit Migrationshintergrund	28.1	23.9	25.9
Niedriger HISEI	51.1	/	/
Mittlerer HISEI	40.9	/	/
Hoher HISEI	8.0	/	/

Anmerkungen: Migrationshintergrund operationalisiert anhand der Familiensprache (Deutsch versus Deutsch und beziehungsweise ausschließlich andere Sprache), HISEI: niedrig = unter 40 Punkte, mittel = 40 bis 60 Punkte, hoch = über 60 Punkte (zu MZP IV nur einzelne Informationen zum sozioökonomischen Status erhoben)

Um zu überprüfen, inwieweit sich die längsschnittliche Stichprobe der Schülerinnen und Schüler von den Querschnittsdaten der Teilnehmenden, die nur am ersten Messzeitpunkt teilnahmen unterschied, wurden des Weiteren Varianzanalysen berechnet (vgl. Tabelle 7). Es zeigte sich, dass sich die Schülerinnen und Schüler, die nur am ersten, nicht aber beim vierten Messzeitpunkt teilnahmen, hinsichtlich des Migrationshintergrunds und des sozioökonomischen Hintergrunds nicht signifikant von den Lernenden unterschieden, die Fragebögen zu beiden Messzeitpunkten ausfüllten. Bei dem Geschlecht zeigte sich, dass sich in der querschnittlichen Stichprobe mehr Mädchen befanden als in der Stichprobe, die beide Messzeitpunkte umfasste.

Zur Fokussierung verschiedener Merkmale der Schülerinnen und Schüler an den Gemeinschaftsschulen wurden verschiedene Aspekte der Bereiche Motivation, Wohlbefinden und unterrichtsbezogene Wahrnehmungen in den Blick genommen. Hinsichtlich der Motivation wurden insbesondere die bildungsbezogene Selbstwirksamkeit (vgl. Wentzel & Miele, 2016), aber auch domänenspezifische Motivation und Selbstkonzepte fokussiert. Hinsichtlich des Wohlbefindens sind Aspekte wie die Lebenszufriedenheit (vgl. Chang, McBride-Chang, Stewart & Au, 2003), Emotionale Probleme (vgl. Reiser, Willmann & Urban, 2007) oder Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Goodman, Meltzer & Bailey, 1998) wesentlich. Weiterhin sind zu den Unterrichtswahrnehmungen beispielsweise das Autonomie- und Kompetenzerleben oder die Soziale Eingebundenheit zu untersuchen (vgl. Deci & Ryan, 1993).

Die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler wurden im Verlaufe der Begleitforschung zwei Mal erhoben (Klassenstufe 7 und 9), sodass die Entwicklung in einem wichtigen Lebens- und Entwicklungsabschnitt der Jugendlichen abgebildet werden konnte. Im Kontext der Pädagogischen Konzepte der Gemeinschaftsschule als Schulform des längeren gemeinsamen Lernens und einer potentiell höheren Heterogenität (Scharenberg, 2012) sind dabei weiterhin auch psychologische Mechanismen wie der *Big-fish-little-pond-effect* (vgl. auch Marsh, 1987; Parker, Marsh, Lüdtke & Trautwein, 2013) zu berücksichtigen, bei dem sich motivationale Orientierungen von Schülerinnen und Schülern mit gleicher Leistung je nach Bezugsgruppe unterscheiden können. Zentrale Attribute, die sich beispielsweise je nach Schulform unterscheiden können, sind dabei für den Bereich der Motivation insbesondere Aspekte wie die Schulfreude oder das Akademische Selbstkonzept (Marsh, 1987).

Für die Fokussierung der Merkmale der Schülerinnen und Schüler an den Gemeinschaftsschulen wurde zunächst das Niveau der Einschätzungen in der Klassenstufe 7 betrachtet sowie Vergleiche zu Lernenden an den Schulformen Hauptschule und Gymnasium gezogen. Weiterhin wurde die Entwicklung der Dispositionen der Schülerinnen und Schüler an den Gemeinschaftsschulen von Klasse sieben bis Klasse neun untersucht.

4.2.7.1 Niveau und Entwicklung motivationaler Merkmale und selbstbezogener Kognitionen der Schülerinnen und Schüler

Für den Bereich der Motivation wurden die Schulfreude, das Akademische Selbstkonzept sowie die Bildungsbezogene Selbstwirksamkeit erhoben. Außerdem wurden die Kinder zu motivationalen Orientierungen im Bereich Lesen befragt. Je inhaltlichem Aspekt wurden mehrere Items mit 4-stufigen Likert-Skalen des Antwortformats 1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu* verwendet. Die Reliabilitäten für die Gesamtstichprobe sowie die gematchten Stichproben aus anderen Schulformen für die Bereiche Motivation, Wohlbefinden und unterrichtsbezogene Wahrnehmungen finden sich im Anhang in Tabelle G.

Betrachtet man die quantitativen Einschätzungen der motivationalen Aspekte der Schülerinnen und Schüler, so stellten sich diese zu Messzeitpunkt I generell eher positiv dar (s. Tabelle H im Anhang). Im Gegensatz zu der Begleitforschung in Berlin, die weiteren Entwicklungsbedarf im Bereich des schulischen Selbstkonzeptes und auch der Lernmotivation identifizierte (Bastian et al., 2016), befand sich das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler an den Gemeinschaftsschulen in Nordrhein-Westfalen auf einem eher hohen Niveau. Weiterhin war insbesondere die Bildungsbezogene Selbstwirksamkeit bei den Schülerinnen und Schülern der Gemeinschaftsschule stark ausgeprägt. Die Lesemotivation stellte eine Ausnahme der motivationalen Orientierungen dar, da sie sich auf einem signifikant geringeren Niveau als der angenommene Skalenmittelwert befand.

Mit Blick auf die Chancengerechtigkeit zeigte sich bei den Subgruppen nach Migrationshintergrund und sozialer Lage insgesamt ein positives Bild, jedoch ergaben sich einzelne Unterschiede zuungunsten von Kindern mit Migrationshintergrund oder aus sozial schwächeren Familien. Bezüglich des Zutrauens in eigene Kompetenzen, der bildungsbezogenen Selbstwirksamkeit, unterschieden sich die Kinder mit einem geringeren HISEI von denen mit einem mittleren HISEI ($\eta^2 = .01$; vgl. Tabelle M) und auch im Vergleich zu ihren Peers mit einem hohen sozialen Hintergrund erreichten sie signifikant niedrigere Werte bei der bildungsbezogenen Selbstwirksamkeit ($\eta^2 = .01$; vgl. Tabelle M). Dieses Muster zeigte sich auch in der lesebezogenen Selbstwirksamkeit (niedrig vs. mittel $\eta^2 = .01$; niedrig vs. hoch $\eta^2 = .03$ vgl. Tabelle M). Auch wiesen Schülerinnen und Schüler ohne einen sprachlichen Migrationshintergrund in bildungs- und lesebezogener höhere Werte im Gegensatz zu den Kindern mit einem Migrationshintergrund auf (jeweils $\eta^2 = .01$; vgl. Tabelle L).

Hinsichtlich der Lesemotivation berichteten Schülerinnen und Schüler mit einem hohen HISEI im Durchschnitt höhere Werte als Kinder mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund. Zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zeigten sich keine Unterschiede im Niveau ihrer selbstberichteten Lesemotivation.

Schulformvergleich

Im Schulformvergleich zum ersten Messzeitpunkt wiesen die hauptschulempfohlenen Schülerinnen und Schüler an Gemeinschaftsschulen hinsichtlich der Motivation geringere Werte auf als die Schülerinnen und Schüler, die Hauptschulen besuchten ($F [2, 346] = 0.04, p < .05, \eta^2 = .03$, vgl. Abbildung 36). Dieses Muster ging vor allem auf die geringeren Ausprägungen in dem Bereich des Akademischen Selbstkonzeptes zurück. Das Effektstärkemaß wies auf einen kleinen Effekt hin. Bei den gymnasialempfohlenen Gemeinschaftsschülerinnen und -schülern zeigte sich im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums kein statistisch signifikanter Unterschied ($F [2, 160] = 0.04, p = .34, \eta^2 = .01$, vgl. Abbildung 37).

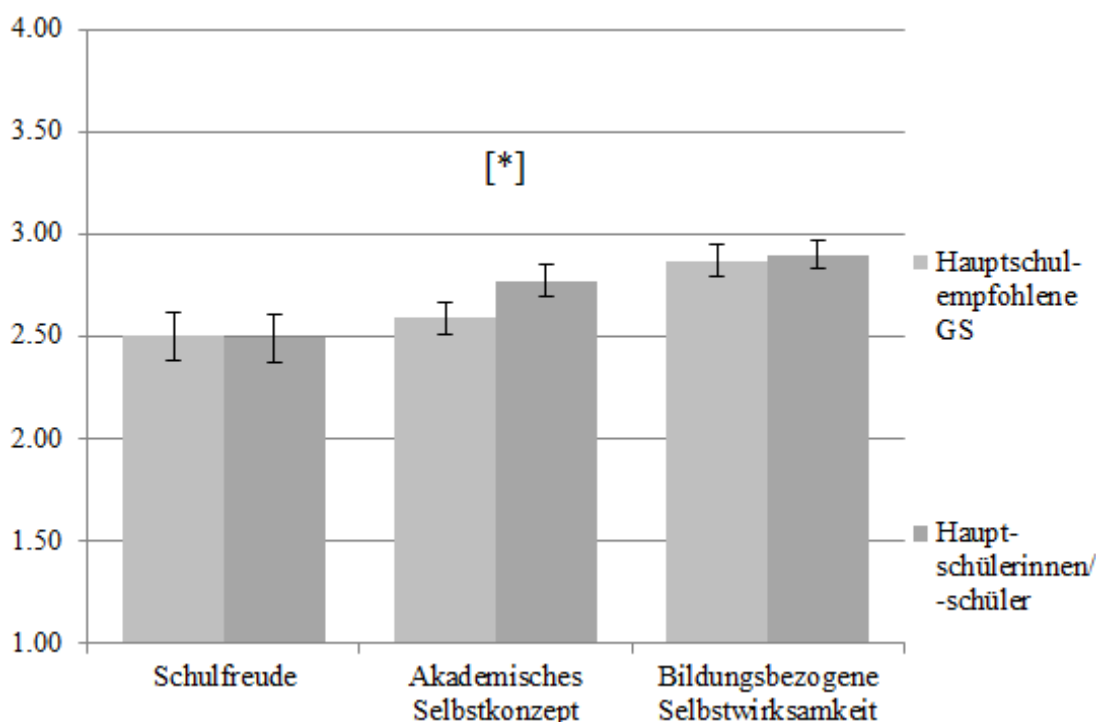


Abbildung 36: Vergleiche der Motivationsskalen der Schülerinnen und Schüler nach Schulform Hauptschule vs. Gemeinschaftsschule: Mittelwerte mit Konfidenzintervallen, GS = Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschule zu Messzeitpunkt I

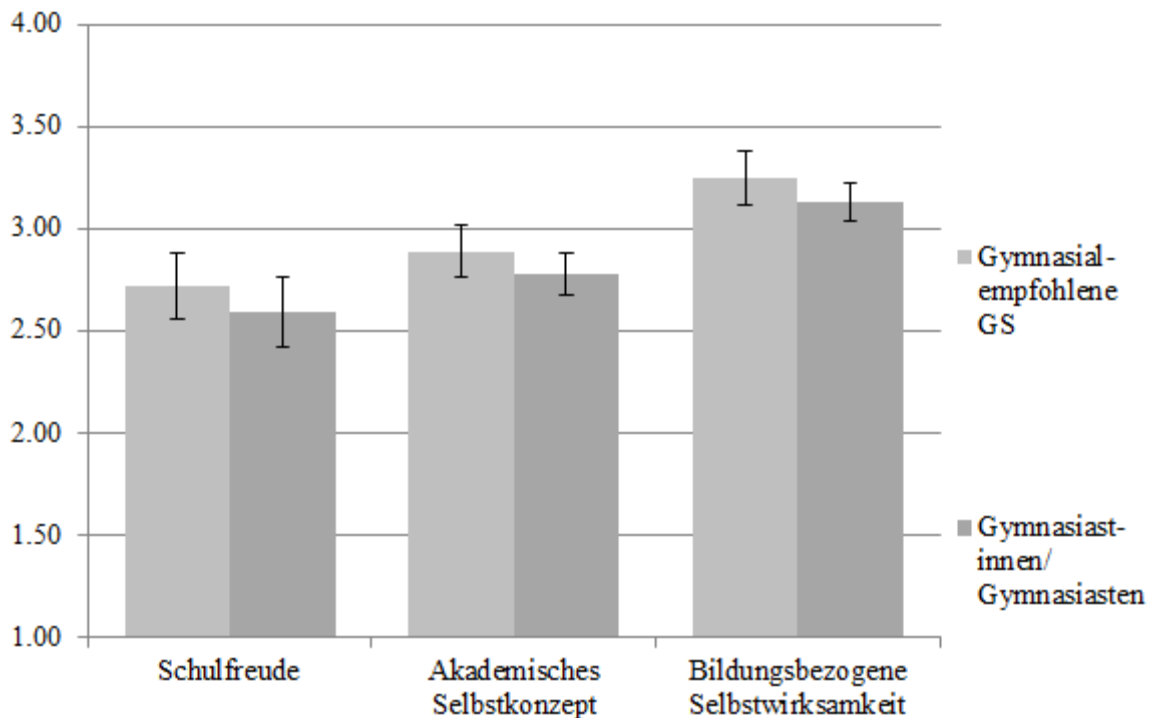


Abbildung 37: Vergleiche der Motivationskalen der Schülerinnen und Schüler nach Schulform Gymnasium vs. Gemeinschaftsschule: Mittelwerte mit Konfidenzintervallen, GS = Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschule zu Messzeitpunkt I

Entwicklung

Für die Entwicklung der motivationalen Orientierungen der Schülerinnen und Schüler an Gemeinschaftsschulen wurden wiederum die Skalen Schulfreude, Akademisches Selbstkonzept und Bildungsbezogene Selbstwirksamkeit in den Blick genommen. Die Reliabilitäten und Deskriptiva in der Längsschnittstichprobe sind in den Tabellen H und I im Anhang aufgeführt. Bei der Betrachtung der Gesamtgruppe der Schülerinnen und Schüler wurden zwischen den Einschätzungen zu Messzeitpunkt I im Frühjahr 2014 und Messzeitpunkt IV im Frühjahr 2016 keine statistisch signifikanten Unterschiede in den Ausprägungen des Akademischen Selbstkonzepts und der Bildungsbezogenen Selbstwirksamkeit gefunden (vgl. Abbildung 38). Die Ergebnisse der MANOVAs mit Messwiederholung zeigten, dass die Schulfreude hingegen zum vierten Messzeitpunkt im Durchschnitt signifikant geringere Werte annahm als zum ersten. Zusammenfassend wurde also deutlich, dass die Motivation der Schülerinnen und Schüler an den Gemeinschaftsschulen über die Klassenstufen hinweg größtenteils konstant geblieben ist. Im Gegensatz hierzu zeigten verschiedene Befunde aus der Forschungsliteratur, dass die schulische Motivation mit zunehmendem Alter tendenziell abnimmt (Reimann, 2002), sodass das vorliegende Ergebnis

positiv zu bewerten ist. Bei der Betrachtung der Interaktion von Zeit und der Zugehörigkeit zu den einzelnen Subgruppen wurden für die verschiedenen Gruppen des sozioökonomischen Hintergrunds keine substantiellen Unterschiede der Schulfreude, des Akademischen Selbstkonzepts und der Bildungsbezogenen Selbstwirksamkeit zwischen den beiden Messzeitpunkten gefunden. Bezüglich des Migrationshintergrunds zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler die in ihrer Familie zusätzlich oder ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch sprachen, stärkere Zugewinne im Akademischen Selbstkonzept und der Bildungsbezogenen Selbstwirksamkeit hatten als ihre Peers ohne Migrationshintergrund. Hinsichtlich der Entwicklung motivationaler Merkmale lässt sich also zusammenfassen, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler weder substantielle Zugewinne, aber auch keine sinkenden Werte, wie sie in der Forschung mehrfach dokumentiert sind, aufwiesen. Die Chancengerechtigkeit scheint größtenteils gewährleistet zu sein, da sich nur bei der bildungsbezogenen Selbstwirksamkeit signifikante Unterschiede zuungunsten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bzw. niedrigerem sozioökonomischen Hintergrund ergaben. Es ist daher von einem tendenziell positiven Gesamtbild an den Gemeinschaftsschulen zu sprechen.

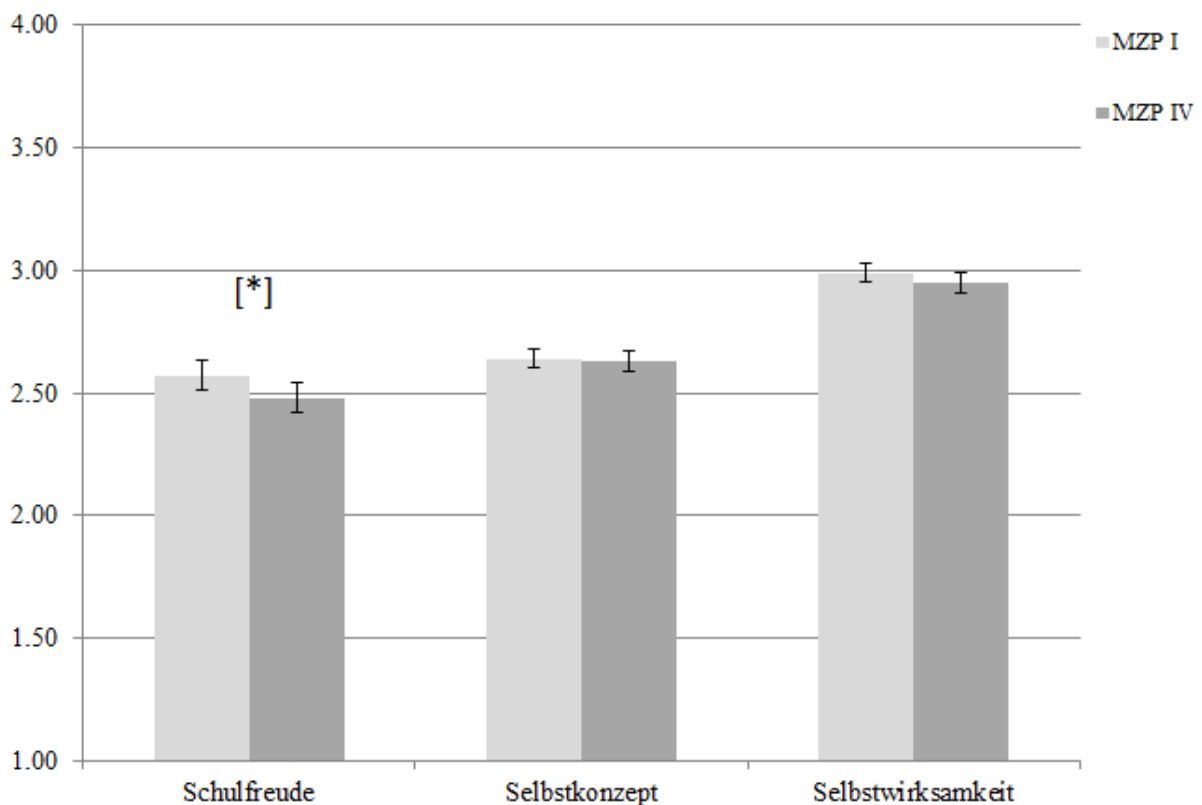


Abbildung 38: Motivation der Schülerinnen und Schüler nach Messzeitpunkten: Mittelwerte mit Konfidenzintervallen; [*] = $p < .05$

4.2.7.2 Niveau und Entwicklung unterrichtsbezogener Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler

Hinsichtlich der unterrichtsbezogenen Wahrnehmungen wurden Einschätzungen in den Bereichen Kompetenzerleben, Autonomieerleben und Soziale Eingebundenheit erfragt. Die 4-stufigen Likert-Skalen hatten hierbei wieder das Antwortformat 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 4 = *trifft voll zu*, wobei die Reliabilitäten ein hohes Niveau erreichten (s. Tabelle G im Anhang). Auch hier lagen die Einschätzungen aller Schülerinnen und Schüler an den Gemeinschaftsschulen zu Messzeitpunkt I im Mittel im positiven Bereich (s. Tabelle H im Anhang). Das heißt, dass Lernende an Gemeinschaftsschulen ihren Unterricht im Mittel positiv wahrnahmen. Auch die Subgruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund berichtete günstige Einschätzungen der unterrichtsbezogenen Wahrnehmungen, die auf vergleichbarem Niveau zu den Bewertungen der Gesamtgruppe ausfielen. Hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler zeigte sich, dass Kinder mit einem niedrigen HISEI im Vergleich zu denen mit einem mittleren HISEI eine geringere soziale Eingebundenheit berichteten ($\eta^2 = .01$; vgl. Tabelle M). Die Chancengerechtigkeit ist also in Bezug auf das Niveau der sozialen Eingebundenheit für diese Kinder noch optimierbar.

Schulformvergleich

Die gymnasialempfohlenen Schülerinnen und Schüler an Gemeinschaftsschulen berichteten aufgrund von positiveren Werten in den Bereichen Kompetenz- und Autonomieerleben signifikant höhere Werte im Durchschnitt als vergleichbare Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ($F [3, 160] = 0.11, p < .05, \eta^2 = .09$, vgl. Abbildung 40). Aktuelle Forschung hat gezeigt, dass sich die unterrichtsbezogenen Wahrnehmungen an verschiedenen Schulformen unterscheiden können (Mittag, Bieg, Hiller, Metz & Melenk, 2009). Dies steht auch in Einklang mit der Annahme der Begleitforschung zu den Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg, die konstatiert, dass an Gemeinschaftsschulen die Förderung von sozialer Eingebundenheit und Autonomieerleben einfacher möglich ist (vgl. Bohl & Wacker, 2016). Das Effektstärkemaß wies auf einen mittleren Effekt hin. Für die Hauptschulempfohlenen beziehungsweise Schülerinnen und Schüler, die die Hauptschule besuchten, zeigten sich keine Unterschiede hinsichtlich der Wahrnehmungen ihres Unterrichts ($F [3, 346] = 0.02, p = .07, \eta^2 = .00$, vgl. Abbildung 39).

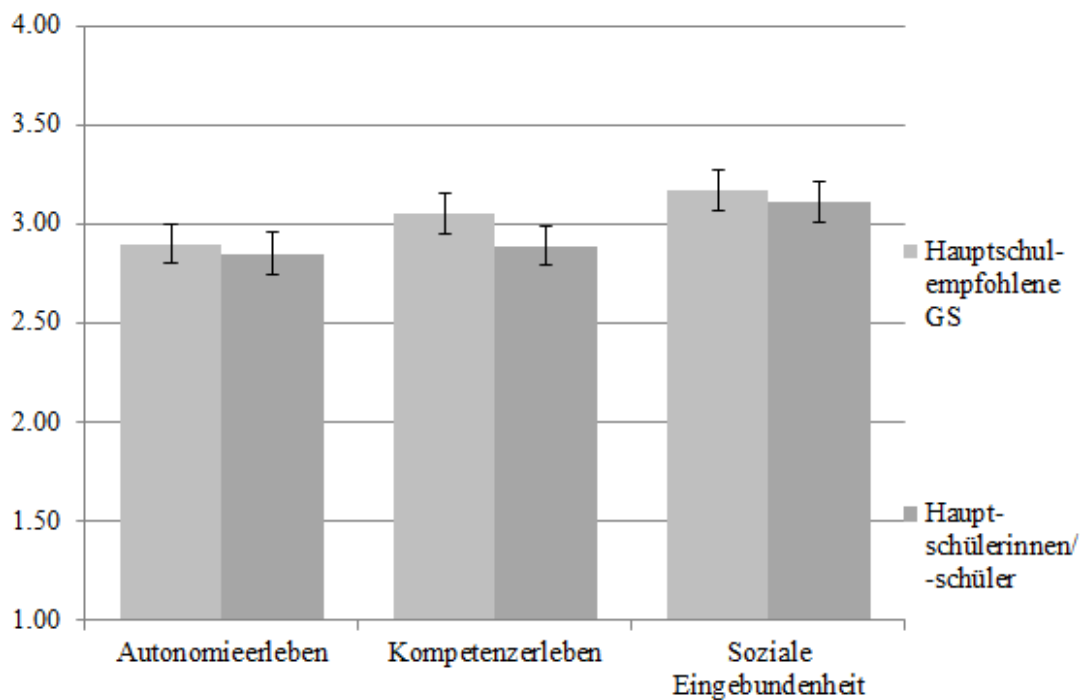


Abbildung 39: Vergleiche der Skalen zu unterrichtsbezogenen Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler nach Schulform Hauptschule vs. Gemeinschaftsschule: Mittelwerte mit Konfidenzintervallen, GS = Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschule zu Messzeitpunkt I; [*] = $p < .05$

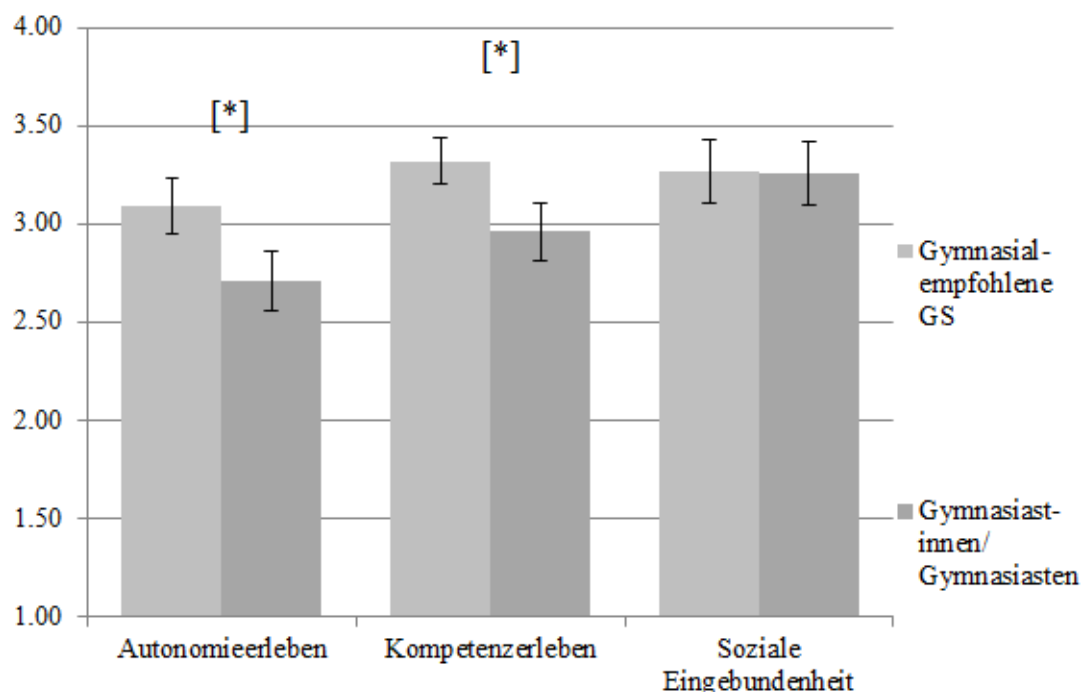


Abbildung 40: Vergleiche der Skalen zu unterrichtsbezogenen Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler nach Schulform Gymnasium vs. Gemeinschaftsschule: Mittelwerte mit Konfidenzintervallen, GS = Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschule zu Messzeitpunkt I; [*] = $p < .05$

Entwicklung

Die Entwicklung der unterrichtsbezogenen Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler wurde anhand des Autonomie- und Kompetenzerlebens sowie der Sozialen Eingebundenheit abgebildet. Die zugehörigen Reliabilitäten, Mittelwerte und Standardabweichungen sind in den Tabellen G und H aufgeführt. Die längsschnittlichen Analysen zum Vergleich der Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zum ersten und vierten Messzeitpunkt zeigten in der Gesamtstichprobe keine Unterschiede bei der sozialen Eingebundenheit (vgl. Abbildung 41). Das Autonomie- und das Kompetenzerleben wurden hingegen zum vierten Messzeitpunkt im Durchschnitt als geringer berichtet ($\eta^2 = .02$ bzw. $\eta^2 = .05$)¹⁴, was in Einklang mit der nur mittleren Stabilität, die in der Begleitforschung zu den Gemeinschaftsschulen in Berlin gefunden wurde, steht (vgl. Bastian et al., 2016). In den Substichproben hinsichtlich eines vorliegenden Migrationshintergrunds ergaben sich für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund hingegen positivere Entwicklungen in der längsschnittlichen Betrachtung. Bezüglich der Sozialen Eingebundenheit wurde bei diesen Jugendlichen ein Zugewinn von Messzeitpunkt I zu Messzeitpunkt IV deutlich. Beim Autonomie- und Kompetenzerleben wurden zwar zum vierten Messzeitpunkt geringere Werte angegeben, jedoch waren die Punktverluste geringer als bei den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund. Für die verschiedenen Gruppen des HISEI zeigten sich keine signifikanten Unterschiede in der Entwicklung.

Zusammenfassend kann demnach gesagt werden, dass die unterrichtsbezogenen Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Autonomie- und Kompetenzerlebens sowie der Sozialen Eingebundenheit in der Schule eher positiv ausgeprägt waren, jedoch nur in einem mittleren Maße stabile Konstrukte darstellten. Dieses Erkenntnis wurde auch bereits in anderen Untersuchungen berichtet, sodass die vorliegenden Ergebnisse als literaturkonform einzustufen sind.

¹⁴ Zu den Analysen der differentiellen Entwicklungen der Subgruppen im Sinne der Chancengerechtigkeit wird die Effektstärke η^2 nur berichtet, wenn diese größer als .01 war.

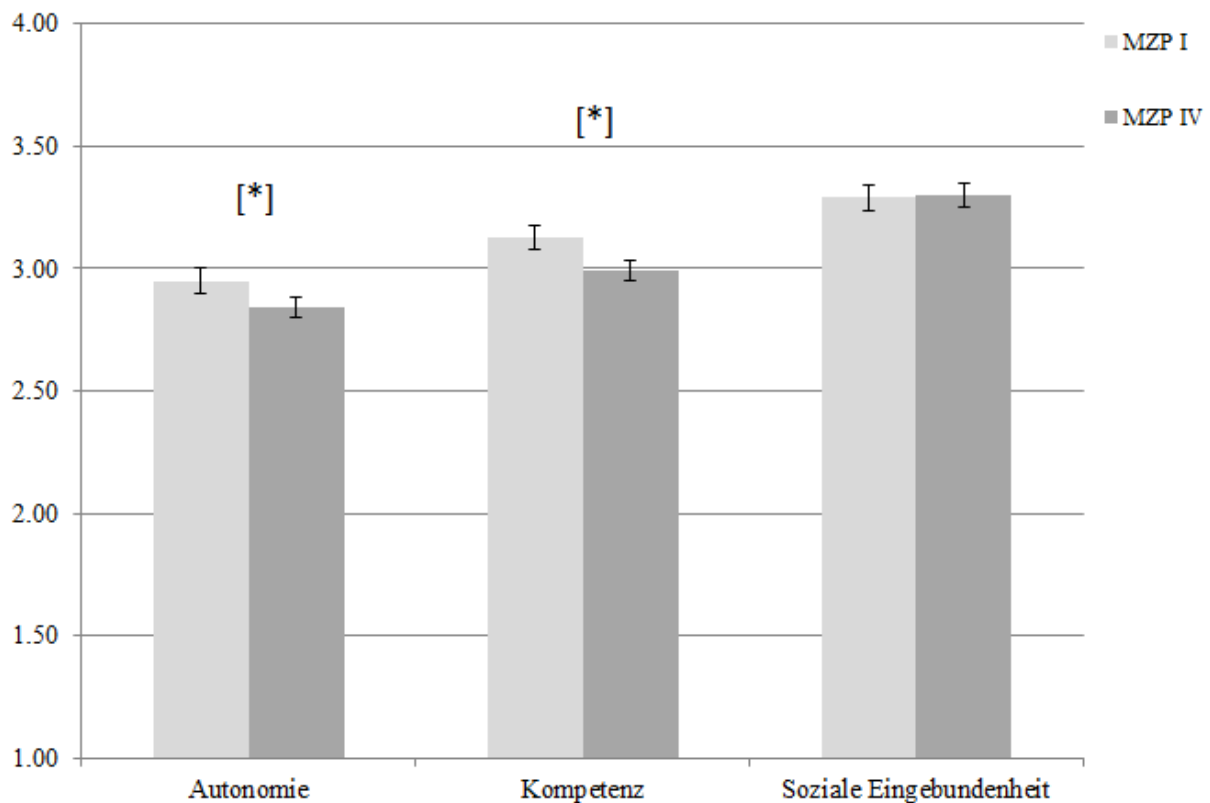


Abbildung 41: Unterrichtsbezogene Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler nach Messzeitpunkten: Mittelwerte mit Konfidenzintervallen; [*] = $p < .05$

4.2.7.3 Niveau und Entwicklung des psychosozialen Wohlbefindens der Schülerinnen und Schüler

Das Wohlbefinden (vgl. Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985) der Schülerinnen und Schüler wurde mittels der Skalen Lebenszufriedenheit, Emotionale Probleme und Verhaltensauffälligkeiten erfasst. Es wurden ebenfalls 4-stufige Likert-Skalen genutzt, das Antwortformat war 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 4 = *trifft voll zu*. Die Skala Verhaltensauffälligkeiten wurde aus den Analysen ausgeschlossen, weil sie das geforderte Reliabilitätsniveau nicht erfüllte (vgl. Tabelle G im Anhang). Für die zwei verbliebenen Skalen zeigten sich für alle Schülerinnen und Schüler zum ersten Messzeitpunkt günstige Ausprägungen (s. Tabelle H im Anhang). Bezüglich der Chancengerechtigkeit wurden verschiedene Subgruppen der Schülerinnen und Schülern an den Gemeinschaftsschulen betrachtet. Einzig hinsichtlich der Lebenszufriedenheit ergaben sich hier signifikante Unterschiede, die auf geringeren Werten der Kinder mit einem niedrigeren sozialen Status im Vergleich zu ihren Peers mit einem mittleren HISEI beruhten ($\eta^2 = .01$; vgl. Tabelle M).

Schulformvergleich

Zum ersten Messzeitpunkt wurde in Bezug auf den Vergleich zu Lernenden an anderen Schulformen deutlich, dass die hauptschulempfohlenen Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschulen positivere Ergebnisse als die vergleichbaren Hauptschülerinnen und Hauptschüler aufwiesen ($F [2, 346] = 0.02, p < .05, \eta^2 = .02$, vgl. Abbildung 42). Das Effektstärkemaß wies auf einen kleinen Effekt hin. Es gab keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den gymnasialempfohlenen Lernenden an Gemeinschaftsschulen und den Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums ($F [2, 160] = 0.02, p = .24, \eta^2 = .01$, vgl. Abbildung 43).

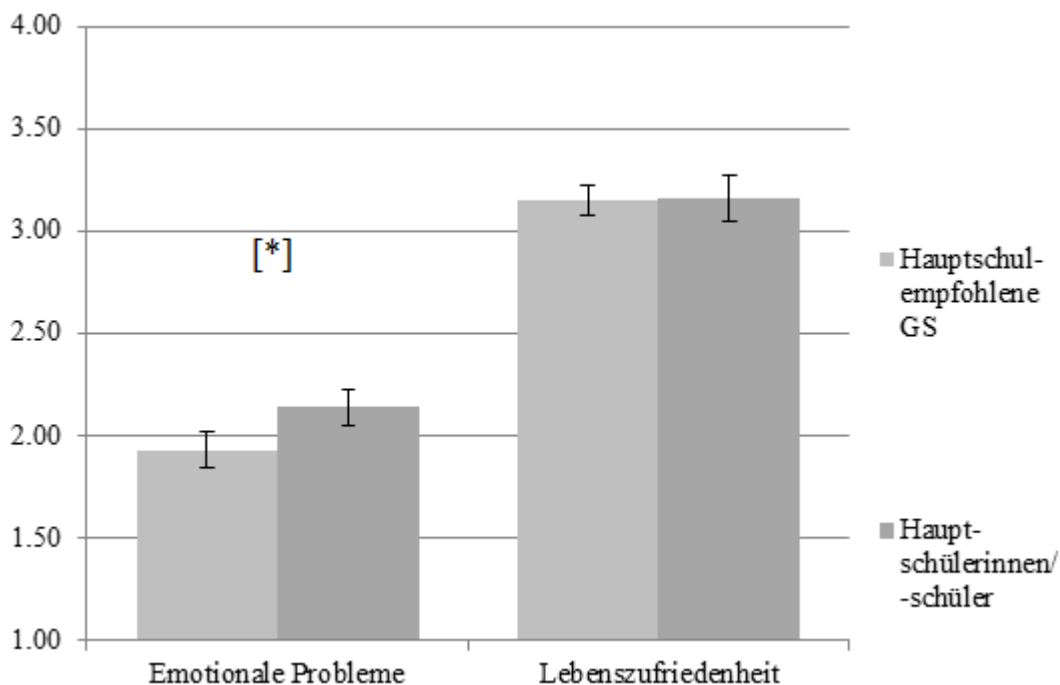


Abbildung 42: Vergleiche der Wohlbefindensskalen der Schülerinnen und Schüler nach Schulform Hauptschule vs. Gemeinschaftsschule: Mittelwerte mit Konfidenzintervallen, GS = Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschule zu Messzeitpunkt I; [*] = $p < .05$

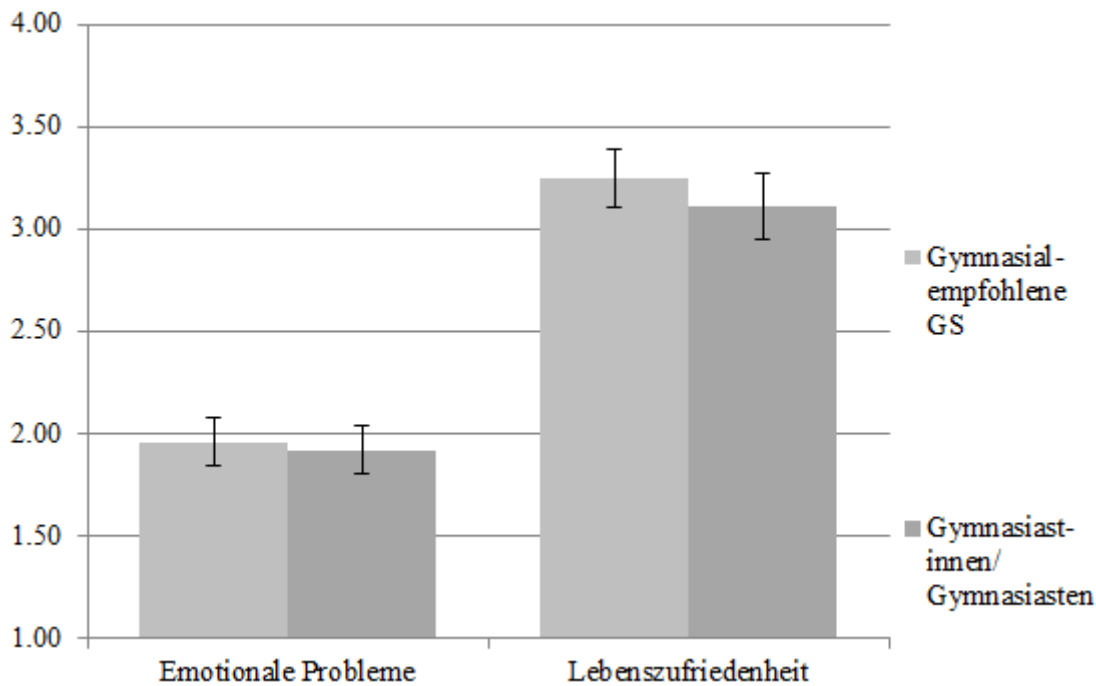


Abbildung 43: Vergleiche der Wohlbefindensskalen der Schülerinnen und Schüler nach Schulform Gymnasium vs. Gemeinschaftsschule: Mittelwerte mit Konfidenzintervallen, GS = Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschule zu Messzeitpunkt I

Entwicklung

Die längsschnittliche Betrachtung des Wohlbefindens der Schülerinnen und Schüler an den Gemeinschaftsschulen bezieht sich auf die berichteten emotionalen Probleme und die Lebenszufriedenheit. Hierzu finden sich die Reliabilitäten der Längsschnittstichprobe in Tabelle G und die deskriptiven Ergebnisse in Tabelle H im Anhang.

Die Ergebnisse der Analysen sowohl für die gesamte Längsschnittstichprobe als auch für die einzelnen Subgruppen nach Migrationshintergrund und sozioökonomischem Hintergrund zeigten für die Emotionalen Probleme keine signifikanten Unterschiede zwischen den Angaben zum ersten und vierten Messzeitpunkt (vgl. Abbildung 45). Die Lebenszufriedenheit hingegen wurde in der Gesamtgruppe zum vierten Messzeitpunkt etwas geringer eingeschätzt ($\eta^2 = .03$). Man kann also davon ausgehen, dass das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler innerhalb des betrachteten Zeitraums von zwei Jahren nur teilweise auf einem günstigen Level stabil geblieben ist. Dies galt mit Blick auf die Chancengerechtigkeit auch für potentiell benachteiligte Gruppen von Schülerinnen und Schülern, beispielsweise solche mit Migrationshintergrund oder einem niedrigen sozioökonomischen Status der Eltern. Mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand (z. B. Rohlfs, 2011), in dem oftmals berichtete Abnahmen

des Wohlbefindens mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler zu verzeichnen sind, ist dieses Ergebnis positiv zu bewerten.

Insgesamt zeigte sich bei der Betrachtung von Merkmalen der Schülerinnen und Schüler, dass die Motivation, das Wohlbefinden und auch die unterrichtsbezogenen Wahrnehmungen der Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler zum ersten Messzeitpunkt im Mittel auf einem günstigen Niveau lagen. Im Vergleich mit Kindern, die die gleichen Schulformempfehlungen erhielten, hatten hauptschulempfohlene Kinder an Gemeinschaftsschulen eher ungünstigere motivationale, aber günstigere psychosoziale Orientierungen. Im Vergleich zwischen gymnasialempfohlenen Kindern an Gemeinschaftsschulen und Gymnasiastinnen und Gymnasiasten stellte sich insbesondere heraus, dass die Kinder an Gemeinschaftsschulen ihren Unterricht deutlich positiver bewerteten. Bezüglich der Chancengerechtigkeit wurden zu Messzeitpunkt I nur vereinzelt Unterschiede in den Bereichen Motivation, Wohlbefinden und Unterrichtswahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer Lage und/ oder mit oder ohne Migrationshintergrund gefunden. Dies betraf insbesondere die Skala bildungsbezogene Selbstwirksamkeit, auf der Kinder mit Migrationshintergrund oder einem geringeren sozialen Status im Durchschnitt niedrigere Werte berichteten. Im Zutrauen, in die eigenen Kompetenzen, könnten diese Kinder also noch im Sinne der Chancengerechtigkeit verstärkt gefördert werden.

Durch die parallele Formulierung der Items zu den Merkmalen und Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler konnten längsschnittliche Analysen zu den Entwicklungen der Motivation, des Wohlbefindens und der unterrichtsbezogenen Wahrnehmungen durchgeführt werden. Die hierbei betrachtete Stichprobe war vor allem aufgrund der reduzierten Anzahl an teilnehmenden Schulen kleiner als die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler zum ersten Messzeitpunkt. Statistische Berechnungen konnten mit der verbleibenden Stichprobengröße dennoch durchgeführt werden. Im Längsschnitt zeigten sich vorwiegend günstige Ergebnisse. Der Großteil der Einschätzungen hinsichtlich motivationaler Orientierungen, unterrichtsbezogener Wahrnehmungen und Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler blieb von Mai 2014 bis Februar 2016 stabil. Insbesondere im Bereich der Motivation ist dies ein durchaus positiv zu bewertendes Ergebnis, da sich in der bestehenden Forschungsliteratur mehrfach zeigte, dass diese bei Jugendlichen gerade im schulischen Bereich oftmals deutlich abnimmt (Krapp, 1998).

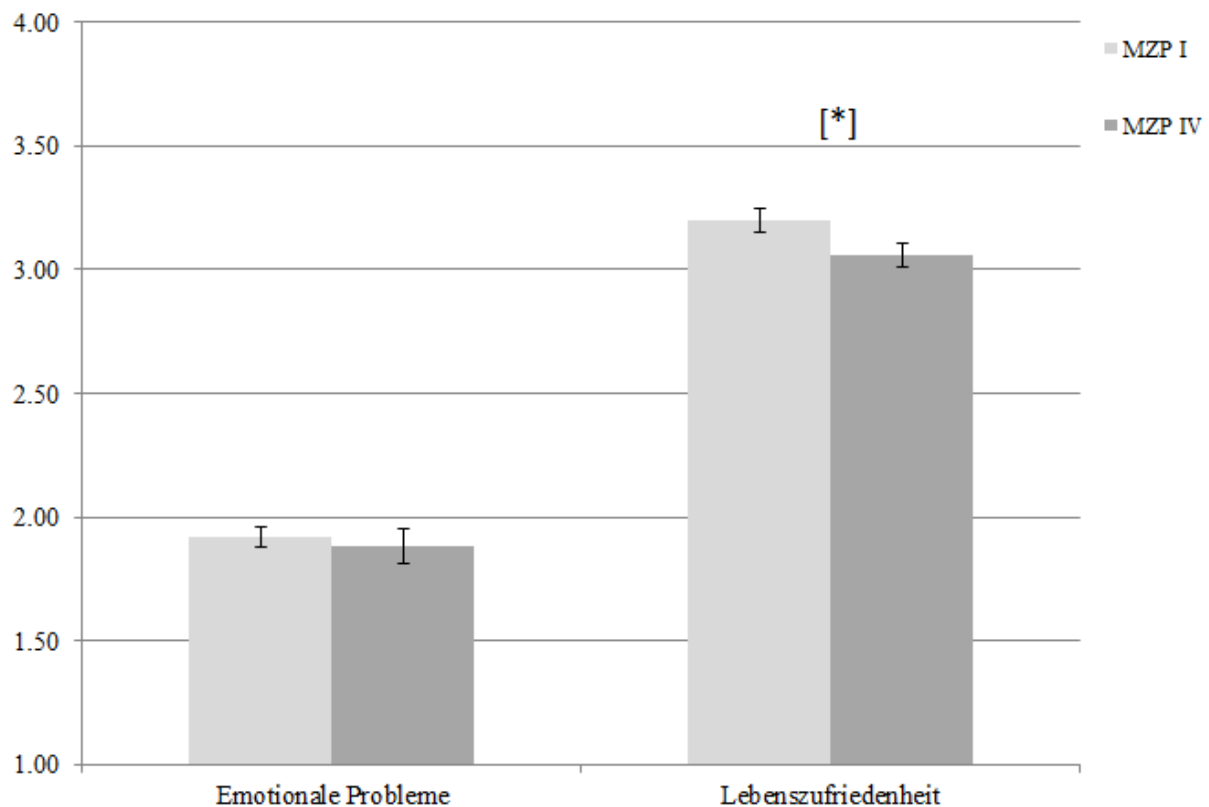


Abbildung 44: Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler nach Messzeitpunkten: Mittelwerte mit Konfidenzintervallen; [*] = $p < .05$

4.2.7.4 Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler

Das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler an den verschiedenen Gemeinschaftsschulen wurde anhand der landesweiten Lernstandsuntersuchungen in der Klassenstufe 8 im Jahre 2015 erfasst. Hierbei wurden den Jugendlichen anhand der in den Arbeiten erbrachten Leistungen Kompetenzniveaus in den Fächern Mathematik und Deutsch zugeordnet. Mit Bezug zu dem Bericht des QUA-LiS zu den Lernstandsuntersuchungen in Nordrhein-Westfalen wurden weiterhin Vergleiche zu den Schulformen Hauptschule und Gymnasium gezogen (QUA-LiS NRW, 2015). Für das Leistungsniveau lagen Daten von $N = 925$ Schülerinnen und Schülern für den Bereich Deutsch und $N = 915$ für den Bereich Mathematik vor. Das mittlere Alter lag hierbei bei $M = 13.10$ Jahren ($SD = 0.61$) und 44.6 Prozent der Lernenden waren weiblich. Der durchschnittliche HISEI dieser Stichprobe zum MZP I, zu dem der HISEI erhoben wurde, lag bei $M = 44.04$ ($SD = 18.89$) und 24.9 Prozent der Schülerinnen und Schüler hatten einen Migrationshintergrund, operationalisiert anhand der Familiensprache (nur Deutsch versus Deutsch und beziehungsweise ausschließlich eine andere Sprache). Die Eingruppierung in die verschiedenen HISEI-Gruppen richtete sich nach

dem erreichten HISEI in der Familie: unter 40 Punkten stellte die niedrigste Kategorie dar, zwischen 40 und 60 Punkte die Kategorie des mittleren sozioökonomischen Status und über 60 Punkte die höchste zu erreichende Kategorie.

Leistungsniveau im Fach Deutsch

Für das Fach Deutsch entsprachen die Kompetenzniveaus einer fünfstufigen Skala, die Werte von 1 (niedrigstes Niveau) bis 5 (höchstes Niveau) annehmen konnte. Die Kompetenzen die für die einzelnen Niveaus zu erbringen sind, sind in Tabelle 8 aufgeführt.

Tabelle 8: Ausgewählte Beschreibungen der Kompetenzniveaus im Fach Deutsch (vgl. QUA-LiS NRW, 2015)

Niveau 1:	Isolierte Einzelinformationen und Einzelaussagen finden
Leseverstehen in Ansätzen	Grundlegende Aspekte von Handlungen und Figuren erfassen
	Direkte Verbindungen zu Alltagswissen ziehen
	Informationen, die über den Text verstreut sind, einander zuordnen
Niveau 2: Einfaches Leseverstehen	Teilaussagen im Textzusammenhang klären
	Grundlegende textsortenspezifische formale, sprachliche und/oder inhaltliche Merkmale erkennen und benennen
	Tiefer eingebettete oder indirekt formulierte Informationen finden
Niveau 3: Grundlegendes Leseverstehen	Klare Vorstellungen vom Textsinn äußern
	Textaussagen und vom Text unabhängiges Wissen (Alltags-/Weltwissen) zu sinnvoll schlussfolgernden eigenen Aussagen verbinden
	Komplexe Informationen erschließen sowie zentrale Informationen mit Blick auf den Gesamttext ein- und abgrenzen
Niveau 4: Differenziertes Leseverstehen	Die sprachliche Form von Textaussagen unter Beachtung sprachlicher Nuancen deuten
	Vom Text unabhängiges Wissen für eine differenzierte Bewertung des Textes nutzen
	Komplexe Informationen erschließen – auch unter Einbeziehung von Alltags- und/oder außertextlichem Weltwissen
Niveau 5: Vertieftes Leseverstehen	Die Gesamtaussage eines komplexen Textes erfassen
	Differenziert über Inhalt, Struktur und Sprache des Gesamttextes reflektieren

4.1 Prozent der Gesamtgruppe der Schülerinnen und Schüler erreichten mit der Kompetenzniveau 5 das höchste Kompetenzniveau, während 9.9 Prozent nur das erste,

niedrigste Kompetenzniveau erreichten (vgl. Abbildung 45). Hinsichtlich der Chancengerechtigkeit fanden sich in den Daten Hinweise auf Unterschiede in den Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf die einzelnen Kompetenzniveaus. Lernende mit einem Migrationshintergrund erreichten nur in 19.1 Prozent der Fälle die vierte oder fünfte Kompetenzniveau, während dies bei den Kindern ohne Migrationshintergrund zu 25.3 Prozent der Fall war. Auf den beiden niedrigsten Stufen wiederum befanden sich 50.3 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit einem vorliegenden Migrationshintergrund, aber nur 33.1 Prozent ihrer Peers mit ausschließlich deutscher Familiensprache. Des Weiteren fanden sich bei den Subgruppenvergleichen anhand des sozioökonomischen Hintergrunds durchschnittlich einzelne Unterschiede. Diese bestanden vor allem zwischen den Gruppen der Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen versus einem mittleren HISEI. Die höchsten beiden Kompetenzniveaus wurden von 18.3 Prozent der Lernenden mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund erreicht, aber von 26.9 Prozent derer mit einem mittleren und 32.2 Prozent mit einem hohen HISEI. Ein umgekehrtes Bild wurde bei den Kompetenzniveaus 1 und 2 sichtbar. Diese Kompetenzniveaus wiesen 46.4 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund auf, jedoch nur 32.7 der Kinder mit einem mittleren und 26.4 Prozent mit einem hohen HISEI.

Die erreichten Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler an den untersuchten Gemeinschaftsschulen wurden darüber hinaus mit denen Gleichaltriger an anderen Schulformen verglichen. Hierbei zeigte sich für den NRW-Durchschnitt in dem Fach Deutsch, dass auf der Hauptschule nur 1.0 Prozent der Schülerinnen und Schüler das höchste Kompetenzniveau (Niveau 5), aber lediglich 25.0 Prozent das Kompetenzniveau 1 erreichten. An den Gymnasien in NRW wiesen 20.0 Prozent das höchste Kompetenzniveau auf, und im Mittel 0.0 Prozent das niedrigste (vgl. Abbildung 47). Somit lagen die Schülerinnen und Schüler an den betrachteten Gemeinschaftsschulen hinsichtlich ihrer Leistungen im Fach Deutsch im Durchschnitt zwischen den von dem QUA-LiS untersuchten Schülerinnen und Schülern an Hauptschulen und an Gymnasien in NRW.

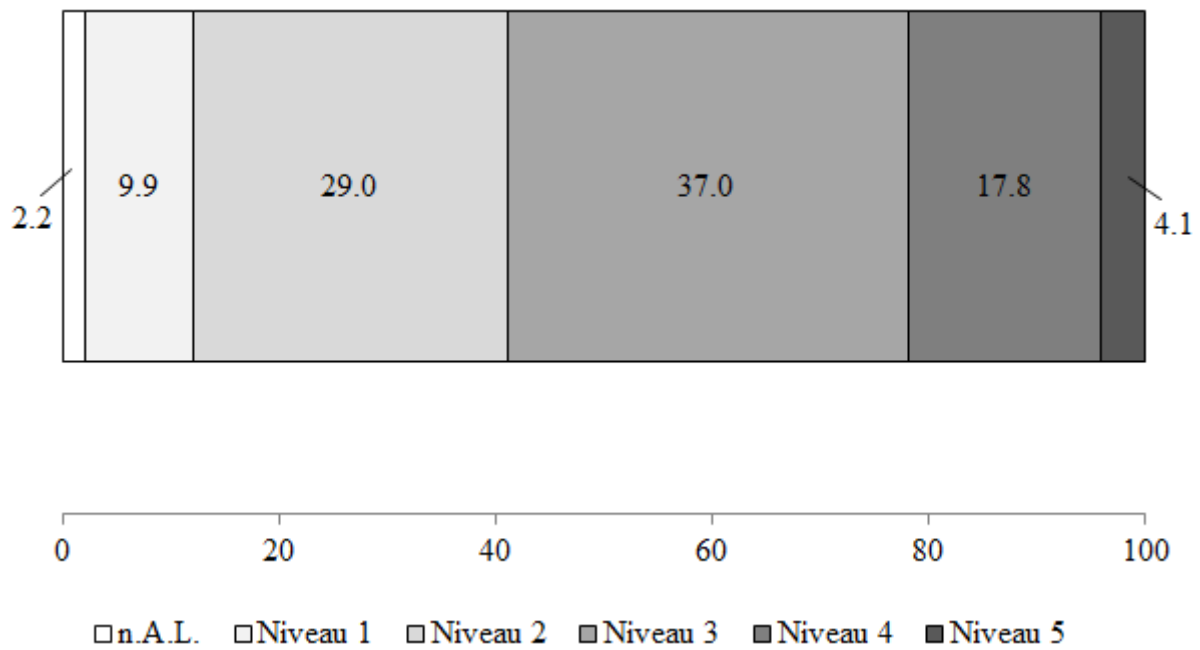


Abbildung 45: Perzentilband der erreichten Kompetenzniveaus an den Gemeinschaftsschulen im Fach Deutsch (Angaben in Prozent); n.a.L. = nicht auswertbare Leistungen

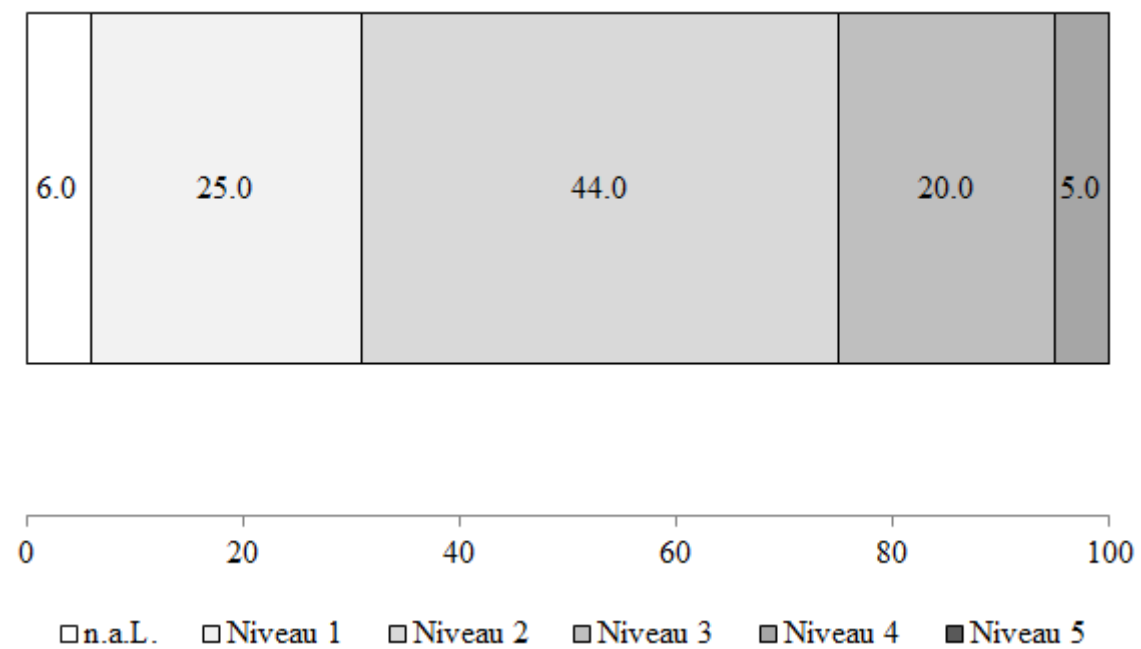


Abbildung 46: Perzentilband der erreichten Kompetenzniveaus an Hauptschulen im Fach Deutsch (Angaben in Prozent, vgl. QUA-LiS NRW, 2015); n.a.L. = nicht auswertbare Leistungen

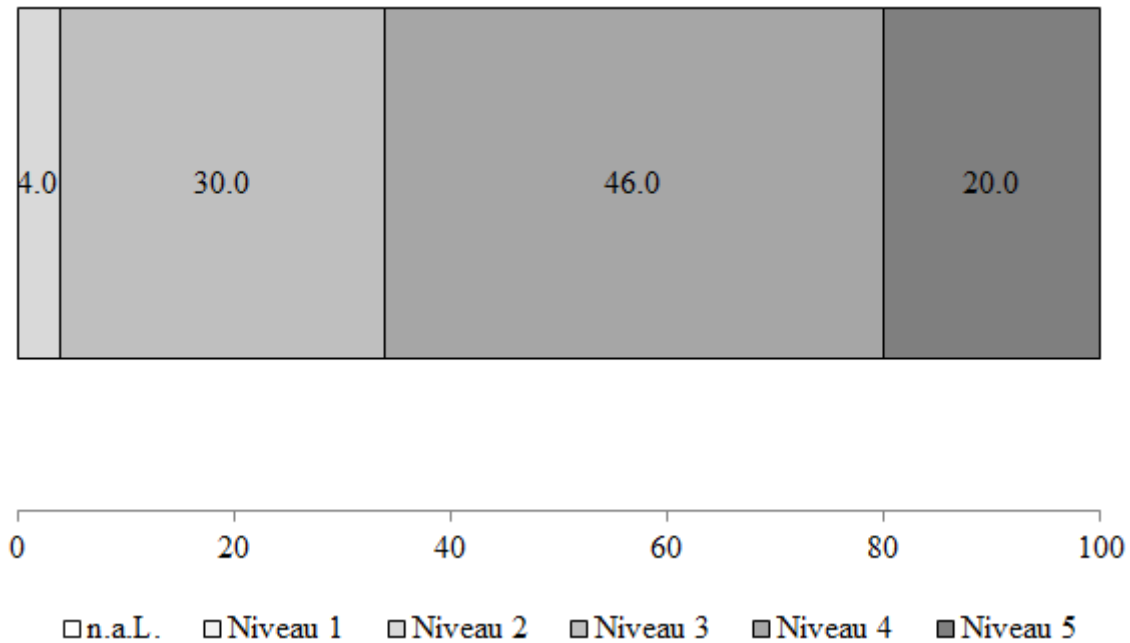


Abbildung 47: Perzentilband der erreichten Kompetenzniveaus an Gymnasien im Fach Deutsch (Angaben in Prozent, vgl. QUA-LiS NRW, 2015); n.a.L. = nicht auswertbare Leistungen

Leistungsniveau im Fach Mathematik

Für den Bereich Mathematik gab es sechs unterschiedliche Kompetenzniveaus, da die erste Stufe in die Niveaus 1a und 1b unterteilt war. Beschreibungen der Fähigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler auf den einzelnen Kompetenzniveaus aufweisen, finden sich in Tabelle 9.

Tabelle 9: Ausgewählte Beschreibungen der Kompetenzniveaus im Fach Mathematik (vgl. QUA-LiS NRW, 2015)

Niveau 1a	Einschrittige Operationen mit natürlichen Zahlen durchführen
	Sehr einfache Beziehungen zwischen Zahlen und vertrauten Größen herstellen
	Informationen aus sehr einfachen, bekannten Texten oder Darstellungen verwenden
	Standardverfahren auf sehr einfachem Niveau anwenden
Niveau 1b	Informationen aus bekannten Texten und Darstellungen verwenden
	Argumentationen in überschaubaren Sachverhalten nachvollziehen
	Beziehungen zwischen Körpern und vertrauten Netzen herstellen
	Routineverfahren bei bekannten geometrischen oder algebraischen Objekten und Darstellungen verwenden
Niveau 2	Einfache, vertraute Problemlösestrategien anwenden
	Wenigschrittige direkt umsetzbare Operationen mit einfachen Zahlen in Sachsituationen durchführen
	Informationen aus Texten und Darstellungen entnehmen und verarbeiten
Niveau 3	Einfache Argumentationen in überschaubaren Kontexten durchführen
	Einschrittige Operationen mit Variablen, Termen, Gleichungen und Funktionen durchführen
	Überschaubare Lösungswege verständlich darlegen
Niveau 4	Mehrschrittige Argumentationen selbst entwickeln
	Eigene Darstellungen zielgerichtet erstellen
	Informationen aus längeren mathemathikhaltigen Texten und ungewohnten Darstellungen zielgerichtet entnehmen
Niveau 5	Komplexe Argumentationen entwickeln und bewerten
	Anspruchsvolle Problemlösestrategien anwenden und reflektieren
	Mehrschrittige komplexe Modellierungen vornehmen und beurteilen
	Komplexe Darstellungen anfertigen oder kritisch beurteilen

Hier konnten 1.4 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Gemeinschaftsschulen ausreichend viele Punkte für das höchste Kompetenzniveau erzielen, während 9.0 Prozent auf dem untersten Kompetenzniveau anzusiedeln waren (vgl. Abbildung 48). Bezüglich der

Chancengerechtigkeit gab es Hinweise auf Unterschiede hinsichtlich der Verteilungen auf die einzelnen Kompetenzniveaus. Kinder, deren Familiensprache nicht ausschließlich Deutsch war, erreichten mit 6.1 Prozent (versus 13.3 Prozent ihrer Peers ohne Migrationshintergrund) weniger häufig die beiden höchsten Kompetenzniveaus. Dafür waren sie mit 44.4 Prozent (versus 28.5 Prozent der Kinder ohne Migrationshintergrund) in einem höheren Maße auf den beiden untersten Kompetenzniveaus angesiedelt. Auch nach sozioökonomischen Hintergrund variierte die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus im Durchschnitt systematisch: Die Kinder mit einem niedrigen HISEI befanden sich seltener auf den Kompetenzniveaus 4 und 5 (insgesamt 8.3 Prozent versus 14.2 Prozent der Lernenden mit einem mittleren und 15.6 Prozent mit einem hohen HISEI), dafür aber deutlich häufiger auf den beiden unteren Stufen. Dies war bei 39.5 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen sozioökonomischen Status der Fall, jedoch nur bei 28.3 Prozent derer mit einem mittleren HISEI und bei 24.9 Prozent derjenigen mit einem hohen HISEI.

Im Fach Mathematik erreichten 0.5 Prozent der Schülerinnen und Schüler auf den Hauptschulen in dem NRW-weiten Bericht des QUA-LiS im Mittel (Grund- und Erweiterungskurs zusammengefasst) das Kompetenzniveau 5 und 20.5 Prozent nur das niedrigste Kompetenzniveau 1a. Die Schülerinnen und Schüler an den von dem QUA-LiS betrachteten Gymnasien erzielten im Durchschnitt zu 19.0 Prozent das höchste und zu 1.0 Prozent das niedrigste Kompetenzniveau (vgl. Abbildung 50).

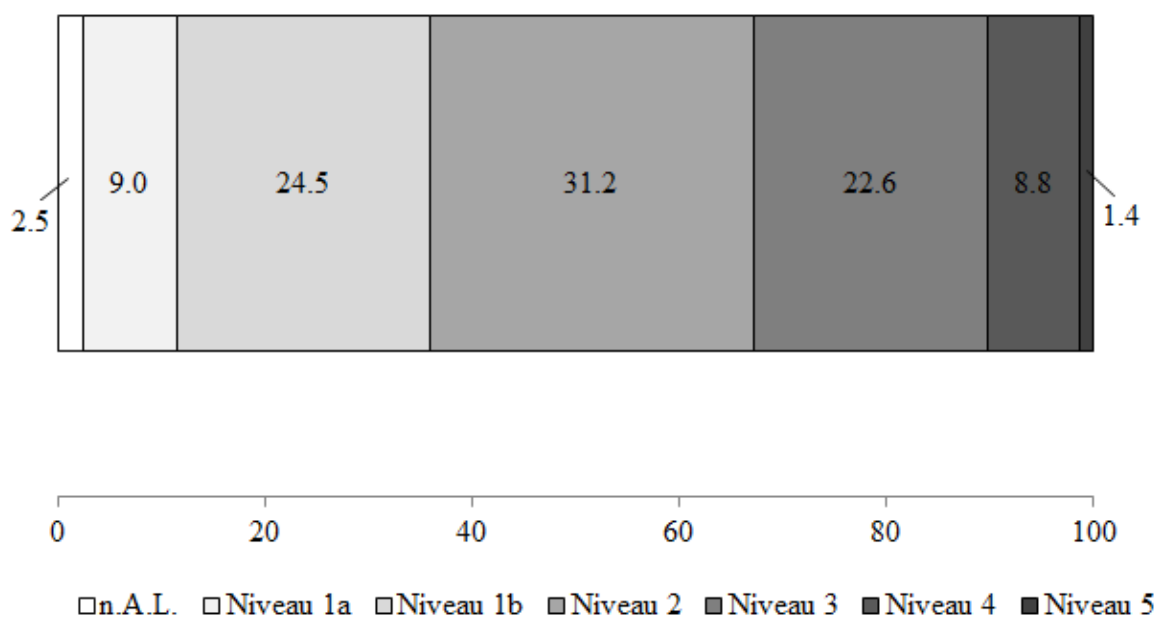


Abbildung 48: Perzentilband der erreichten Kompetenzniveaus an den Gemeinschaftsschulen im Fach Mathematik (Angaben in Prozent); n.a.L. = nicht auswertbare Leistungen

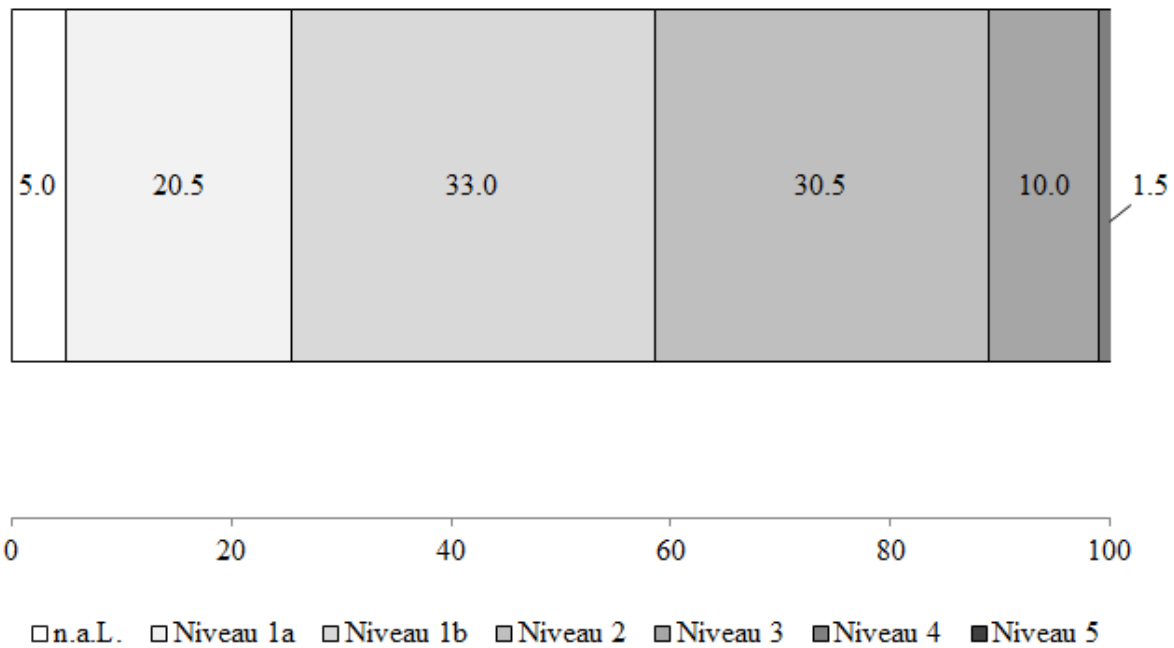


Abbildung 49: Perzentilband der erreichten Kompetenzniveaus an Hauptschulen im Fach Mathematik (Angaben in Prozent, vgl. QUA-LiS NRW, 2015); n.a.L. = nicht auswertbare Leistungen

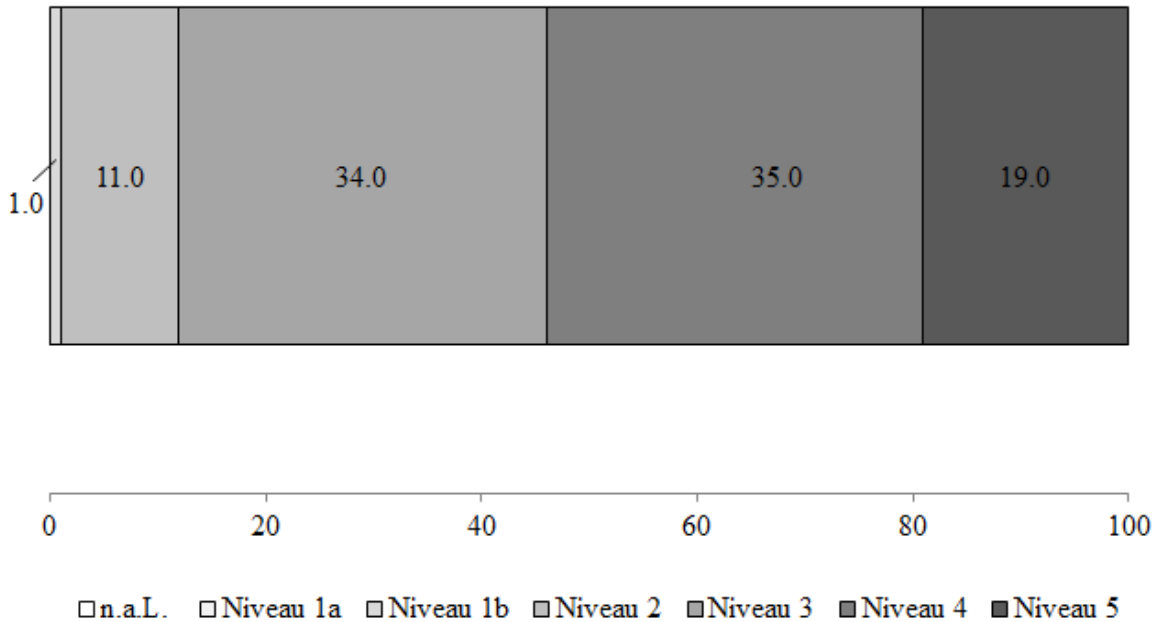


Abbildung 50: Perzentilband der erreichten Kompetenzniveaus an Gymnasien im Fach Mathematik (Angaben in Prozent, vgl. QUA-LiS NRW, 2015); n.a.L. = nicht auswertbare Leistungen

Insgesamt lässt sich also sagen, dass in der Gesamtgruppe der Lernenden an den betrachteten Gemeinschaftsschulen sowohl in dem Fach Deutsch als auch in Mathematik im Mittel Kompetenzniveaus erreicht wurden, die zwischen den erreichten Kompetenzniveaus der

Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen und denen an Gymnasien lagen. Es gab jedoch auch Schülerinnen und Schüler an den Gemeinschaftsschulen, die in den Randbereichen des höchsten und des niedrigsten Kompetenzniveaus anzusiedeln waren. Das Leistungsniveau gemessen an den Lernstandsergebnissen (übermittelt durch QUA-LiS) befand sich also in einem mittleren Bereich, wobei jedoch auch die Streuung der Kompetenzniveaus zu berücksichtigen sind (vgl. Abbildungen 46 und 49). Bezüglich der Chancengerechtigkeit wurde deutlich, dass es Unterschiede in den Verteilungen der Schülerinnen und Schüler der einzelnen Subgruppen mit und ohne Migrationshintergrund und mit unterschiedlichem sozioökonomischem Status gab. So erreichten Lernende mit einer (ausschließlich oder unter anderem) anderen Familiensprache als Deutsch sowohl in dem Fach Deutsch als auch in Mathematik im Durchschnitt weniger häufig die höheren Kompetenzniveaus und waren dafür eher auf den niedrigeren Kompetenzniveaus angesiedelt. Ein entsprechendes Bild ergab sich bei Betrachtung des sozioökonomischen Hintergrunds, hier waren Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen HISEI durchschnittlich ebenfalls seltener in den höheren Kompetenzniveaus zu finden.

5. Erkenntnisgewinne aus der Gründungsphase der Gemeinschaftsschulen in NRW

5.1 Probleme und Hindernisse bei der Konzeptumsetzung und im Entwicklungsprozess

Um die Frage zu beantworten, vor welchen Problemen die Gemeinschaftsschulen bei der Konzeptentwicklung sowie deren Umsetzung standen und mit welchen schulversuchsspezifischen Herausforderungen die Schulen umgehen mussten, werden an dieser Stelle die Ergebnisse der Schulleiterinterviews dargestellt.

Generell wurde von den Schulleitungen ein erhöhter Planungsaufwand bei der Konzeptentwicklung in Bezug auf die Differenzierung, die Konzeption des Ganztags und die Konzeption von Lehrmaterialien genannt. Aber auch die Einarbeitung der neuen Kolleginnen und Kollegen in den schrittweise aufgebauten Gemeinschaftsschulen erforderte neue Konzepte.

Insbesondere die Arbeit an den Konzepten der Inklusion wurde als sehr aufwendig eingestuft, auch weil bei den Lehrkräften die Erfahrung im Umgang mit Inklusion fehlte, bzw. der Anteil

an jungen, unerfahrenen Lehrerinnen und Lehrern bei einer Schule im Aufbau relativ hoch war. Eine Schulleitung gab an, dass der Ruf der Schule und damit die Akzeptanz der Schule litten, weil sie inklusiv arbeite.

Hinzu kamen Herausforderungen, die speziell mit der Teilnahme am Schulversuch zusammenhingen. Die Hälfte der Schulleitungen berichtete, dass der Ausbau der Schulgebäude noch nicht abgeschlossen war oder die benötigten Räumlichkeiten noch von der in der Auflösung befindlichen Schule genutzt wurden. Dies betraf jeweils einmal die Mensa, Räumlichkeiten für den Ganztagsbetrieb, Differenzierungsräume, Sanierungsmaßnahmen bzw. die Einhaltung des Feuerschutzes.

Herausfordernd war zudem die Heterogenität des Kollegiums, die sich aus Lehrerinnen und Lehrern aller Schulformen zusammensetzten und daher über sehr unterschiedliche Erfahrungen im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft verfügten. Mit einem anwachsenden Kollegium mussten zudem Teamstrukturen entwickelt werden und neue Kolleginnen und Kollegen in diese integriert werden. Nahezu alle Schulleitungen (8 von 10 Nennungen) gaben an, dass die Förderung der elterlichen Akzeptanz von Kindern mit einer Gymnasialempfehlung sehr problematisch war, das hieß, dass die Gemeinschaftsschulen von den Eltern vorwiegend nicht als Option der Eltern wahrgenommen wurde, das Abitur zu erlangen.

Die am häufigsten genannte Herausforderung ($n = 8$), die von den Schulleiterinnen und Schulleitern genannt wurde, war das Thema der Inklusion. Neben der Konzeptentwicklung betraf dies insbesondere die Ausstattung mit Förderschullehrkräften, diese wurde kritisch gesehen, da hier die Stellenzuschreibung nach dem AOSF-Verfahren (Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung) teilweise als unzureichend eingeschätzt wurde ($n = 3$).

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass sich die einzelnen Herausforderungsdimensionen wechselseitig beeinflusst haben. Um diese reziproke Beziehung darzustellen, eignet sich in besonderer Weise ein Zitat aus einem Schulleiterinterview: *„Wir haben gesagt, wir fassen Inklusion als Aufgaben aller Lehrer auf, nicht nur der Förderschullehrer, aber die haben natürlich die Schwierigkeit, die haben dafür keine Ausbildung in aller Regel. Das sind teilweise auch schon ältere Kollegen. Insofern haben wir gesagt: „Wir nutzen einen Teil der Stunden von den Förderschullehrern dazu, dass die quasi als Ansprechpartner fungieren, um die Kollegen im Bereich der Inklusion fit zu machen.“ (...)* nur leider kommt das im Moment nicht zum Tragen, weil die Förderschullehrerin im Moment nicht da ist“ (Ausschnitt Interview Schulleitung, Schule 8).

Besonders die Anfangsphasen der Gemeinschaftsschulen wurden von der Hälfte der Schulleitungen als hohe gesundheitliche Belastung für sich und das Kollegium gesehen. Generell wurde bei der Entwicklungsarbeit ein hoher Zeitdruck empfunden, vereinzelt mit dem Gefühl unter besonderer Beobachtung zu stehen.

Abgesehen von einer Schulleitung gaben alle anderen Schulleitungen an, in direkter Konkurrenz zu anderen Schulformen zu stehen. Alle Gemeinschaftsschulen konkurrierten lokal mit dem Gymnasium. Drei Gemeinschaftsschulen konkurrierten nach Aussage der Schulleitungen mit Realschulen, die in räumlicher Nähe lagen und besonders von eher konservativen Eltern als Option für ihr Kind wahrgenommen würden. Für die Hälfte der Gemeinschaftsschulen stellten die Gesamtschulen einen Konkurrenten dar, der mit einer eigenen Oberstufe einen nahtlosen Übergang von der Sekundastufe I zur Sekundarstufe II ermöglicht und dabei, wie die Gemeinschaftsschulen, auf ein längeres gemeinsames Lernen setzt.

Um auch die Eltern von Schülerinnen und Schüler mit einer gymnasialen Empfehlung zu erreichen, erachteten vier Schulleitungen die Errichtung einer eigenen Oberstufe als notwendig, scheiterten aber an den Widerständen der kommunalen Politik, die einen Schulfrieden mit den Nachbarkommunen nicht riskieren wollte. Eine Schule konnte die notwendige Schülerzahl nicht aufbringen. Eine Schule erlebte nach Angaben der Schulleitung keine bedrohliche Konkurrenz trotz eines Gymnasiums im Ort, da sie sich bewusst vom Gymnasium abgrenzen (gebundener Ganzttag, Sprachangebote, G9) konnte.

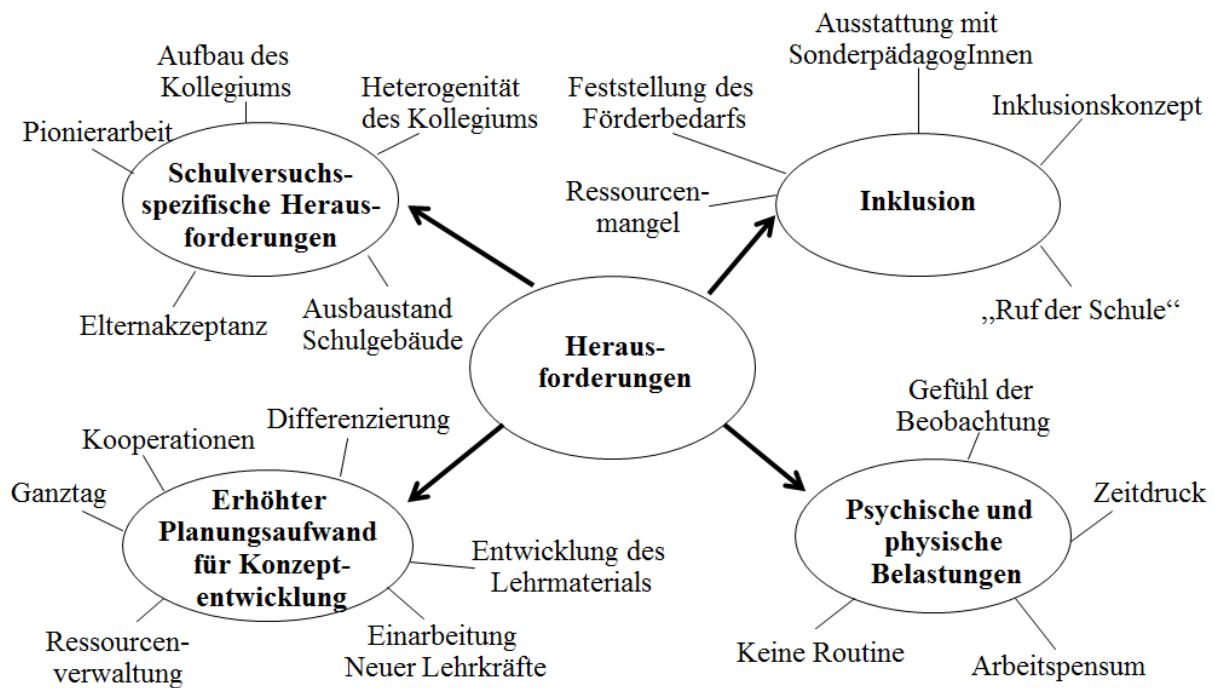


Abbildung 51: Von den Schulleitungen berichtete Herausforderungen (Interviewauswertung, MZP III)

5.2 Gelingensbedingungen und Hindernisse für die Gründung integrierter Schulformen: Profilierung in Abgrenzung von anderen Schulformen

Da sich neue Schulen in außerordentlicher Konkurrenz zum bereits bestehenden traditionellem Schulsystem befinden, ist eine Abgrenzung zu eben diesem besonders wichtig. Insbesondere, wenn die neue Schulform den Anspruch erhebt eine Schule des längeren gemeinsamen Lernens zu sein, also eine Schule für Schülerinnen und Schüler aller Leistungsstufen. So müssen vor allem Anreize geschaffen werden, um auch Eltern zu erreichen, die traditionell eher das Gymnasium oder die Gesamtschule als Option für ihr Kind wahrnehmen, auch weil dort ein Wechsel in die Oberstufe ohne Schulstandortwechsel gewährleistet ist. Die Ergebnisse der Interviewauswertungen im vorangegangenen Kapitel haben verdeutlicht, dass fast alle Gemeinschaftsschulen mit diesen Schulformen konkurrieren. In diesem Zusammenhang wurde auch klar, dass das Fehlen einer eigenen Oberstufe als Nachteil gesehen wurde. Selbst, wenn eine eigene Oberstufe aufgrund der Anmeldezahlen denkbar gewesen wäre, gaben vier Schulleitungen an, die Schulverwaltung sei dagegen gewesen. Begründet wurde dies zum einen mit erhöhten Kosten für den Gebäudeausbau, auf der anderen Seite wollte der Träger einen Schulfrieden mit der Nachbarkommune nicht gefährden. Eine überregionale Schulentwicklungsplanung scheint daher unabdingbar. Vor

allem, wenn Schulen in unmittelbarer räumlicher Konkurrenz zu Schulen mit Abituroption stehen, kommt der Entwicklung und Herausstellung eines trennscharfen Profils der eigenen Schule eine besonders hohe Bedeutung zu. Rund die Hälfte der Schulleitungen geben an, dass dies über das pädagogische Konzept geschehe: „*Ich glaube aber, dass wir in (...) nur eine Chance haben durch ein wirklich anderes Konzept. Wir können nicht überzeugen, wenn wir eine mittelmäßige Sekundarschule sind. Da gibt es die Gesamtschule, die ist viel attraktiver mit der Oberstufe. Wir können hier nur überleben mit einem deutlich anderen Konzept (...)*“ (Ausschnitt Interview Schulleitung, Schule 3). Die Abgrenzung zum Gymnasium erfolgte, laut einer Schulleitung (Schule 11) durch das Anbieten des gebundenen Ganztags und der Möglichkeit das Abitur nach neun statt acht Jahren zu erlangen. Diese Schule zeichnete sich auch durch eine bewusst, vom Gymnasium differente Schwerpunktsetzung bei den Wahlpflichtfächern aus. Die Schulkonkurrenz wurde von dieser Schulleitung in Folge dessen nicht negativ gesehen.

Neue Schulen ohne eigene Oberstufe profitierten insbesondere dann, wenn sie als letzte weiterführende Schule im Ort geführt wurden, die nicht in unmittelbarer Nähe zu etablierten Schulformen der Nachbarkommunen standen. Dort hat dann, gerade in ländlich geprägten Kommunen, die Wohnortnähe eine höhere Anziehungskraft für Eltern. Auch für diejenigen, deren Kinder eine gymnasiale Empfehlung aufweisen: „*Wir lassen das Kind hier im ländlichen Raum. Wir muten es ihm jetzt nicht zu sich morgens um 6:30 Uhr in einen Bus zu setzen. Wir lassen es dann hier*“ (Ausschnitt Interview Schulleitung, Schule 8).

5.3 Akzeptanz der Eltern und Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler

Für 68,0 Prozent der Eltern war die Gemeinschaftsschule die erste Wahl ($N = 766$) bei der Schulformentscheidung. Sie beurteilten die Angebote und Merkmale der Gemeinschaftsschule insgesamt eher deutlich positiv auf der 4-stufigen (1 = *sehr schlecht* bis 4 = *sehr gut*) Likert-Skala *Beurteilung von Merkmalen und Angeboten der Schule* ($\alpha = .91$). Der Skalenmittelwert von $M = 2.97$ ($SD = 0.48$) lag über dem theoretischen Mittelwert, zwischen den Kategorien *eher gut* und *sehr gut*, was durchaus Zufriedenheit mit der Schulform ausdrückt (vgl. Abbildung 52). Am besten wurden das Engagement der Lehrkräfte, Lerninhalte/Themen und Unterrichtsangebote, Möglichkeiten zu Gemeinschaftserfahrungen mit anderen Kindern und Lernmethoden- und -formen bewertet. Die individuelle Förderung, welche einen Schwerpunkt in den Schulkonzepten der Gemeinschaftsschule bildete, wurde auch insgesamt eher als gut

wahrgenommen. *Eher schlecht* oder *schlecht* wurde im Mittel kein Merkmal oder Angebot der Gemeinschaftsschulen von den Eltern bewertet.

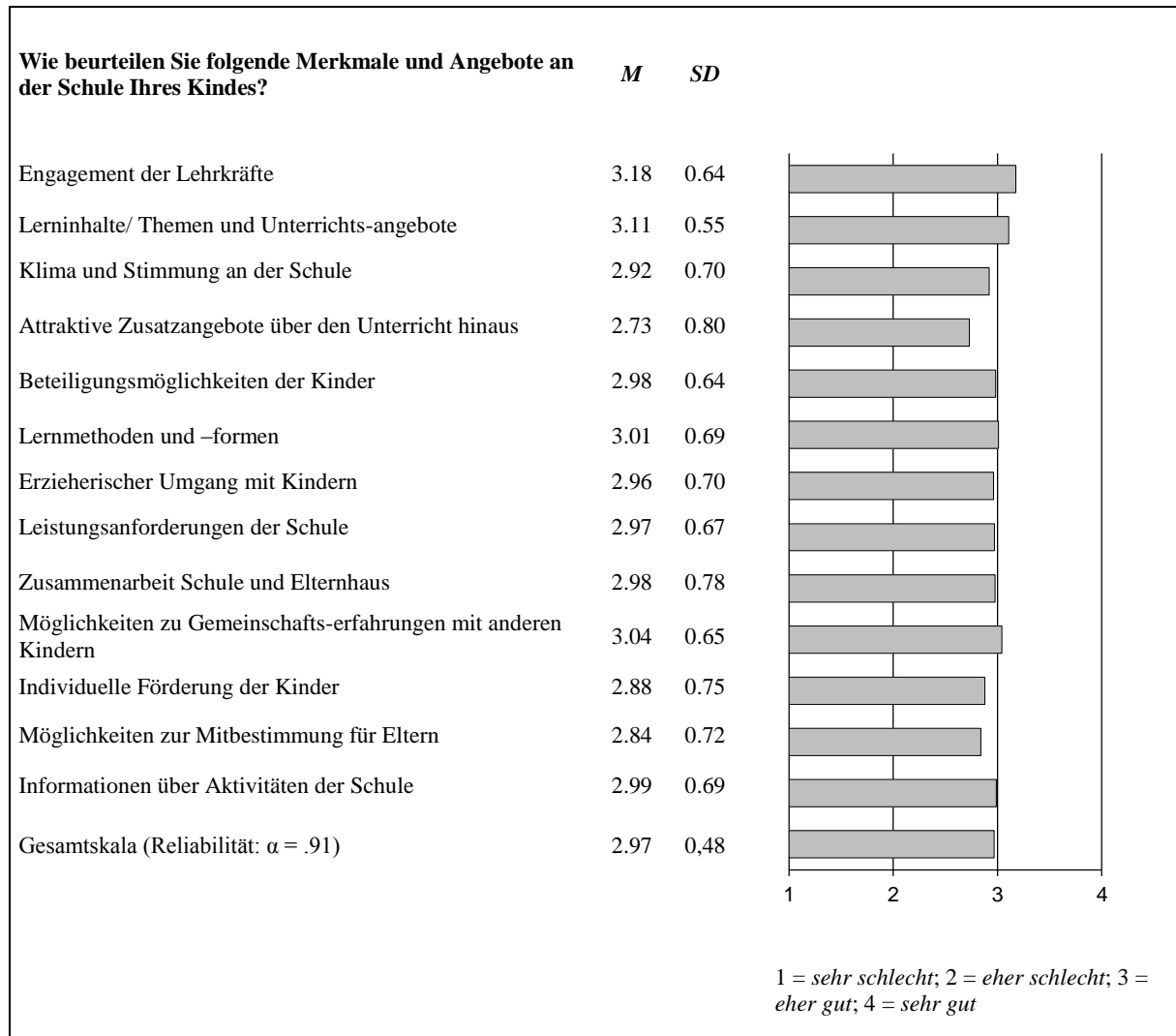


Abbildung 52: Beurteilung von Merkmalen und Angeboten der Schule ($N = 339$; Elternfragebogen; MZP IV)

Ebenso wie die inhaltlichen Merkmale und Angebote der Gemeinschaftsschulen wurde auch die Ausstattung auf einer 4-stufigen Likert-Skala (1 = *sehr schlecht*; 4 = *sehr gut*) eher gut beurteilt. Der Gesamtmittelwert der Skala *Beurteilung der Ausstattungsmerkmale der Schule* ($\alpha = .88$) liegt bei 2.94 ($SD = 0.48$), was ein Zufriedenheit mit der Ausstattung ausdrückt. Besonders gut wurde die Ausstattung mit Lern- und Unterrichtsmaterial und die räumliche Ausstattung beurteilt. Eher kritisch wurde das Mittagessen gesehen, dessen Qualität anscheinend noch verbessert werden könnte.

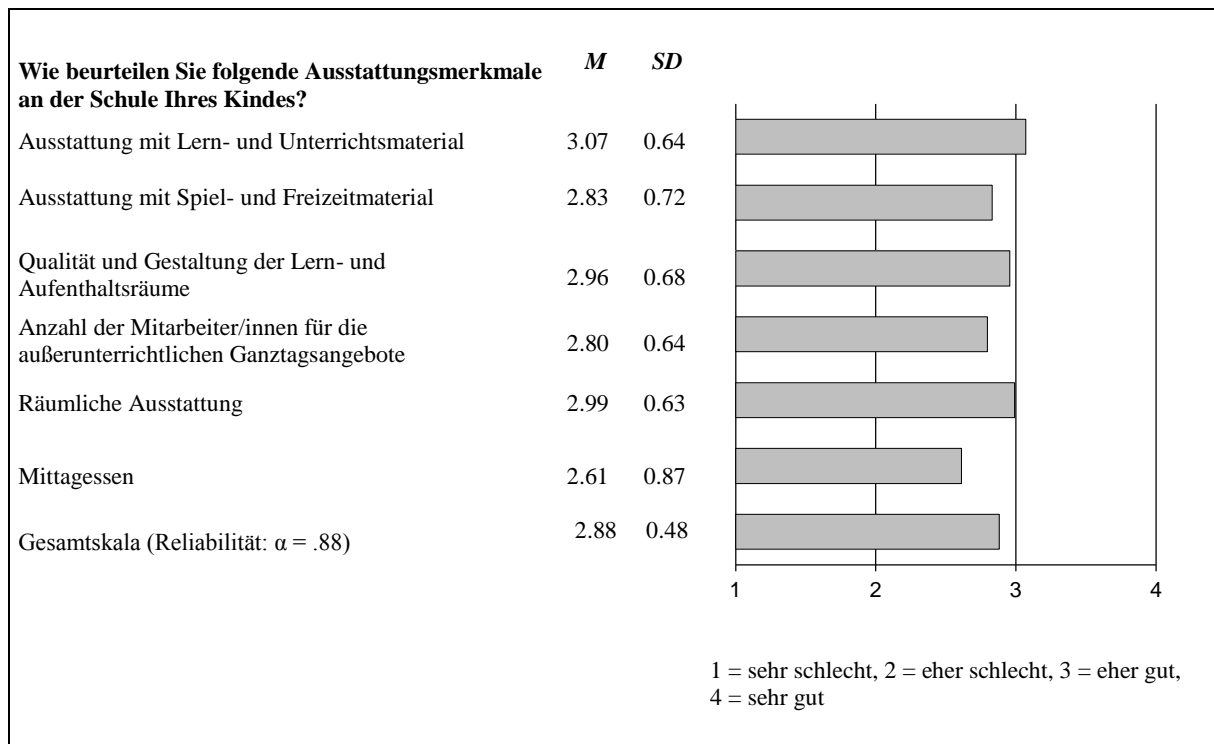


Abbildung 53: Beurteilung der Ausstattungsmerkmale der Schule ($N = 294$; Elternfragebogen; MZP IV)

Das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler wurde mit einer Skala erhoben, die sieben Items umfasste (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Beschreibung der Skala „Wohlbefinden in der Schule“

Skala	Beispielitem	α	Items
Wohlbefinden in der Schule	„Ich bin gern in dieser Schule.“	.82	7

Antwortskala: 1 = stimmt gar nicht; 2 = stimmt eher nicht; 3 = stimmt eher; 4 = stimmt genau

Der Skalenmittelwert lag bei 2.66 ($SD = 0.63$). Der Skalenmittelwert lag somit knapp über dem theoretisch angenommenen Mittelwert und zwischen den Antwortkategorien *stimmt eher nicht* und *stimmt eher*. Es konnte daraus abgeleitet werden, dass das empfundene Wohlbefinden an der Schule von den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich eingeschätzt wurde, Dies zeigt z. B. auch das Item *Ich bin gern an dieser Schule* ($M = 2.56$; $SD = 0.87$).

6. Zentrale Befunde, Fazit und Empfehlungen

Die Gemeinschaftsschulen in NRW weisen hinsichtlich der Schülerkomposition nach sozialer Herkunft zunächst eine hohe Heterogenität in der Schülerschaft auf. Zudem weisen die Gemeinschaftsschulen weit überwiegend herausfordernde Bedingungen in Bezug auf die Schülerfähigkeiten auf, und zwar hinsichtlich der kognitiven Grundfähigkeiten, die in den meisten Schulen unterhalb der Jahrgangsnormen liegen, sowie der Leistungsperformanz am Ende der Grundschulzeit, gemessen an den erteilten Übergangsempfehlungen der Grundschulen. Für Belastungen aufgrund hoher Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gibt es keine Hinweise, zumal in den meisten Schulen fast alle Lernenden offenbar zu Hause Deutsch sprechen, zumindest den deutschen Sprachgebrauch neben einer anderen Sprache pflegen.

Allerdings variieren die Gemeinschaftsschulen untereinander bezüglich der Ausgangslage in der Verteilung der Fähigkeiten und der sozioökonomischen Zusammensetzung sehr deutlich, ein Großteil liegt bei dem sozioökonomischen Status der Lernenden signifikant unter dem Mittelwert der PISA-Untersuchungen. In städtischen Umfeldern zeigen sich die Belastungen des sozialen Kontextes deutlich stärker als in ländlichen Umfeldern, wo die Gemeinschaftsschulen zudem meist einem weniger scharfen Konkurrenzdruck durch andere Schulformen ausgesetzt sind und somit in der sozialen und leistungsbezogenen Schülerkomposition eine günstigere Mischung erreichen.

Es muss angenommen werden, dass eine Gruppenkomposition in Form der Konzentration von Lernenden mit schwachen kognitiven Grundfähigkeiten und niedrigem sozioökonomischem Status zusätzliche Benachteiligungen für die Lernenden bedeutet. In einigen Schulen besteht das Risiko, dass eine Konzentration von Lernenden mit ungünstigen Voraussetzungen in Schulen oder Lerngruppen dazu führt, dass sich die Lernenden nicht genügend anregen und Unterrichtsprozesse eher auf niedrigem Niveau verlaufen (vgl. Baumert, Stanat & Watermann, 2006).

Die Situation einiger Gemeinschaftsschulen mit belastender Schülerkomposition zeigt, dass Schulsystemreformen insofern nicht unproblematisch sind, wenn eine zusätzliche integrierte Schulform nicht konsequent ersetzend eingeführt wird, sondern in die Marktkonkurrenz anderer Formen der Sekundarstufe I gebracht und zudem noch als Modellschulen in ihrer Existenz befristet sind; beide Aspekte können das elterliche Schulwahlverhalten beeinflussen.

Die Unterrichtsqualität in einzelnen Lerngruppen kann einen Einfluss auf die Leistungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler haben. In der vorliegenden Begleitforschung wurden die Leistungen der Lernenden anhand der landesweiten Lernstandserhebungen des QUA-LiS in der Klassenstufe 8 mit Zustimmung der Schulen erhoben. Die Ergebnisse der Lernstandserhebungen zeigen, dass sich die Schülerinnen und Schüler an den untersuchten Gemeinschaftsschulen hinsichtlich ihrer Leistungen im Bereich Deutsch und Mathematik zwischen den Lernenden an Hauptschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen ansiedeln lassen. Es wurden jedoch Unterschiede in den Verteilungen auf die einzelnen Kompetenzstufen zwischen den Subgruppen der Schülerinnen und Schüler mit versus ohne einen Migrationshintergrund beziehungsweise mit einem niedrigen, mittleren oder hohen sozioökonomischen Status der Eltern deutlich. Im Durchschnitt erreichten die Lernenden mit Migrationshintergrund bzw. mit einem niedrigeren sozioökonomischen Hintergrund niedrigere Kompetenzstufen. Hinsichtlich der Entwicklung in den Bereichen psychosoziales Wohlbefinden, motivationale Merkmale und unterrichtsbezogene Wahrnehmungen lässt sich zusammenfassen, dass es bei den meisten Skalen keinen Abfall der Einschätzungen über die Zeit gibt, was insbesondere für den motivationalen Bereich einen positiven Befund darstellt. In der untersuchten Altersgruppe ist es oftmals der Fall, dass die schulische Motivation sich verringert. In Bezug auf die Entwicklung in den genannten Bereichen zeigten sich kaum Unterschiede nach Migrations- oder sozioökonomischen Status. Wobei für die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und schwächerer sozialer Lage Entwicklungsbedarfe im Bereich des Zutrauens in das eigene bildungsbezogene Können festzustellen sind.

Entscheidend für den Erfolg der Gemeinschaftsschulen wird sein, wie die Schulen organisatorisch und pädagogisch die Herausforderungen einer heterogenen und teilweise besonders förderungsbedürftigen Schülerschaft bewältigen, insbesondere hinsichtlich unterschiedlicher Fähigkeitsniveaus der Schülerinnen und Schüler und den Anforderungen der Inklusion. Hierzu liegen die Voraussetzungen sowohl in entsprechenden Bereitschaften und Einstellungen im Lehrerkollegium als auch in einer differenzierten und fördernden Lernkultur im Unterricht und im ganztägigen Schulleben, vor allem in einer elaborierten Praxis der Individualisierung und Differenzierung der Lernprozesse und intensiver individueller Förderung. Für die Entwicklung einer solch förderlichen Schul- und Lernkultur bedarf es nicht nur klarer Zielorientierungen und ausgeprägter Innovationsbereitschaft des Kollegiums sondern auch intensiver und systematischer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Dies kann jedoch nur in einer Organisationskultur gelingen, die innerschulisch eine förderliche Infrastruktur für eine solche Entwicklungsarbeit bereitstellt (vgl. Holtappels, 2014; Rolff,

2013): Professionelle Teamarbeit zur Begleitung und Förderung wirksamer Lernprozesse, ein zielbezogenes und auf die Qualität des Unterrichts ausgerichtetes Schulleitungshandeln und eine steuernde Instanz, die den Schulentwicklungsprozess koordiniert, sind hier von besonderer Bedeutung. Eine solche, für innovative und wirksame pädagogische Arbeit erforderliche Organisationskultur können Schulen jedoch nur entwickeln, wenn dies von Schulsystemebene durch Unterstützungsstrukturen flankiert wird.

Die Lehrkräfte an den untersuchten Gemeinschaftsschulen nehmen durchaus positive Aspekte der vorhandenen heterogenen Schülerschaft wahr. Es werden jedoch auch Kosten des notwendigen Umgangs mit Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen individuellen und sozioökonomischen Voraussetzungen wahrgenommen. Dies ist insbesondere der Fall, da die Vorbereitung und Durchführung eines angepassten Unterrichtes deutlich mehr zeitliche, materielle und individuelle Ressourcen erforderlich macht. Die Zeit und Anstrengung für eine häufigere Differenzierung im Unterricht werden als Belastung erlebt und könnten die Wahrnehmung von Chancen von heterogenen Lerngruppen relativieren.

Die Gemeinschaftsschulen weisen Kollegien mit einer relativ hohen Innovationsbereitschaft auf. Dies schlägt sich jedoch nicht durchgängig im Commitment und in der Mitwirkung der Lehrkräfte in Schulentwicklungsaktivitäten (z. B. Konzeptentwicklung, Evaluationspraxis) nieder. Insgesamt wird allerdings deutlich, dass die Schulen im Unterricht bereits einen ansehnlichen Entwicklungsstand erreicht haben und in der Differenzierungs- und Förderpraxis der Lehrkräfte bereits über ein beachtliches Niveau verfügen. Dies sollte jedoch angesichts heterogener Lerngruppen und der notwendigen individuellen Lern- und Unterstützungsbedarfe der Schülerinnen und Schüler auch noch weiter entwickelt werden. Der Ganztagsbetrieb scheint nach Schülerurteilen noch keine wahrnehmbaren Wirkungen zu entfalten und ist hinsichtlich der Prozessqualität auch eher unterentwickelt. Die Ganztagsangebote sollten daher konzeptionell besser mit dem Unterricht verknüpft werden und das Lernen im Unterricht förderlich und kompetenzorientiert flankieren.

In unterrichtsbezogener Lehrerkooperation (z. B. Konzipierung von Unterrichtseinheiten, Unterrichtsvorbereitung, gemeinsame Unterrichtsdurchführung) weisen die Schulen eine vergleichsweise hohe Kooperationsintensität auf, die durchaus noch auf andere Bereiche wie z. B. Unterrichtshospitation ausgeweitet werden könnte. Die Lehrerinnen und Lehrer in Gemeinschaftsschulen arbeiten auch in Teams mit Fokus auf das Schülerlernen und die Unterrichtsgestaltung zielorientiert zusammen, wobei jedoch die Teamarbeit insgesamt bei weitem noch nicht das Niveau professioneller Lerngemeinschaften erreicht; Analyse,

Diagnose und Evaluation werden ebenso wie Unterrichtsentwicklung weniger gemeinsam praktiziert.

Die Ergebnisqualität – als eine Dimension von Schulqualität – ist für das Gelingen einer neuen Schulform von besonderer Bedeutsamkeit, einerseits für die schulkonzeptionelle und schulentwicklungsrelevante Frage, wie sich Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlicher Lernausgangslage und unterschiedlicher sozialer Herkunft entwickeln, andererseits als Ausweis der Leistungsfähigkeit und der Wirksamkeit einer Schulform. Ein weiteres bedeutsames Schlüsselmerkmal für das Gelingen von Schulformgründungen wie der Gemeinschaftsschule wird demnach sein, welcher Lernerfolg bzw. Leistungsentwicklung sich bei den Schülerinnen und Schülern einstellt. Daran wird sich auch entscheiden, ob diese Schulform eine Option für solche bildungsorientierten Eltern sein kann, die bei entsprechenden Fähigkeiten ihre Kinder überwiegend eher am Gymnasium anmelden.

Forschungsdiesiderate

Die berichteten Ergebnisse weisen auf die Bedeutsamkeit hin, nicht nur kognitive Leistungsmerkmale als Ausgangsbedingung sowie als Ergebnisse von Schule zu überprüfen, sondern auch die emotionale, motivationale und psychosoziale Entwicklung der Lernenden zu betrachten. Weitere Forschung zur längsschnittlichen Entwicklung von Lernenden in integrierten Schulformen wäre in diesem Bereich Gewinn bringend. Zugleich hätte eine von Beginn an einsetzende Begleitforschung auch die Entwicklung der Organisations- und Lernkultur im Längsschnitt untersuchen können, um Hinweise auf bedeutende Einflussfaktoren auf die Schul- und Unterrichtsqualität zu erhalten.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der tiefergehend untersucht werden sollte, ist der Übergang der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Aspirationen und Optionen für die weitere schulische Bildungslaufbahn und die beruflichen Perspektiven. In diesem Zusammenhang wären Daten zu den Schulwahlentscheidungen der Eltern, die sie auf der Basis von Bildungseinstellungen und Bildungsaspirationen sowie des Informiertheitsgrades und der Präferenz für Qualitätsmerkmale der Schulen und Schulformen treffen, von Interesse, um das Potenzial für Schulen des gemeinsamen Lernens einschätzen zu können. Dazu wären jedoch ein repräsentativer Survey mit Eltern aller Schulformen der jeweiligen Schuleinzugsgebiete sowie eine Begleitung der Schülerinnen und Schüler bis zu dem Zeitpunkt ihrer weiteren Schul- bzw. Ausbildungswahl erforderlich. Das Potential integrierter Schulformen für die Chancengerechtigkeit wäre durch eine derartige mehrjährige Betrachtung erfassbar.

Einige Forschungsfragen konnten mit den vorliegenden Daten bzw. aufgrund der verfügbaren Ressourcen nicht hinreichend beantwortet werden. Diese Fragen haben jedoch eine Bedeutung für weitere Implementationsvorhaben neuer Schulformen oder Schulentwicklungsprozesse. So konnte die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler aufgrund fehlender Kompetenzdaten im Längsschnitt nicht erfasst werden. Damit könnte ein zentrales Merkmal der Ergebnisqualität im Zeitverlauf (Lernzuwächse) untersucht werden; zudem könnten damit Daten zur differenziellen Entwicklung der Lernenden aus unterschiedlichen sozialen Kontexten einerseits und in unterschiedlichen innerschulischen Lernumgebungen andererseits analysiert werden.

Zugleich konnte daher auch die Frage der Wirkung von individueller Förderung und Differenzierung auf die Leistungsentwicklung ebenso nicht untersucht werden wie Effekte der Unterrichtsqualität. Weiterführend könnten hierzu Interventionsstudien mit individuellen Fördermaßnahmen durchgeführt und auf ihre Effektivität hin überprüft werden.

Handlungsempfehlungen

Aus dem Modellversuch Gemeinschaftsschule lassen sich einige Handlungsempfehlungen für weitere Implementationsvorhaben in Bezug auf die Einführung neuer Schulformen geben:

- 1) Gemeinschaftsschulen als Schulen des längeren gemeinsamen Lernens sollten vorrangig an Schulstandorten errichtet werden, die nicht bereits durch hohe Marktkonkurrenz von Schulformen Bestands- und Entwicklungschancen so beschneiden, dass die Schulen nicht mehr konzeptgetreu arbeiten können. Entscheidungen für eine Errichtung sollte stets eine Standortanalyse auf der Basis von Schulentwicklungsplänen und Elternbefragungen zum Schulwahlverhalten vorausgehen. Damit könnte im Vorfeld dafür gesorgt werden, dass die künftige Schülerkomposition eine ausgewogene leistungsbezogene Mischung aufweist.
- 2) Die Akzeptanz für neue Schulformen und das Schulwahlverhalten können über die Schülerzusammensetzung bestimmen, hängen deshalb aber auch von überzeugenden Schulkonzepten und der Information ab: Wenn eine neue Schulform in eine bestehende Schullandschaft mit Erfolg eingeführt werden soll, kommt es nicht zuletzt darauf an, dass den Schülerinnen und Schülern und den Eltern umfassende Informationen zum Konzept der neuen Schulform und auch zur Abgrenzung zu anderen Schulformen zur Verfügung stehen. Hinzu kommt, dass ein befristeter Schulversuch auch Eltern verunsichern kann.

- 3) Den Schulen sollte genügend Vorlaufzeit (mindestens zwei Jahre) für die Entwicklungsarbeit vor dem Start gegeben werden, damit sie ein fundiertes, kohärentes und konkret umsetzbares pädagogisches Konzept erstellen können. Die Lehrkräfte sollten frühzeitig in die Umgestaltungsprozesse in ihrer Schule eingebunden werden, damit sie sich von Beginn an intensiv in den Umgestaltungsprozess einbringen und sich mit der Schulkonzeption identifizieren können.
- 4) Der gesamte Schulerrichtungsverlauf und der Schulentwicklungsprozess sollten präzise dokumentiert werden, damit andere Schulen oder Modellversuche/Schulversuche davon lernen und von gelungenen Schulentwicklungsprozessen profitieren können.
- 5) Eine neue Schulform bedarf eines innovativen Kollegiums, das zielbezogen und systematisch ein Schulkonzept entwickelt und umsetzt. Nur mit einem Kollegium, welches Innovationen in Bezug auf eine andere pädagogische Praxis gegenüber aufgeschlossen ist, können Schulentwicklungsprozesse effektiv gestaltet werden.
- 6) Professionelle Einstellungen und Motivation von Lehrkräften sind zentrale Einflussfaktoren sowohl für die Unterrichtsgestaltung als auch für das Wohlbefinden der Lehrpersonen selber. Für integrierte Schulformen sind dabei gerade Einstellungen und Motivation von Lehrenden gegenüber Heterogenität der Lernenden relevant und sollten im schulischen Diskurs wie auch in entsprechenden Fortbildungsangeboten ernst genommen werden.
- 7) Elternarbeit hat ein großes Potential für pädagogische Prozesse und die Schulgestaltung. Die Schulen sollten versuchen, dieses stärker zu nutzen. Die Eltern könnten mehr in das Schulleben ihrer Kinder einbezogen werden und dies nicht nur bei schulischen Aktivitäten wie Schulfesten, sondern auch in zentralen Partizipationsfeldern wie Klassenkonferenzen oder Gestaltung des Ganztagsbetriebs, um bedeutsam die Lernkultur der Schule aktiv mitgestalten zu können.
- 8) Die organisatorischen und pädagogischen Potenziale des Ganztagsbetriebs werden bisher offenbar nicht durchgängig ausgeschöpft und für wirksame Lernprozesse in Verbindung zum Unterricht genutzt. Hier bedarf es curricular-didaktischer und sozialerzieherischer Bemühungen.
- 9) Den Lehrkräften sollte verstärkt aufgezeigt werden, wie sie Ergebnisse aus Instrumenten zur Qualitätssicherung und internen Evaluation für ihre eigene Arbeit, insbesondere in Bezug auf die Unterrichtsentwicklung, nutzbar machen können.

- 10) Das Kooperationshandeln der Lehrpersonen sollte gestärkt werden. Die bereits geschaffenen Strukturen der institutionalisierten Teambildung (Jahrgangs- und Fachteams) sollten stärker zielbezogen für eine auf Unterrichtswirksamkeit, die Förderung und das Lernen fokussierte Teamarbeit genutzt werden; eine solche Ausrichtung würde für Lehrkräfte eine förderliche Arbeitsumgebung ergeben und der Fundierung der Alltagspraxis und der Unterrichts- und Schulentwicklung zugutekommen. Vor allem in gegenseitigen Unterrichtsbesuchen und kollegialer Fallberatung stecken Potenziale für die Qualitätsentwicklung, die bisher zu wenig ausgeschöpft werden.
- 11) Den Lehrkräften sollten gezielt Fortbildungsangebote und ein Methodenrepertoire für die individuelle Förderung und Differenzierung zur Verfügung gestellt werden, damit sie die Herausforderung einer sehr heterogenen Schülerschaft noch besser bewältigen können.
- 12) Das außerunterrichtliche Angebot im Ganztagsbetrieb muss systematisch und fundiert entwickelt werden, extracurriculare Lernangebote müssen zielbezogen und kompetenzorientiert konzipiert werden, um wirksam sein zu können. Bei der Entwicklung von außerunterrichtlichen Angeboten sollten die Schülerinnen und Schüler beteiligt werden, damit sich die Angebote auch an deren Lernbedürfnissen und -interessen orientieren.
- 13) Die Lehrkräfte sollten ausreichend zeitliche und materielle Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen, um der vorliegenden Heterogenität hinsichtlich Leistung sowie kulturell-ethnischem und sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler zu begegnen. Dies gilt insbesondere auch für den Umgang mit inklusionsbedingter Heterogenität.
- 14) Gerade in dem Bereich der Förderung günstiger Entwicklungen in den Bereichen Emotion, Motivation und psychosoziales Wohlbefinden liegt eine Chance für integrierte Schulen, sich positiv zu profilieren. Um die Motivation und das Wohlbefinden insbesondere hauptschulempfohlener Schülerinnen und Schüler sowie von Kindern mit Migrationshintergrund oder aus schwächerer sozialer Lage zu stärken, sollten spezifische außerunterrichtliche Programme zur Verfügung gestellt werden, aber auch im Unterricht auf Methoden, die die Motivation fördern, geachtet werden.
- 15) Die hinsichtlich des Entwicklungsstands der Gemeinschaftsschulen insgesamt ambivalenten Resultate und die zu vermissende Entwicklungsunterstützung weisen für

die Zukunft auf Erfordernisse eines Begleitprogramms bei Einführung innovativer Schulformen hin, womit die Schulsystemebene gefordert ist: Eine wissenschaftliche Begleitung des Implementationsprozesses einschließlich formativer Evaluation sowie umfassende Schulentwicklungsunterstützung durch Beratung, Fortbildung und Training wären relevante Elemente eines förderlichen Begleitprogramms.

7. Literatur

- Altrichter, H. & Wissinger, S. (2004). Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementationsproblem. In G. Reinmann & H. Mandel (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden* (S. 220–233). Göttingen: Hogrefe.
- Artelt, C., Naumann, J. & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 73–112). Münster: Waxmann.
- Balboni, G. & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35 (2), 148–159.
- Barth, A.-R. (1992). *Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Bastian, J., Brümmner, F., Herrmann, J., Killus, D., Ivanov, S., Nikolova, R. & Vieluf, U. (2016). *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule. Abschlussbericht*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Batzel-Kremer, A., Pietsch, M., Merk, S., Bohl, T., Prinz, E. & Schneider, S. (2016). Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg: Situation und Sicht der Akteurinnen und Akteure. Propensity-Score-Analysen differenzieller Entwicklungsmilieus. In T. Bohl & A. Wacker (Hrsg.), *Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung* (S. 49–72). Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert & W. Blum (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163–192). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Stanat, P & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bennemann, E. M. & Schönknecht, G. (2016). Pädagogische Professionalität. Die Einführung der Gemeinschaftsschule – neue Anforderungen an Lehrerprofessionalität. In T. Bohl & A. Wacker (Hrsg.), *Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung* (S. 153–159). Münster: Waxmann.
- Bohl, T. & Wacker, A. (Hrsg.) (2016). *Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung (WissGem)*. Münster: Waxmann.
- Böhmer, M. (1983). *Zentrale und dezentrale Lehrerfortbildung: Entwicklung, Strukturen und Innovationen*. Beltz Forschungsberichte. Weinheim: Beltz.
- Bönsch, M (2011). *Heterogenität und Differenzierung: Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-V., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.). (2007). *IGLU 2006 – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O. & Valtin, R. (2004). Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walter (Hrsg.), *Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 191–228). Münster: Waxmann.

- Bryk, A., Lee, V. & Holland, P. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Chang, L., McBride-Chang, C., Stewart, S. & Au, E. (2003). Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (2), 182–189.
- Comer, J. P. (1993). *School power: Implications of an intervention project*. New York: Free Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- Demmig, Silvia (2007). *Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung*. München: Iudicium Verlag.
- Die Landesregierung (2014). *Bericht an den Landtag. Zwei Jahre Schulkonsens*. Zugriff am 6. Dezember 2016 unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Sekundarschule/Bericht-Zwei-Jahre-Schulkonsens/Bericht-an-den-Landtag_Zwei-Jahre-Schulkonsens.pdf
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71–75.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 73–92.
- Ditton, H. (2008). Qualitätssicherung in Schulen. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz* (S. 36–58). Weinheim: Beltz.
- Ditton, H. (2010). Evaluation und Qualitätssicherung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 607–623). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften: Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (34), 193–206.
- Eccles, J. S. & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J.F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (S. 3–34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive: Zusammenhänge und Vorhersage von Lernerfolg. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (3), 127–137.
- Feldhoff, T., Kanders, M. & Rolff, H.-G. (2008). Schulleitung und innere Organisation. In H. G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen* (S. 146–173). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim: Beltz.
- Florian, A. (2008). *Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Evaluation eines onlinegestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum*. Zugriff am 15. November 2016 unter https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/1170/Dissertation_Alexander_Florian.pdf
- Forschungsgruppe Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen Baden-Württemberg (2016). *Abschlussbericht (Kurzfassung)*. Tübingen: Eberhard Karls Universität.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. & Gebhardt, E. (2014). *Preparing for life in a digital age. The IEA International Computer and Information Literacy Study international report*. Cham: Springer.
- Friebertshäuser, B. (2003). Interviewtechniken – ein Überblick. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 371–395). Weinheim: Juventa Verlag.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Zugriff am 9. November 2016 unter: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1129/dg0802.pdf>
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M. & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21 (1), 1–56.

- Gebauer, M.M., Schöber, C., McElvany, N., Köller, O. & Bos, W. (2015). Schlussbericht Interdisziplinäres BMBF-Verbundprojekt „Selbstwirksamkeit bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Differenzielle Erwerbsformen, diagnostische Fähigkeiten der Lehrkräfte und Bedeutung für die Leistungsentwicklung“.
- Gebhardt, M., Rauch, D., Mang, J., Sälzer, C. & Stanat, P. (2013). Mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 275–308). Münster: Waxmann.
- Geist, S. (2011). Schulinterne Lehrerfortbildung. Gemeinsam für den Wandel in der eigenen Schule lernen. *Pädagogik*, 63 (10), 6–9.
- Ghaye, T. (2010). *Teaching and learning through reflective practice: A practical guide for positive action*. Abingdon: Routledge.
- Glöckel, H. (2003). *Vom Unterricht* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goodman, R., Meltzer, H. & Bailey, V. (1998). The strengths and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7 (3), 125–130.
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65 (1), 237–252.
- Hachfeld, A. (2013). *Kulturelle Überzeugungen und professionelle Kompetenz von Lehrenden im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer*. Unveröffentlichte Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Häcker, H. & Stapf, K.-H. (Hrsg.) (2009). *Dorsch. Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2009). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2000). *Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision KFT 4-12+R*. Göttingen: Hogrefe.
- Holtappels, H. G. (1997). *Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur*. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2002). *Die Halbtagsgrundschule – Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen*. Weinheim und München.
- Holtappels, H. G. (2007). Schulentwicklungsprozesse und Change Management – Innovationstheoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In N. Berkemeyer & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management* (S. 11–39). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2009). Qualitätsmodelle. Theorien und Konzeptionen. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagssschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 61–88). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2013): Schulentwicklung und Lehrerverkooperation. In: N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 35-61
- Holtappels, H. G. (2013a). Innovationen in Schulen - Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In: I. Bormann & M. Rürup (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 45–69). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holtappels, H. G. (2014). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 11–47). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. & Heerdegen, M. (2005). Schülerleistungen in unterschiedlichen Lernumwelten im Vergleich zweier Grundschulmodelle in Bremen. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien* (S. 361–397). Münster: Waxmann.
- ILO [International Labour Office]. (2012). *International standard classification of occupations. ISCO-08*. Genf: International Labour Service.

- Jencks, C. & Mayer, S. E. (1990). The social consequences of growing up in a poor neighborhood. In L. E. Lynn, J. & M. G. H. McGeary (Eds.), *Inner City Poverty in the United States* (pp. 111–186). Washington, D.C.: National Academy Press.
- Kanders, M. & Rösner, E. (2006). Das Bild der Schule im Spiegel der Lehrermeinung-Ergebnisse der 3. IFS-Lehrerbefragung 2006. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 14* (S. 11–48). Weinheim: Juventa.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 220–237.
- Klafki, W. & H. Stöcker (1991). Innere Differenzierung des Unterrichts. In: W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, S. 173–208.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (2), 222–237.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 5–25.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44 (3), 185–201.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunze, I. & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2008). *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Löhrmann, S. (2010). Gemeinschaftsschulen: Das Kind in den Mittelpunkt stellen. *Schule NRW*, 10 (10), 486–489.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79 (3), 280–295.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20 (3), 107–123.
- Masing, W. & Bruhn, M. (1988). *Handbuch der Qualitätssicherung*. München: Hanser.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlage und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: Westdt. Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW] (Hrsg.). (2012). *Schulversuch „Längeres Gemeinsames Lernen – Gemeinschaftsschule“*. Dokumentation zum Entstehungsprozess der Gemeinschaftsschulen in Nordrhein-Westfalen zum Schuljahr 2011/12. Zugriff am 07.11.2016 unter: <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/herunterladen/der/datei/schulversuch-druckfassung-pdf/von/schulversuch-laengeres-gemeinsames-lernen-gemeinschaftsschule/vom/msw/1397>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2009). *Leitfaden für Schulen. Gütesiegel individueller Förderung*. Zugriff am 11.08.2016 unter: [file:///C:/Users/jweischenberg/Downloads/210809_Leitfaden_fr_schulen_August_2009%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jweischenberg/Downloads/210809_Leitfaden_fr_schulen_August_2009%20(1).pdf)
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (2012). *Ausschreibung „Wissenschaftliche Begleitforschung der Gemeinschaftsschulen*. Stuttgart: Baden-Württemberg.
- Mittag, W., Bieg, S., Hiller, F., Metz, K. & Melenk, H. (2009). Förderung selbstbestimmter Lernmotivation im Deutschunterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56 (4), 271–286.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2013). *PISA 2012 Results. Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed* (Volume II). Paris OECD.
- Parker, P. D., Marsh, H. W., Lüdtke, O. & Trautwein, U. (2013). Differential school contextual effects for math and English: Integrating the big-fish-little-pond effect and the internal/external frame of reference. *Learning and Instruction*, 23, 78–89

- Pfeifer, M. & Bergmann, K. (2008). Entwicklung von Lernkultur unter veränderten Arbeits- und Kooperationsbedingungen – Befunde einer empirischen Längsschnittuntersuchung. In: E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. Münster: Waxmann, 303–315.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.). (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, K. & Köller, O. (Hrsg.). (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Prior, L. (2003). *Using Documents in Social Research*. London: Sage Publications.
- QUA-LiS NRW (2015). Lernstandserhebungen in Klasse 8. Allgemeine Informationen und Ergebnisse des Durchgangs 2015 in Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 10.11.2016 http://www.schulentwicklung.nrw.de/lernstand8/upload/download/mat_2015/Bericht_Lernstand8-2015.pdf.
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2010). *Quantitative Methoden: Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Band 1. Berlin: Springer.
- Reimann, Ralph (2002). Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung im achtjährigen Gymnasium. In K. A. Heller (Hrsg.), *Begabtenförderung im Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie* (S. 81–135). Opladen: Leske + Budrich.
- Reiser, H., Willmann, M. & Urban, M. (2007). *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule: Innovationen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ritter, M., Krützfeldt, J. & Melzer, W. (2014). *Wissenschaftliche Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschule. Abschlussbericht*. Zugriff am 10.10.2016 unter: https://www.thueringen.de/mam/th2/tmbwk/bildung/schulwesen/schulsystem/gemeinschaftsschule/2014_wissenschaftliche_begleitung_thueringer_gemeinschaftsschule_abschlussbericht.pdf
- Rjosk, C. (2015). Zuwanderungsbezogene Klassenzusammensetzung: Messung sowie direkte und vermittelte Effekte auf Leistung und psychosoziale Schülermerkmale. Dissertation. Zugriff am 27. Januar 2017 unter: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/rjosk-camilla-2015-12-16/PDF/rjosk.pdf>
- Rohlf, C. (2011). *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rosenbusch, H. S. (2000). Schulleitung. Reformgröße im gesellschaftlichen Umbruch. In A. Scheunpflug (Hrsg.), *Schulleiter-Handbuch* (S. 5–20). Braunschweig: Westermann.
- Rösner, E. (2004). *Veränderungen der Schulstruktur in Schleswig-Holstein als Konsequenz demografischer und gesellschaftlicher Entwicklungen. Gutachten des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund*. Zugriff am 7.11.2016 unter: http://abafachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload_2007/schule/Roesner_Gutachten_SH_2004-09-19-Gemeinschaftsschule.pdf
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A. & McDonald, L. G. (2011). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 270–288.
- Ryan, E. L. & Deci, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268.
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schaarschmidt, U. (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schäfer, L., Reinhoffer, B. & Wacker, A. (2016). Schulkultur. Zur Bedeutung der Schulebene für die Implementierung der Gemeinschaftsschule. In T. Bohl & A. Wacker (Hrsg.), *Die Einführung der*

- Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung* (S. 173–192). Münster: Waxmann.
- Scharenberg, K. (2012). *Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung. Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie*. Münster: Waxmann.
- Scharenberg, K. (2013). Heterogenität in der Schule. Definitionen, Forschungsbefunde, Konzeptionen und Perspektiven für die empirische Bildungsforschung. In N. McElvany, M. Gebauer, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 17. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 10–49). Weinheim und Brüssel: Beltz.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1, 61–80.
- Schmechtig, N., Adolph, A. & Melzer, W. (2009). *Wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche „Schule mit besonderem pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschule“*. Untersuchung im Auftrag des sächsischen Staatsministeriums für Kultus. Fortführung des Zwischenarbeitsstandes – Ergebnisse der Untersuchungen in Kohorte II/Untersuchungswelle 2008. Zugriff am 16.11.2016 unter: http://www.schule.sachsen.de/download/download_smk/gms_tud_zwischenarbeitsstand2a.pdf
- Schmechtig, N. & Melzer, W. (2015). *Wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche „Schule mit besonderem pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschule“*. Untersuchung im Auftrag des sächsischen Staatsministeriums für Kultus. Fortführung des Zwischenarbeitsstandes – Ergebnisse der Untersuchungen in Kohorte I, (Jahrgang B) und IV (Längsschnitt). Untersuchungswelle 2014/2015. Zugriff am 16.11. 2016 unter: http://www.schule.sachsen.de/download/download_bildung/15_11_SV-GMS-8_Zwischenbericht_TUDD.pdf
- Schwab, S. & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5, 73–87.
- Schwippert, K., Wendt, H. & Tarelli, I. (2012). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 191–207). Münster: Waxmann.
- Seidel, T. (2015). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller, *Pädagogische Psychologie* (S. 107–119). Berlin: Springer.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2008). *Gemeinschaftsschule*. Zugriff am 11.11.2016 unter: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule/>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2010). *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule. 2. Zwischenbericht*. Zugriff am 10.10.2016 unter https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule/gemeinschaftsschule_zweiter_zwischenbericht.pdf
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2016). *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule. Abschlussbericht*. Zugriff am 10.10. 2016 unter https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule/gems_2013_2014_abschlussbericht_mit_isbn_pdf.pdf
- Soremski, R. (2001). “Da gucken wir, dass wir an einem Strang ziehen“. Kooperation zwischen Familie und Ganztagschule als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft? In R. Soremski, M. Urban & A. Lange (Hrsg.), *Familie, Peers und Ganztagschule* (S. 111–128). Weinheim: Juventa.
- Staatsministerium für Kultus (2006). *Schule mit besonderem pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschule*. Zugriff am 11.11.2016 unter <http://www.schule.sachsen.de/2405.htm>
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200–230). Münster: Waxmann.
- Strohmaier, B. & Immerfal, S. (2016). Die Gemeinschaftsschule im Sozialraum: Quantitative Analyse sozialökologischer Erfolgsfaktoren. In T. Bohl & A. Wacker (Hrsg.), *Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung* (S. 73–92). Münster: Waxmann.
- Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Ernst Reinhardt.

- Süßlin, W. (2012). *Lehre(r) in Zeiten der Bildungspanik. Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland, im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland, Düsseldorf*. Zugriff am 10.11.2016 unter: https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/allensbach_04_2012.pdf
- Tillmann, K. J., Bussigel, M., Phillip, E., Rösner, E. (1979). *Kooperative Gesamtschulen, Modell und Realität. Eine Analyse schulischer Innovationsprozesse*. Weinheim: Beltz.
- Tomlinson, C. A. (2014). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2013). Professionalisierung von Lehrkräften für die Arbeit an Gemeinschaftsschulen. In T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg* (S. 47–60). Weinheim, Basel: Beltz.
- Weisker, K. (2004). Innovationen wirkungsvoll umsetzen. Steuerungsstrukturen im Projekt „Selbstständige Schule“. In G. Engelking, C. Hoppe, U. Kober, W. Lohre & P. Madelung (Hrsg.), *Beiträge zur „Selbstständige Schule“. Verantwortung für Qualität* (S. 46–59). Troisdorf: Bildungsv Verlag EINS.
- Wentzel, K. R. & Miele, D. B. (2016). *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge.
- Wenzel, H. (2010). Schulinterne Lehrerfortbildung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozess – Methodenrepertoire* (S. 295–298). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Stuttgart: Schöningh.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2006). *Ganztagsschule. Eine Chance für Familien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

8. Anhang

Publikationen

- Averbeck, K., Weischenberg, J. & Holtappels, H. G. (in Druck). Ausgangsbedingungen und Entwicklungschancen eines Reformmodells: Das Modellvorhaben Gemeinschaftsschule in Nordrhein-Westfalen. In H.G. Holtappels (Hrsg.). *Entwicklung und Qualität des deutschen Schulsystems – Neuere empirische Befunde und Entwicklungstendenzen*. Münster: Waxmann.
- Hartwig, S. J. & Schwabe, F. (2016). Kulturell-ethnische Heterogenität im Schulalltag – Empirische Analysen zu Einstellungen und Motivation von Lehrkräften. In R. Strietholt, W. Bos, H.G. Holtappels & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 19: Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 254–276). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hartwig, S. J., Schwabe, F., Gebauer, M. M. & McElvany, N. (angenommen). Wie beurteilen Lehrkräfte und Lehramtsstudierende Leistungsheterogenität? Ausprägungen, Zusammenhänge und Prädiktoren von Einstellungen und Motivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.
- Hartwig, S. J., Schwabe, F. & McElvany, N. (in preparation). *Teacher Resources and Differentiated Instruction: Inspecting the Relevance of Teacher Attitudes and Motivation as Mediators*.
- Schwabe, F. & McElvany, N. (in preparation). *Affective and cognitive motivational outcomes in teenage students: Inspecting the meaning of between school ability grouping at the lower end of the achievement scale*.
- Schwabe, F., McElvany, N. & Hartwig, S. J. (in preparation). *Inclusive classrooms: Teachers' attitudes and motivation concerning inclusion and consequences for teaching practice*.

Symposien

- Hartwig, S. J. & McElvany, N. (2016, März). Kulturelle und leistungsbezogene Heterogenität – aktuelle Herausforderungen für Lehrkräfte. Symposium bei der 4. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Berlin.
- McElvany, N. & Becker, M. (angenommen). Zur Bedeutung schulischer Lernmilieus: Effekte auf Kompetenzen, Motivation und Wohlbefinden. Symposium bei der 5. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Heidelberg.

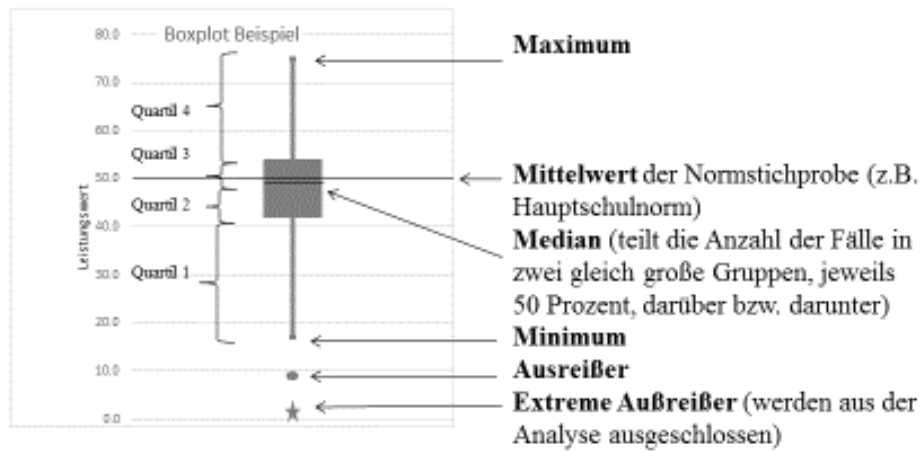
Vorträge

- Averbeck, K. & Holtappels, H. G. (2016). School organization and school body composition in a new type of comprehensive school in Germany. Vortrag auf der European Conference on Educational Research (ECER) der European Educational Research Association (EERA), Dublin.
- Hartwig, S. J., Schwabe, F. & McElvany, N. (2016, März). Kulturelle Heterogenität in Schulklassen: Einstellungen und Motivation von Lehrenden. Symposiumsvortrag auf der 4. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Berlin.

- Holtappels, H. G. & McElvany, N. (2015, Mai). Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs „Längeres Gemeinsames Lernen – Gemeinschaftsschule“ in NRW. Vortrag auf der Auftaktveranstaltung des gemeinsamen wissenschaftlichen Beirats der Schulversuche „Längeres Gemeinsames Lernen – Gemeinschaftsschule“ und „PRIMUS“, Düsseldorf.
- Holtappels, H. G. & Averbek, K. (2015, September). Ausgangsbedingungen und Entwicklungschancen eines Reformmodells – Schülerkomposition von Gemeinschaftsschulen in NRW. Einzelbeitrag bei der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF)/ Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht (KBBB), Göttingen.
- McElvany, N., Hartwig, S. J. & Schwabe, F. (2016, September). Motivation, Wohlbefinden und unterrichtsbezogene Wahrnehmungen von Schülerinnen und Schülern in integrierten im Vergleich zu gegliederten Schulformen unter Berücksichtigung des Schülergeschlechts. Einzelbeitrag bei der Herbsttagung der Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht (KBBB), Paderborn.
- McElvany, N. & Holtappels, H. G. (März, 2016). Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs „Längeres Gemeinsames Lernen – Gemeinschaftsschule“ in NRW. Vortrag bei dem Treffen der Gemeinschaftsschulen NRW, Neuenrade.
- McElvany, N. & Holtappels, H. G. (2016, Mai). Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs „Längeres Gemeinsames Lernen – Gemeinschaftsschule“ in NRW. Vortrag bei der Ergebnispräsentation des gemeinsamen wissenschaftlichen Beirats der Schulversuche „Längeres Gemeinsames Lernen – Gemeinschaftsschule“ und „PRIMUS“, Düsseldorf.
- Schwabe, F., Hartwig, S. J. & McElvany, N. (2016, September). Schulformeffekte auf Motivation und Wohlbefinden – PSM bei Gemeinschaftsschulen und Gymnasien. Einzelbeitrag bei der 81. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Rostock.
- Schwabe, F., McElvany, N. & Hartwig, S. J. (angenommen). Bedeutung homogener und heterogener Lernumgebungen für affektive und kognitive Motivation von leistungsschwächeren Jugendlichen. Eingereichter Symposiumsvortrag auf der 5. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Heidelberg.

Poster

- Hartwig, S. J., Schwabe, F. & McElvany, N. (2016, Juni). Schulformen im Vergleich: Bedeutung für Motivation, Wohlbefinden und Unterrichtswahrnehmungen der Schülerschaft. Poster beim 2. Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung, Dortmund.
- McElvany, N., Holtappels, H. G., Schwabe, F., Pfeifer, M., Averbek, K. & Hartwig, S. J. (2015, Dezember). Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs „Längeres Gemeinsames Lernen – Gemeinschaftsschule“ in Nordrhein-Westfalen. Poster bei der Sitzung des wissenschaftlichen Beirats des IFS, Dortmund.



Ein Quartil entspricht immer 25% aller Schüler/innen.
 Die obersten 25% der Schüler/innen (Quartil 4) erreichen einen Wert zwischen 54 und 74.
 Die mittleren 50% der Schüler/innen (Quartil 2+3) erreichen einen Wert zwischen 42 und 54.
 Die unteren 25 % der Schüler/innen (Quartil 1) erreichen einen Wert zwischen 17 und 42.
 Der Median der Schule sollte in etwa auf Höhe der roten Linie für den Mittelwert der Normstichprobe liegen.
 Der Median einer Schule ist nahezu identisch mit dem Mittelwert dieser Schule, da die Daten normalverteilt sind.

Abbildung A: Boxplot Beispiel

Tabelle A: Kontextdaten der Einzelschulen

Schule	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	alle
HISEI^a	46.40 (17.10)	34.45 (15.54)	47.10 (20.08)	39.91 (16.99)	39.29 (17.98)	41.67 (18.08)	48.26 (20.15)	47.90 (19.14)	48.26 (20.15)	47.90 (19.14)	47.43 (19.52)	36.11 (17.54)	42.43 (18.76)
Migrationshintergrund:													
<i>Zuhause gesprochene Sprache nur Deutsch^b</i>	88.5	44.0	89.9	84.1	70.0	75.6	91.8	77.5	64.4	63.8	78.1	44.6	75.2
<i>Geburtsland: Keine Zuwanderungsgeschichte^c</i>	87.8	37.5	94.8	82.0	69.4	69.8	93.5	83.9	78.3	65.4	85.7	39.6	79.0
Anteil Gymnasialempfehlungen^d	20.9	11.4	11.0	5.6	16.7	4.0	14.4	40.0	6.9	0.0	15.5	2.1	12.9
Kognitive Fähigkeiten:^e													
<i>Verbal</i>	43.14 (7.32)	35.65 (6.37)	41.58 (7.70)	41.77 (7.84)	46.06 (6.98)	43.04 (7.87)	43.85 (7.25)	46.00 (8.90)	41.92 (7.02)	37.92 (7.01)	41.81 (7.21)	38.48 (7.58)	42.21 (7.82)
<i>Figural</i>	47.19 (7.93)	40.31 (9.90)	45.32 (9.43)	46.24 (8.42)	47.44 (9.28)	43.72 (8.22)	47.29 (7.15)	48.09 (10.40)	44.89 (8.95)	42.45 (10.50)	46.39 (8.70)	42.38 (10.58)	45.62 (9.12)

Anmerkungen: ^a = Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status, Wertebereich 14.21 bis 89.0 (*SD*) ^b = Prozentangaben, Schülerbefragung MZP I, *N* = 1040; ^c = Prozentangaben, Elternbefragung MZP I, *N* = 634; ^d = Prozentangaben *N* = 1175; ^e = Jahrgangsnormwert (*SD*), *KFT verbal* *N* = 944, *figural* *N* = 946

Tabelle B: Merkmale der Organisationskultur an Gemeinschaftsschulen Mittelwerte und Standardabweichung M (SD)

Skala	$M_{\text{MZP I}}$ ($SD_{\text{MZP I}}$)	$M_{\text{MZP IV}}$ ($SD_{\text{MZP IV}}$)
Innovationsbereitschaft ^a	4.11 (0.63)	
<i>Schulleiterhandeln:</i>		
Unterrichtsbezogene Führung ^b		2.55 (0.65)
<i>Grundelemente professioneller Lerngemeinschaften:</i>		
Fokus auf Unterrichtsentwicklung ^c		2.82 (0.55)
Fokus auf Analyse, Diagnose und Evaluation ^c		2.65 (0.59)
Fokus auf Schülerlernen ^c		3.02 (0.57)
Art und Intensität der Schulentwicklungsarbeit ^d	2.69 (0.68)	
Nutzen Evaluationsformen ^d		2.50 (0.63)
Formen systematischer Schulentwicklungsarbeit ^d		2.28 (0.62)
Lehrerkooperation ^e	3.18 (0.69)	3.06 (0.79)
Förderung und Differenzierung im Fachunterricht ^f	4.46 (0.77)	4.48 (0.79)
Elterliche Partizipation am Schulleben ^g	1.77 (0.75)	1.78 (0.79)

Anmerkungen: ^a = 5-stufige Likert-Skala: 1 = *stimmt überhaupt nicht* bis 5 = *stimmt ganz genau*; ^b = 4-stufige Likert-Skala: 1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*; ^c = 4-stufige Likert-Skala: 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 4 = *trifft voll und ganz zu*; ^d = 4-stufige Likert-Skala: 1 = *gar nicht* bis 4 = *im umfassenden Maß*; ^e = 5-stufige Likert-Skala: 1 = *nie*, 2 = *1 bis 2 mal pro Schuljahr*, 3 = *monatlich*, 4 = *wöchentlich*, 5 = *fast jeden Tag*; ^f = 6-stufige Likert-Skala: 1 = *nie*, 2 = *in 1 von 10 Stunden*, 3 = *in 2 von 10 Stunden*, 4 = *in 3 oder 4 von 10 Stunden*, 5 = *in 5 bis 8 von 10 Stunden*, 6 = *in fast jeder Stunde*; ^g = 4-stufige Likert-Skala: 1 = *nie* bis 4 = *sehr oft*; Elternangaben, MZP I $N = 802$, MZP IV $N = 434$; Lehrerangaben MZP I $N = 250$, MZP IV $N = 216$

Tabelle C: Einstellungen und Motivation von Lehrkräften zu Messzeitpunkt I und IV nach Heterogenitätsform: Mittelwerte und Standardabweichungen in Klammern.

Skala	Leistungs- bezogen (MZP I)	Kulturell- ethnisch (MZP I)	Sozial (MZP I)	Inklusions- bedingt (MZP IV)
Nützlichkeit	3.05 (0.57)	3.07 (0.51)	2.98 (0.58)	2.65 (0.63)
Kosten	2.77 (0.65)	2.34 (0.66)	2.50 (0.69)	3.22 (0.55)
Negative Emotionen	2.26 (0.71)	1.75 (0.59)	1.94 (0.70)	2.64 (0.83)
Intrinsischer Anreiz	2.96 (0.63)	2.95 (0.52)	2.71 (0.70)	2.60 (0.75)
Erwarteter Erfolg	3.03 (0.49)	3.03 (0.44)	3.07 (0.47)	2.83 (0.52)

Anmerkungen: Leistungsbezogene, kulturell-ethnische und soziale Heterogenität: $N = 250$; inklusionsbedingte Heterogenität: $N = 203$; 4-stufige Likert-Skalen: 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 4 = *trifft voll und ganz zu*

Tabelle D: Einstellungen und Motivation zu leistungsbezogener Heterogenität von Lehrkräften zu Messzeitpunkt I nach Schulform: Mittelwerte und Standardabweichungen in Klammern.

Skala	Gemeinschafts- schule	Hauptschule	Gymnasium
Nützlichkeit	3.03 (0.58)	2.65 (0.53)	2.97 (0.48)
Kosten	2.78 (0.65)	2.98 (0.67)	2.83 (0.48)
Negative Emotionen	2.27 (0.71)	2.48 (0.69)	2.30 (0.50)
Intrinsischer Anreiz	2.93 (0.62)	2.59 (0.69)	2.64 (0.64)
Erwarteter Erfolg	3.03 (0.49)	2.85 (0.50)	2.78 (0.40)

Anmerkungen: Gemeinschaftsschule MZP I, $N = 250$; Hauptschule Se-Mig, $N = 61$; Gymnasium Se-Mig, $N = 73$; 4-stufige Likert-Skalen: 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft voll und ganz zu

Tabelle E: Reliabilitäten je Stichprobe der Skalen für die Bereiche Motivation, Wohlbefinden und unterrichtsbezogene Wahrnehmungen zu Messzeitpunkt I im Schülerfragebogen.

Skala	Stichprobe Hauptschulempfehlung			Stichprobe Gymnasialempfehlung		
	Ge- samt	GS (N= 175)	HS (N= 175)	Ge- samt	GS (N=82)	GYM (N=82)
<i>Bereich Unterrichtsbezogene Wahrnehmungen</i>						
Autonomieerleben	.88	.86	.90	.87	.83	.90
Kompetenzerleben	.86	.87	.85	.86	.83	.88
Soziale Eingebundenheit	.84	.82	.85	.90	.89	.92
<i>Bereich Wohlbefinden</i>						
Emotionale Probleme	.78	.73	.81	.71	.71	.71
Verhaltensauffälligkeiten	.47	.43	.49	.47	.53	.40
Lebenszufriedenheit	.79	.73	.83	.85	.86	.83
<i>Bereich Motivation</i>						
Schulfreude	.80	.81	.80	.86	.86	.87
Akademisches Selbstkonzept	.64	.61	.66	.67	.74	.55
Bildungsbezogene Selbstwirksamkeit	.78	.82	.73	.80	.86	.68
Lesemotivation	.90	.91	.90	.93	.92	.95
Lesebezogene Selbstwirksamkeit	.88	.88	.87	.83	.81	.85
Mathemotivation	.86	.84	.87	.89	.93	.85
Mathebezogene Selbstwirksamkeit	.92	.92	.91	.90	.92	.87

Anmerkungen: GS = Gemeinschaftsschule MZP I, HS = Hauptschule, GYM = Gymnasium (jeweils besuchte Schulform)

Tabelle F: Mittelwerte und Standardabweichungen je Stichprobe in den Bereichen Motivation, Wohlbefinden und unterrichtsbezogene Wahrnehmungen ($M[SD]$).

Skala	Stichprobe Hauptschuleempfehlung		Stichprobe Gymnasialempfehlung	
	GS	HS	GS	GYM
	(N=175)	(N=175)	(N=82)	(N=82)
<i>Bereich Unterrichtsbezogene Wahrnehmungen</i>				
Autonomieerleben ^c	2.90 (0.71)	2.85 (0.75)	3.09 (0.64)	2.71 (0.70)
Kompetenzerleben ^c	3.05 (0.65)	2.89 (0.68)	3.32 (0.56)	2.96 (0.57)
Soziale Eingebundenheit ^c	3.17 (0.70)	3.11 (0.70)	3.27 (0.74)	3.26 (0.73)
<i>Bereich Wohlbefinden</i>				
Emotionale Probleme ^c	1.93 (0.63)	2.14 (0.75)	1.49 (0.42)	1.63 (0.43)
Lebenszufriedenheit ^c	3.15 (0.62)	3.16 (0.73)	2.72 (0.74)	2.59 (0.77)
<i>Bereich Motivation</i>				
Schulfreude ^a	2.50 (0.79)	2.49 (0.81)	2.72 (0.74)	2.59 (0.77)
Akademisches Selbstkonzept ^a	2.59 (0.52)	2.77 (0.53)	2.89 (0.60)	2.78 (0.46)
Bildungsbezogene Selbstwirksamkeit ^a	2.87 (0.55)	2.90 (0.47)	3.25 (0.59)	3.13 (0.39)
Lesemotivation ^b	2.38 (0.84)	2.61 (0.84)	2.81 (0.89)	2.83 (0.92)
Lesebezogene Selbstwirksamkeit ^a	2.91 (0.60)	3.01 (0.63)	3.34 (0.50)	3.26 (0.49)
Mathemotivation ^b	2.45 (0.81)	2.40 (0.86)	2.40 (0.91)	2.35 (0.73)
Mathebezogene Selbstwirksamkeit ^a	2.86 (0.78)	2.88 (0.75)	3.25 (0.72)	3.12 (0.61)

Anmerkungen: GS = Gemeinschaftsschule MZP I, HS = Hauptschule, GYM = Gymnasium (jeweils besuchte Schulform); a = 4-stufige Likert-Skala: 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu; b = 4-stufige Likert-Skala: 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt genau; c = 4-stufige Likert-Skala: 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft voll zu

Tabelle G: Reliabilitäten in der Längsschnittstichprobe der Schülerinnen und Schüler nach Skalen und Messzeitpunkten.

Skala	$\alpha_{\text{MZP I}}$	$\alpha_{\text{MZP IV}}$
<i>Bereich Unterrichtsbezogene Wahrnehmungen</i>		
Autonomieerleben	.87	.83
Kompetenzerleben	.87	.82
Soziale Eingebundenheit	.97	.88
<i>Bereich Wohlbefinden</i>		
Lebenszufriedenheit	.78	.80
Emotionale Probleme	.74	.80
<i>Bereich Motivation</i>		
Schulfreude	.82	.79
Akademisches Selbstkonzept	.54	.69
Bildungsbezogene Selbstwirksamkeit	.86	.82
Lesemotivation	.92	.92
Lesebezogene Selbstwirksamkeit	.88	.65
<i>Anmerkungen: N = 734</i>		

Tabelle H: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen der Längsschnittstichprobe der Schülerinnen und Schüler nach Messzeitpunkten.

Skala	$M_{\text{MZP I}}$ ($SD_{\text{MZP I}}$)	$M_{\text{MZP IV}}$ ($SD_{\text{MZP IV}}$)
<i>Motivation</i>		
Schulfreude ^a	2.44 (0.80)	2.47 (0.74)
Akademisches Selbstkonzept ^a	2.62 (0.56)	2.63 (0.52)
Bildungsbezogene Selbstwirksamkeit ^a	2.93 (0.61)	2.96 (0.52)
<i>Motivation zum Lesen</i>		
Lesemotivation ^b	2.35 (0.91)	2.24 (0.87)
Lesebezogene Selbstwirksamkeit ^a	3.01 (0.62)	2.99 (0.58)
<i>Wohlbefinden</i>		
Lebenszufriedenheit ^c	3.16 (0.64)	3.06 (0.62)
Emotionale Probleme ^c	1.94 (0.63)	1.88 (0.61)
<i>Unterrichtswahrnehmungen</i>		
Autonomieerleben ^c	2.90 (0.71)	2.84 (0.59)
Kompetenzerleben ^c	3.08 (0.66)	2.99 (0.56)
Soziale Eingebundenheit ^c	3.26 (0.71)	3.31 (0.70)

Anmerkungen: $N = 734$; a = 4-stufige Likert-Skala: 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu; b = 4-stufige Likert-Skala: 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt genau; c = 4-stufige Likert-Skala: 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft voll zu

Tabelle I: Beispielitems Lehrkräfte MZP I.

Skala	Beispielitem
Nützlichkeit von Heterogenität	Schüler/innen profitieren durch Unterricht in heterogenen Lerngruppen hinsichtlich ihres schulischen Lernens.
Kosten von Heterogenität	Die Heterogenität in unseren Schulklassen erfordert von den Lehrkräften einen zusätzlichen Arbeitsaufwand.
Negative Emotionen zu Heterogenität	Im Hinblick auf das Unterrichten von heterogenen Klassen fühle ich mich nicht so wohl, wie beim Unterrichten homogener Gruppen.
Intrinsischer Anreiz zu Heterogenität	Die Heterogenität in unseren Schulklassen macht mir beim Unterrichten Spaß.
Erwarteter Erfolg zu Heterogenität	Im Hinblick auf das Unterrichten von heterogenen Klassen bin ich geschickt darin, die Unterschiede meiner Schüler/innen zu berücksichtigen.
Individuelle Unterstützung	Ich lasse schnellere Schülerinnen und Schüler schon zum Nächsten übergehen, wenn ich mit den langsameren noch übe oder wiederhole.
Reflexion zu Differenzierung	Ich reflektiere darüber, ob die Materialien und Methoden für unterschiedliche Schülergruppen adäquat waren.
Zeit für Differenzierung	Ich wende Zeit dafür auf zu überlegen, wie die unterschiedlichen Schüler/innen mit den Materialien und Methoden umgehen werden und welche Schwierigkeiten dabei auftreten könnten.

Tabelle J: Beispielitems Lehrkräfte MZP IV.

Skala	Beispielitem
Ausbildungsqualität Sachwissen zu inklusionsbedingter Heterogenität	Wie gut fühlen Sie sich <u>hinsichtlich Ihres Sachwissens</u> über die <i>durch Inklusion bedingte</i> Heterogenität in Schule und Unterricht ausgebildet (in Schulnoten)? – Fortbildungen in der Schule
Ausbildungsqualität Praxiswissen zu inklusionsbedingter Heterogenität	Wie gut fühlen Sie sich <u>für den praktischen Umgang</u> mit durch Inklusion bedingter Heterogenität in Schule und Unterricht ausgebildet (in Schulnoten)? – Fortbildungen in der Schule
Erfahrungen mit Inklusion	Wie häufig haben Sie folgende Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern (SuS) mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (SUB) gemacht? – Entwicklung der individuellen Sozialkompetenz aller SuS durch die Interaktion zwischen SuS mit und ohne SUB
Unterrichtsgestaltung hinsichtlich inklusionsbedingter Heterogenität	Vor dem Hintergrund unterschiedlicher persönlicher Erfahrungen in verschiedenen Kontexten und der Bevorzugung unterschiedlicher Unterrichtsansätze möchten wir Sie nun konkret dazu befragen, wie Ihre aktuelle Vorgehensweise im Unterricht ist. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen für Sie zu? – Gute Unterrichtskonzepte passen für alle Schüler/innen unabhängig von <i>durch Inklusion bedingten</i> Differenzen.

Tabelle K: Beispielitems Schülerinnen und Schüler MZP I.

Skala	Beispielitem
<i>Bereich Unterrichtsbezogene Wahrnehmungen</i>	
Autonomieerleben	Ich habe das Gefühl, dass meine Lehrer/innen mir Entscheidungsmöglichkeiten bieten.
Kompetenzerleben	Wie fühlst du dich in deiner Schule? In meiner Schule geben mir meine Lehrer/innen das Gefühl, dass ich auch schwierigere Aufgaben lösen kann.
Soziale Eingebundenheit	Wie fühlst du dich in deiner Schule? In meiner Schule fühle ich mich zugehörig.
<i>Bereich Wohlbefinden</i>	
Emotionale Probleme	Ich bin oft unglücklich oder nieder-geschlagen, ich muss häufig weinen.
Verhaltensauffälligkeiten	Ich nehme Dinge, die mir nicht gehören (von zu Hause, in der Schule oder anderswo).
Lebenszufriedenheit	Mein Leben könnte kaum glücklicher sein, als es ist.
<i>Bereich Motivation</i>	
Schulfreude	Die Schule ist ein Ort, an dem ich gerne bin.
Akademisches Selbstkonzept	Ich habe von mir den Eindruck, dass ich klüger bin als viele andere in meinem Alter.
Bildungsbezogene Selbstwirksamkeit	Ich bin sicher, dass ich auch den schwierigsten Stoff in Unterrichtstexten verstehen kann.
Lesemotivation	Wenn ich genügend Zeit hätte, würde ich noch mehr lesen.
Lesebezogene Selbstwirksamkeit	Ich bin überzeugt, dass ich in Lese-Hausaufgaben und Klassenarbeiten mit Textlesen gute Leistungen erzielen kann.
Mathemotivation	Es macht mir Spaß, Matheaufgaben zu rechnen.
Mathebezogene Selbstwirksamkeit	Ich bin überzeugt, dass ich die Fertigkeiten, die in Mathematik gelehrt werden, beherrschen kann.

Tabelle L: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen der Schülerinnen und Schüler nach Subgruppen zu Messzeitpunkt I (Migrationshintergrund).

Skala	M_{ohneMig} (SD_{ohneMig})	M_{Mig} (SD_{Mig})
<i>Motivation</i>		
Schulfreude ^a	2.50 (0.80)	2.55 (0.81)
Akademisches Selbstkonzept ^a	2.63 (0.57)	2.65 (0.52)
Bildungsbezogene Selbstwirksamkeit ^a	2.99 (0.58)	2.90 (0.57)
<i>Lesebezogene Motivation</i>		
Leselust ^c	2.39 (0.93)	2.40 (0.90)
Lesebezogene Selbstwirksamkeit ^a	3.09 (0.60)	2.97 (0.58)
<i>Wohlbefinden</i>		
Lebenszufriedenheit ^b	3.18 (0.66)	3.15 (0.66)
Emotionale Probleme ^b	1.94 (0.64)	1.98 (0.66)
<i>Unterrichtswahrnehmungen</i>		
Autonomieerleben ^b	2.93 (0.68)	2.94 (0.69)
Kompetenzerleben ^b	3.11 (0.63)	3.13 (0.61)
Soziale Eingebundenheit ^b	3.27 (0.73)	3.18 (0.71)

Anmerkungen: $N_{\text{ohneMig}} = 647$; $N_{\text{Mig}} = 253$; a = 4-stufige Likert-Skala: 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu; b = 4-stufige Likert-Skala: 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft voll zu; c = 4-stufige Likert-Skala: 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt genau; Ohne Mig = nur Deutsch als Familiensprache; Mig = Deutsch und/ ausschließlich andere Familiensprache

Tabelle M: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen der Schülerinnen und Schüler nach Subgruppen zu Messzeitpunkt I (HISEI).

Skala	M_{niedrig} (SD_{niedrig})	M_{mittel} (SD_{mittel})	M_{hoch} (SD_{hoch})
<i>Motivation</i>			
Schulfreude ^a	2.50 (0.81)	2.60 (0.79)	2.48 (0.77)
Akademisches Selbstkonzept ^a	2.60 (0.55)	2.64 (0.55)	2.71 (0.59)
Bildungsbezogene Selbstwirksamkeit ^a	2.91 (0.57)	3.02 (0.57)	3.06 (0.61)
<i>Lesebezogene Motivation</i>			
Leselust ^c	2.32 (0.86)	2.40 (0.94)	2.53 (0.96)
Lesebezogene Selbstwirksamkeit ^a	2.96 (0.58)	3.10 (0.61)	3.20 (0.60)
<i>Wohlbefinden</i>			
Lebenszufriedenheit ^b	3.12 (0.68)	3.25 (0.62)	3.20 (0.65)
Emotionale Probleme ^b	1.98 (0.65)	1.89 (0.62)	1.93 (0.61)
<i>Unterrichtswahrnehmungen</i>			
Autonomieerleben ^b	2.93 (0.67)	2.98 (0.68)	2.92 (0.71)
Kompetenzerleben ^b	3.11 (0.60)	3.16 (0.60)	3.10 (0.71)
Soziale Eingebundenheit ^b	3.18 (0.74)	3.34 (0.67)	3.31 (0.74)

Anmerkungen: $N_{\text{niedrig}} = 419$; $N_{\text{mittel}} = 250$; $N_{\text{hoch}} = 174$; a = 4-stufige Likert-Skala: 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu; b = 4-stufige Likert-Skala: 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft voll zu; c = 4-stufige Likert-Skala: 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt genau; niedrig = HISEI unter 40; mittel = HISEI zwischen 40 und 60; hoch = HISEI über 60