



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

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

**FORTFÜHRUNG DES ZWISCHEN-
ARBEITSSTANDES – ERGEBNISSE DER
UNTERSUCHUNGEN IN KOHORTE III UND
KOHORTE I (LÄNGSSCHNITT)
UNTERSUCHUNGSWELLE 2009/2010**

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

Inhalt

1	Einleitung.....	8
1.2	Gliederung der vorliegenden Dokumentation	9
2	Aufbau und methodische Vorgehensweise der Untersuchung	10
2.1	Ziele und Intention der Untersuchung	10
2.2	Stichprobendesign und realisierte Stichprobe	11
2.3	Instrumente der Untersuchung und der Dokumentation.....	13
2.3.1	Dokumentenanalyse	13
2.3.2	Expertengespräche	14
2.3.3	Schülerbefragung.....	15
2.3.4	Erwartungswert	17
2.3.5	Kognitiver Fähigkeitstest (KFT).....	19
2.3.6	Portfolio.....	22
2.4	Die Vergleichsschulen	23
2.4.1	35. Mittelschule Dresden	23
2.4.2	Friedrich-Schleiermacher-Gymnasium Niesky	24
2.4.3	Einordnung der Vergleichsschulen hinsichtlich ausgewählter Leistungsdaten.....	26
3	Zentrale Befunde der Schülerbefragung in Kohorte III.....	28
3.1	Schule und Schulkultur	28
3.2	Außerschulische Faktoren: soziale Herkunft	39
3.3	Personale Faktoren.....	46
3.4	Freizeitverhalten	53
4	Schulportfolio der Mittelschule Oederan	55
4.1	Selbstdarstellung der Schule	55
4.2	Darstellung der Leistungsdaten.....	58
4.3	Interpretationsansätze und Entwicklungshinweise.....	60

5	Schulportfolio der Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule Cunewalde	62
5.1	Selbstdarstellung der Schule	62
5.2	Darstellung der Leistungsdaten.....	65
5.3	Interpretationsansätze und Entwicklungshinweise.....	67
6	Schulportfolio der Mittelschule Dresden-Pieschen.....	69
6.1	Selbstdarstellung der Schule	69
6.2	Darstellung der Leistungsdaten.....	72
6.3	Interpretationsansätze und Entwicklungshinweise.....	73
7	Ergebnisse der schriftlichen Schülerbefragung in Kohorte I - Auswertung im Längsschnitt	75
7.1	Schule und Schulkultur	75
7.2	Außerschulische Faktoren: soziale Herkunft	79
7.3	Personale Faktoren.....	81
8	Erweiterung des Schulportfolios der Paul-Guenther-Mittelschule Geithain	87
8.1	Darstellung der Leistungsdaten in Kohorte I	87
8.2	Aktueller Stand des Schulversuchs	89
9	Erweiterung des Schulportfolios der Nachbarschaftsschule Leipzig	90
9.1	Darstellung der Leistungsdaten in Kohorte I	90
9.2	Aktueller Stand des Schulversuchs	91
10	Zusammenfassung	92

Abbildungen

Abb. 1:	Wurdest du bei der Entscheidung für die Schule, die du jetzt besuchst, einbezogen?, Zustimmung in Prozent, Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010	29
Abb. 2:	Schulfreude (Prozentangaben für die Antwortkategorie "Es gefällt mir sehr gut"), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010	30
Abb. 3:	Skala Unterrichtsqualität, Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010	35
Abb. 4:	Schülerinnen und Schüler nach elterlichen Bücherbesitz (in %) an den Schulversuchsschulen und den Vergleichsschulen, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010, Kohorte III	43
Abb. 5:	Schulfreude, Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I (Prozentangaben für die Antwortkategorie "Es gefällt mir sehr gut")	75
Abb. 6:	Unterrichtsqualität im Längsschnitt (Terzile, Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I.....	77
Abb. 7:	Gegenüberstellung der untersuchten Schulen in Kohorte I und Kohorte III.....	92

Tabellen

Tab. 1:	Übersicht der untersuchten Schulversuchs- und Vergleichsschulen der vorliegenden Dokumentation	8
Tab. 2:	Angaben zur Ausschöpfung, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010	12
Tab. 3:	Aufgabentypen des Kognitiven Fähigkeitstests (vgl. Heller & Perleth 2000, S. 8ff.).....	21
Tab. 4:	tatsächlich erreichte Noten und Erwartungswerte der Vergleichsmittelschule und des Vergleichsgymnasiums, Fach Deutsch und Mathematik, Schuljahresendnote Klassenstufe 5, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010, Kohorte III	26
Tab. 5:	Ergebnisse und Referenzwerte der sächsischen Kompetenztests in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, Schuljahr 2009/2010, Kohorte III, 35. Mittelschule Dresden.....	27
Tab. 6:	Ergebnisse und Referenzwerte der sächsischen Kompetenztests in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, Schuljahr 2009/2010, Kohorte III, Friedrich-Schleiermacher-Gymnasium Niesky	27
Tab. 7:	Gründe der Schulwahl, Angaben in Prozent, Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010	29
Tab.: 8:	Skala individuelle Förderung (Prozentangaben für die Antwortkategorien "stimmt genau" und "stimmt ziemlich"), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010	31
Tab. 9:	Skala Schwierigkeit des Unterrichtsstoffes (Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010	32
Tab. 10:	Skala Schulische Belastung (Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimmt genau“ und „stimmt ziemlich“), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010	33
Tab. 11:	Skala Unterrichtsqualität (Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimmt genau“ und „stimmt ziemlich“, Antwortskala: stimmt genau – stimmt ziemlich – weder/noch – stimmt nicht – stimmt überhaupt nicht), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010	34
Tab. 12:	Skala Schülerpartizipation (Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimmt genau“ und „stimmt ziemlich“), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010	35
Tab. 13:	Skala Mitschülerunterstützung (Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimmt genau“ und „stimmt ziemlich“), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010	37
Tab. 14:	Skala Lehrerunterstützung (Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimmt genau“ und „stimmt ziemlich“), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010	38
Tab. 15:	Häufigkeit der Familienformen (in Prozent), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010	39
Tab. 16:	Skala Berufstätigkeit der Eltern (Zustimmung in Prozent), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010	40
Tab. 17:	Skala häusliches Umfeld (in Prozent), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010	40
Tab. 18:	FAS-Index, Skalenmittelwerte (Interpretation: 1 = hoch, 2 = mittel, 3 = niedrig), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010.....	41
Tab. 19:	Vorhandensein bestimmter Wohlstands- und Kulturgüter (Zustimmung in Prozent), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010.....	42
Tab. 20:	Skala Bücher, Skalenmittelwert (Interpretation: 1 = 0-10 Bücher, 2 = 11-25 Bücher, 3 = 26-100 Bücher, 4 = 101-200 Bücher, 5 = mehr als 200 Bücher), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010.....	42
Tab. 21:	Skala schulbezogene Unterstützung der Eltern (Prozentangaben für die Antwortkategorien "stimmt genau" und "stimmt ziemlich"), Untersuchung im Schuljahr 2009/2010, Kohorte III.....	44
Tab. 22:	Skala Qualität und Intensität der Eltern-Kind-Beziehung (Prozentangaben für die Antwortkategorien "mehrmals im Monat" und "mehrmals in der Woche"), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010.....	45
Tab. 23:	Skala Unterstützung bei Aufgaben für die Schule, Mittelwerte (Interpretation: 1 = nie oder fast nie; 2 = ein paar Mal im Jahr; 3 = etwa einmal im Monat; 4 = mehrmals im Monat; 5 = mehrmals in der Woche), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010.....	46

Tab. 24:	Skala Schulische Kompetenz (Prozentangaben für die Antwortkategorien "beschreibt mich gut" und "beschreibt mich ganz genau"), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010	47
Tab. 25:	Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit (Prozentangaben für die Antwortkategorien "stimmt eher" und "stimmt genau"), Untersuchung im Schuljahr 2009/2010, Kohorte III	48
Tab. 26:	Stärken und Schwächen im Verhalten (SDQ), Interpretation der Werte und Definition einer Störung	49
Tab. 27:	Stärken & Schwächen im Verhalten (SDQ), Mittelwerte der erfragten Symptome, Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010.....	50
Tab. 28:	Psychosomatische Beschwerden (Prozentangaben für die Antwortkategorien "fast jeden Tag", "mehrmals pro Woche" und "fast jede Woche"), Untersuchung im Schuljahr 2009/2010, Kohorte III	52
Tab. 29:	Skala Fernsehdauer differenziert nach Wochentagen und Wochenende (in Stunden), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010	53
Tab. 30:	Skala Computerspielen differenziert nach Wochentagen und Wochenende (in Stunden), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010	54
Tab. 31:	Skala Internetnutzung differenziert nach Wochentagen und Wochenende (in Stunden), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010	54
Tab. 32:	Schuljahresendnoten und Erwartungswerte Deutsch und Mathematik, Klassenstufe 5, Mittelschule Oederan	59
Tab. 33:	Ergebnisse und Referenzwerte der sächsischen Kompetenztests in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, Mittelschule Oederan, Schuljahr 2009/2010, Kohorte III	60
Tab. 34:	Schuljahresendnoten und Erwartungswerte Deutsch und Mathematik, Klassenstufe 5, W.-v.-Polenz-Mittelschule Cunewalde, Kohorte III	66
Tab. 35:	Ergebnisse und Referenzwerte der sächsischen Kompetenztests in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, W.-v.-Polenz-Mittelschule Cunewalde, Schuljahr 2009/2010, Kohorte III.....	67
Tab. 36:	Schuljahresendnoten und Erwartungswerte Deutsch und Mathematik, Klassenstufe 5, Mittelschule Dresden-Pieschen; Kohorte III	72
Tab. 37:	Ergebnisse und Referenzwerte der sächsischen Kompetenztests in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, Mittelschule Dresden-Pieschen, Schuljahr 2009/2010, Kohorte III.....	73
Tab. 38:	Schulfreude im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Skalenmittelwerte (Interpretation: 1=es gefällt mir sehr gut, 2=es gefällt mir einigermaßen gut, 3=es gefällt mir nicht so gut, 4=es gefällt mir überhaupt nicht)	76
Tab. 39:	Individuelle Förderung im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Prozentangaben für die Antwortan-gaben "stimmt genau" und "stimmt ziemlich"	77
Tab. 40:	Mitschülerunterstützung im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Skalenmittelwerte (Interpretation: 1=stimmt genau, 2=stimmt ziemlich, 3=weder/noch, 4=stimmt nicht, 5=stimmt überhaupt nicht)	78
Tab. 41:	Partizipationsmöglichkeiten im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Skalenmittelwerte (Interpretation: 1=stimmt genau, 2=stimmt ziemlich, 3=weder/noch, 4=stimmt nicht, 5=stimmt überhaupt nicht)	78
Tab. 42:	Schulische Überforderung im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Skalenmittelwerte (Interpretation: 1=stimmt genau, 2=stimmt ziemlich, 3=weder/noch, 4=stimmt nicht, 5=stimmt überhaupt nicht)	79
Tab. 43:	schulbezogene Unterstützung der Eltern im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Skalenmittelwerte (Interpretation: 1=stimmt genau, 2=stimmt ziemlich, 3=weder/noch, 4=stimmt nicht, 5=stimmt überhaupt nicht)	80
Tab. 44:	Qualität und Intensität der Eltern-Kind-Beziehung im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Mittelwerte (Interpretation: 1=nie oder fast nie; 2=ein paar Mal im Jahr; 3=etwa einmal im Monat; 4=mehrmals im Monat; 5=mehrmals in der Woche).....	81
Tab. 45:	Schulisches Selbstkonzept im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Prozentangaben für die Antwortkategorien "beschreibt mich gut" und "beschreibt mich ganz genau", Kohorte I, Längsschnitt.....	82
Tab. 46:	Häufigkeit psychosomatischer Beschwerden im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Skalenmittelwerte (Interpretation: 1=fast täglich,	

2=mehrmals pro Woche, 3=fast jede Woche, 4=ungefähr einmal im Monat, 5=selten oder nie) 83

Tab. 47: Allg. Selbstwirksamkeitserwartung im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Skalenmittelwerte (Interpretation: 1=stimmt nicht, 2=stimmt kaum, 3=stimmt eher, 4=stimmt genau) 83

Tab. 48: Stärken und Schwächen im Verhalten (SDQ), Interpretation der Werte und Definition einer Störung 84

Tab. 49: Hyperaktivität im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Mittelwerte der erfragten Symptome..... 84

Tab. 50: Emotionale Probleme im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Mittelwerte der erfragten Symptome..... 85

Tab. 51: Verhaltensprobleme im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Mittelwerte der erfragten Symptome..... 85

Tab. 52: Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Mittelwerte der erfragten Symptome..... 85

Tab. 53: Gesamtproblemwert im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Mittelwerte der erfragten Symptome..... 86

Tab. 54: Ergebnisse und Referenzwerte der sächsischen Kompetenztests in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, Paul-Guenther-Mittelschule Geithain, Schuljahr 2009/2010, Kohorte I..... 88

Tab. 55: Ergebnisse und Referenzwerte der sächsischen Kompetenztests in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, Nachbarschaftsschule Leipzig, Schuljahr 2009/2010, Kohorte I..... 90

Tab. 56: Schuljahresendnoten und Erwartungswerte der Klassenstufe 5 und 7 der Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch im Längsschnitt, Nachbarschaftsschule Leipzig, Kohorte I 91

1 Einleitung

Mit Vertrag vom 03. September 2009 wurde seitens des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport der Auftrag erteilt, drei weitere Schulversuchsschulen sowie zwei Vergleichsschulen in das Untersuchungsdesign zur wissenschaftlichen Begleitung der Schulversuche „Schulen mit besonderem pädagogischen Profil/ Gemeinschaftsschulen“ aufzunehmen (Kohorte III). Hierbei handelt es sich um die im Schuljahr 2009/2010 in Klassenstufe 6 befindlichen Schülerinnen und Schüler der Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule Cunewalde, der Mittelschule Oederan sowie der Mittelschule Dresden-Pieschen (Schulversuchsschulen). Alle drei Schulversuche wurden zum Schuljahr 2008/2009 offiziell als Schulversuche zugelassen. Als entsprechende Vergleichsschulen wurden die 35. Mittelschule in Dresden sowie das Friedrich-Schleiermacher-Gymnasium in Niesky benannt.

Zudem umfasst der Untersuchungsauftrag die Erhebung von Leistungs- und Sozialdaten von Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 8 der Schulversuchs- und Vergleichsschulen, welche erstmalig in Klassenstufe 6 im Schuljahr 2007/2008 wissenschaftlich begleitet wurden (Kohorte I). Hierbei handelt es sich um die beiden Schulversuchsschulen Paul-Guenther-Mittelschule Geithain und die Nachbarschaftsschule Leipzig sowie um die dazugehörigen Vergleichsschulen Mittelschule Regis-Breitungen, Heinrich-Pestalozzi-Mittelschule Leipzig, Petrischule - Mittelschule der Stadt Leipzig sowie um das Gymnasium „Am Breiten Teich“ in Borna. Für diese Schulen liegen hiermit Daten im Längsschnitt (Daten der schriftlichen Schülerbefragung, Leistungsdaten, Daten des Kognitiven Fähigkeitstests) aus zwei Messzeitpunkten (Klassenstufe 6 und 8) vor.

Tabelle 1 zeigt zusammenfassend die untersuchten Schulen, welche Bestandteil der vorliegenden Dokumentation sind.

	Schulversuchsschulen	Vergleichsschulen
Kohorte III, Klassenstufe 6	Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule Cunewalde Mittelschule Oederan Mittelschule Dresden-Pieschen	35. Mittelschule Dresden Friedrich-Schleiermacher-Gymnasium Niesky
Kohorte I, Klassenstufe 6 und 8	Paul-Guenther-Mittelschule Geithain Nachbarschaftsschule Leipzig	Mittelschule Regis-Breitungen Heinrich-Pestalozzi-Mittelschule Leipzig Petrischule – Mittelschule der Stadt Leipzig Gymnasium „Am Breiten Teich“ Borna

Tab. 1: Übersicht der untersuchten Schulversuchs- und Vergleichsschulen der vorliegenden Dokumentation, Kohorte III und I

1.2 *Gliederung der vorliegenden Dokumentation*

Die vorliegende Dokumentation gliedert sich, nachdem in Kapitel 2 die Darstellung der Untersuchungsinstrumente erfolgt und Informationen zu den Vergleichsschulen der Kohorte III gegeben werden, in zwei Hauptteile. Der erste Teil (Kapitel 3) umfasst die Ergebnisse der schriftlichen Schülerbefragung der im Schuljahr 2009/2010 erstmalig in Klassenstufe 6 untersuchten Schulversuchs- und Vergleichsschulen der Kohorte III (siehe Tab. 1). Die Gliederung der Ergebnisse orientiert sich hierbei an den beiden bereits vorliegenden Zwischenberichten und umfasst in Kapitel 3.1 Ergebnisse zu Schule und Schulkultur, in Kapitel 3.2 zu außerschulischen Faktoren (soziale Herkunft) und in Kapitel 3.3 zu personalen Faktoren (Selbstkonzept und Persönlichkeit).

Wie bereits in den Untersuchungswellen 2007/2008 sowie 2008/2009 umfasst das Untersuchungsdesign zudem die Erhebung von Leistungsdaten sowie die Durchführung eines Kognitiven Fähigkeitstests (KFT) gegen Ende des Schuljahres.

Zusätzlich zu diesen quantitativen Methoden zur Erfassung schülerbezogener Merkmale erfolgte der Einsatz qualitativer Verfahren in Form von Dokumentenanalysen und Expertengesprächen. An den erstmalig zu untersuchenden Schulen (Kohorte III) wurden diese beiden Erhebungsinstrumente in Form einer Vollerhebung eingesetzt.

Die Ergebnisse beider Untersuchungsansätze münden dabei in sog. Schulportfolios, welche für die Schulversuchsschulen der Kohorte III in den Kapiteln 4, 5 und 6 dargestellt werden. Der Aufbau dieser Portfolios untergliedert sich in die drei Unterpunkte Selbstdarstellung der Schule, Darstellung der Leistungsdaten sowie Interpretationsansätze und Entwicklungshinweise. Die Fokussierung auf die Schulversuchsschulen besteht analog der Vorgehensweise in den beiden vorangegangenen Zwischenberichten darin, deren Offenheit und Entwicklung vor dem Hintergrund des besonderen pädagogischen Profils zu skizzieren (siehe hierzu auch Kapitel 1.1 der Dokumentation zur Untersuchungswelle 2008).

Teil zwei der Dokumentation (Kapitel 7, 8 und 9) beschäftigt sich mit den Ergebnissen innerhalb der Schulen der Kohorte I, welche zu zwei Messzeitpunkten (Klassenstufe 6 und 8) und damit im Längsschnitt untersucht wurden. Das Hauptaugenmerk liegt hierbei auf Veränderungen gegenüber der Erhebung im Jahr 2007. Nachdem in Kapitel 7 Befunde der schriftlichen Schülerbefragung im Längsschnitt dargestellt werden, widmet sich Kapitel 8 der Darstellung der Leistungsdaten sowie dem aktuellen Stand des Schulversuchs an der Paul-Guenther-Mittelschule in Geithain. Kapitel 9 zeigt analog anhand von wiederholten Expertengesprächen und der Datenanalyse im Längsschnitt Interpretationsansätze und aktuelle Entwicklungshinweise für die Nachbarschaftsschule in Leipzig auf.

Kapitel 10 fasst die zentralen Ergebnisse zusammen und gibt einen Ausblick auf die Fortführung der wissenschaftlichen Begleitung der Schulversuche „Schulen mit besonderem pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschulen“.

2 Aufbau und methodische Vorgehensweise der Untersuchung

In diesem Kapitel werden die Ziele, das Untersuchungsdesign, die Stichprobe sowie die verwendeten Untersuchungsinstrumente dargestellt. Als Synthese von äußerer und Selbstevaluation, die sich quantitativen und qualitativen Untersuchungsmethoden bedient, wird ein sog. ‚Schulportfolio‘ eingeführt. Dies ist zugleich die Darstellungsform, in der die Ergebnisse für die drei Schulversuchsschulen der Kohorte III präsentiert werden (siehe Kapitel 4, 5 und 6). Diese Form der Ergebnisdarstellung wurde bereits in den beiden bereits vorliegenden Zwischenarbeitsständen (Kohorte I: Untersuchungswelle 2007/2008; Kohorte II: Untersuchungswelle 2008/2009) gewählt.

In Kapitel 8 und 9 wird das bestehende ‚Schulportfolio‘ der Paul-Guenther-Mittelschule Geithain sowie das der Nachbarschaftsschule Leipzig um die Auswertung der Längsschnittdaten (d. h. Daten aus zwei Erhebungszeitpunkten: in Klassenstufe 6, Schuljahr 2007/2008 und in Klassenstufe 8, Schuljahr 2009/2010) und aktueller Gegebenheiten ergänzt und mit Interpretationsansätzen und Entwicklungshinweisen unterlegt.

2.1 *Ziele und Intention der Untersuchung*

Die Ziele des Schulversuchs „Schulen mit besonderem pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschulen“ als Maßstab der Evaluation sind in den Leitlinien für Gemeinschaftsschulen des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus vom 15. Juli 2005 (MBI. SMK S. 240) und im Rahmen für Gemeinschaftsschulen (MBI. SMK S. 240), geändert durch die Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport vom 20. Oktober 2009 (MBI. SMK S. 466), festgelegt. Hierbei handelt es sich im Einzelnen um

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

Zudem soll untersucht werden, inwiefern ein über das Ende der Klassenstufe 4 hinausreichendes längeres gemeinsames Lernen Herkunftsnachteile abbaut. Hierbei interessiert insbesondere die Prognosesicherheit bezogen auf die Wahl des Bildungsganges sowie die Häufigkeit des Wechsels einzelner Schülerinnen und Schüler zwischen Anforderungs- und Leistungsniveau, dies auch unter Berücksichtigung der Zusammensetzung der Schülerschaft sowie Gründen der Schulwahl.¹

Von besonderem Interesse ist, inwiefern die Schulversuchsschulen im Vergleich zu den vom Auftraggeber festgelegten Vergleichsschulen o. g. Ziele verwirklichen. Während die Zusammensetzung der Schülerschaft sowie Gründe der Schulwahl in

¹ Siehe Vertrag zur wissenschaftlichen Begleitung, §1 (3).

der schriftlichen Schülerbefragung erfasst werden, ist die Anforderung, Aussagen zur Prognosesicherheit der Wahl des Bildungsganges zu treffen, schwieriger und nur im Längsschnitt zu verwirklichen. Erst wenn die drei bisher in das Untersuchungsdesign einbezogenen Kohorten (Kohorte I: 2011/12, Kohorte II: 2012/13, Kohorte III: 2013/14)² die Klassenstufe 10 abgeschlossen haben, können Aussagen zum Bildungserfolg bzw. zum weiteren Bildungsweg getroffen werden.

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

2.2 *Stichprobendesign und realisierte Stichprobe*

Im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung der Schulversuche „Schulen mit besonderem pädagogischen Profil/ Gemeinschaftsschulen“ wird als wesentliches Element ein Schülerfragebogen zur Erhebung der Sozialdaten beziehungsweise der Kontextbedingungen eingesetzt. Hierbei wurden alle Schüler der 6. Klassenstufe des Schuljahres 2009/2010 der insgesamt drei Schulversuchsschulen sowie entsprechend die Schüler der 6. Klassenstufe der insgesamt zwei Vergleichsschulen schriftlich befragt (Kohorte III). Im Einzelnen handelt es sich um die Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule Cunewalde, die Mittelschule Oederan und die Mittelschule Dresden-Pieschen sowie um die beiden Vergleichsschulen 35. Mittelschule Dresden und das Friedrich-Schleiermacher-Gymnasium Niesky. Da innerhalb der Klassenstufe 6, welche die Stichprobe bildet, alle Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schule befragt wurden, handelt es sich bei der durchgeführten Befragung in Kohorte III um eine Vollerhebung.

Um die Stichprobe der Kohorte III zu bereinigen, wurden am Befragungstag erkrankte Kinder mit Erlaubnis zur Teilnahme sowie Kinder, welche aufgrund einer Sportveranstaltung o. ä. nicht teilnehmen konnten, denen jedoch die Erlaubnis zur Teilnahme vorlag, entfernt (sog. neutrale Ausfälle). Zur bereinigten Stichprobe der Kohorte III gehören schließlich 272 Schülerinnen und Schüler.

Weiterhin abzuziehen sind sog. systematische Ausfälle. Hierzu zählen im vorliegenden Fall Kinder, welche kein schriftliches Einverständnis der Eltern zur Befragungsteilnahme vorlegen konnten sowie um unvollständig ausgefüllte Fragebögen. In Kohorte III handelt es sich insgesamt um 26 Schülerinnen und Schüler, denen dieses Einverständnis zur Teilnahme nicht vorlag.

Die Ausschöpfungsquote in Kohorte III liegt wie Tabelle 2 zeigt bei 91,28% und kann als gut eingeschätzt werden.

Zudem wurden im Rahmen der Längsschnittbetrachtung Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 8 (Schuljahr 2009/2010) befragt, welche bereits in Klassenstufe 6 (Schuljahr 2007/2008) erstmalig untersucht wurden. Es handelt sich hierbei um die Schülerinnen und Schüler der beiden Schulversuchsschulen Paul-Guenther-Mittel-

² Siehe hierzu das Schaubild der zeitlichen Projektfortführung im Anhang.

schule Geithain und der Nachbarschaftsschule Leipzig sowie um jene der Vergleichsschulen Mittelschule Regis-Breitingen, Heinrich-Pestalozzi-Mittelschule Leipzig, Petrischule – Mittelschule der Stadt Leipzig sowie des Gymnasiums „Am Breiten Teich“ Borna.

Betrachtet man nur jene Schülerinnen und Schüler, von denen Befragungsdaten beider Messzeitpunkte (Klassenstufe 6 und 8) und damit im Befragungslängsschnitt vorliegen, handelt es sich um 222 Schülerinnen und Schüler (vgl. Vorliegen von Befragungsdaten von 275 Schülerinnen und Schülern in Klassenstufe 6). Die Ausfallrate liegt damit bei knapp 20%. Als Gründe für die Verkleinerung der Ausgangsstichprobe können hauptsächlich krankheitsbedingte Ausfälle in Klassenstufe 8 (neutrale Ausfälle) berichtet werden, in Einzelfällen sind Schulabgänge bzw. Wegzüge zu verzeichnen.

Gleichzeitig haben in Klassenstufe 8 innerhalb der Kohorte I Schülerinnen und Schüler an der schriftlichen Befragung teilgenommen, von denen keine Befragungsdaten aus Klassenstufe 6 vorliegen (=301 Fragebögen), welche jedoch nicht in die Längsschnittanalyse einbezogen wurden.

	Schülerzahl der Klassenstufe 6 ³ im Schuljahr 2009/2010	bereinigte Brutto-Stichprobe	Nettostichprobe (=auswertbare FB)	Ausschöpfung
Kohorte III				
Wilhelm-von-Polenz-MS Cunewalde	65	64	53	82,81%
Mittelschule Oederan	51	51	49	96,08%
Mittelschule Dresden-Pieschen	50	49	45	91,84%
F.-Schleiermacher-Gymn. Niesky	93	90	84	93,33%
35. Mittelschule Dresden	48	44	41	93,18%
Summe	307	298	272	91,28%
Kohorte I				
Paul-Guenther-MS Geithain	77	75	73	97,33%
Nachbarschaftsschule Leipzig	45	43	36	83,72%
MS Regis-Breitingen	37	37	34	91,89%
H.-Pestalozzi-MS Leipzig	49	44	40	90,90%
Petrischule - Mittelschule Leipzig	44	39	37	94,87%
Gymn. „Am Breiten Teich“ Borna	87	85	81	95,29%
Summe	339	323	301	93,19%

Tab. 2: Angaben zur Ausschöpfung, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

³ bzw. in Kohorte I Schülerzahl der Klassenstufe 8

2.3 *Instrumente der Untersuchung und der Dokumentation*

2.3.1 Dokumentenanalyse

Neben der Schülerbefragung und der Durchführung von Expertengesprächen bildet die Analyse von Dokumenten der Schule einen Arbeitsauftrag.⁴ Zu diesem Zweck wurde die Schulleitung der drei erstmalig zum Schuljahr 2009/2010 zu untersuchenden Schulversuchsschulen gebeten, Dokumente der Schule der Forschungsgruppe bereitzustellen (Vollerhebung). Hierbei handelt es sich insbesondere um das Schulprogramm, Medienberichte sowie schriftlich fixierte Konzepte sowie Kooperationsvereinbarungen. Zudem ist es sinnvoll, im Rahmen der Dokumentenanalyse schulstatistische Rahmendaten einzubeziehen. Hierzu gehören u. a. die Angabe der Schülerzahl (nach Klassenstufen), der Schuleinzugsbereich, die Personalsituation sowie die Verteilung der erreichten Schulabschlüsse.

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

Schulstruktur:

- Schultyp und Rechtsstellung
- Schulträger
- Schulpersonal (Anzahl der Lehrer, pädagogisches Personal)
- Schuleinzugsbereich
- Klassenstufen, Klassengröße
- Schülerzahlen und Schülerzusammensetzung
- Abschlüsse/ Bildungsgänge/ Profile
- Rahmenbedingungen – wirtschaftliche Einordnung des Schulstandortes

Schulkultur:

- Unterrichtsformen und Lernkonzepte
- Unterrichtszeiten
- Lehrplan
- Lernkonzept
- individuelle Förderung
- Formen der Differenzierung (Homogenität und Heterogenität)
- Integration
- Leistungsbeurteilung
- Zusammenarbeit mit Elternschaft

⁴ Dokumentenanalysen zählen zu den sog. nicht-reaktiven Untersuchungsmethoden, welche weitgehend keine Effekte sozialer Erwünschtheit, Interviewerabhängigkeit und spezifischer Antworttendenzen auslösen. Die jeweils untersuchten Dokumente bzw. Unterlagen sind unabhängig vom Untersuchungsprozess angefertigt worden, wodurch eine situative Beeinflussung und/ oder eine nachträgliche Rationalisierung der Dokumente weitgehend ausgeschlossen werden kann.

- Kooperationsvereinbarungen mit anderen Schulen, außerschulische Partner
- Lehrerkooperation
- Ganztagsbetreuung
- Förderverein

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

2.3.2 Expertengespräche

Als ein weiterer Zugang wurden ergänzend zu den Dokumentenanalysen Expertengespräche im Sinne einer Selbstdarstellung der Schule durchgeführt. An den drei zum Schuljahr 2008/2009 neu genehmigten Schulversuchsschulen wurden diese Gespräche in Form einer Vollerhebung durchgeführt, bei den Schulversuchsschulen der Kohorte I wurden lediglich Änderungen und der aktuelle Stand des Schulversuchs gegenüber der Erhebung im Jahr 2007 erfragt. An beiden Schulversuchsschulen der Kohorte I wurden diese Gespräche mit der Schulleitung geführt.

Die transkribierten Gespräche bzw. Teile davon dienen als zusätzliche Datenquelle für die Erstellung des Schulportfolios. Zur Durchführung der Gespräche wurde, wie bereits in den beiden vergangenen Jahren der wissenschaftlichen Begleitung, ein Leitfaden benutzt, welcher die wesentlichen Aspekte hinsichtlich Schulstruktur und Schulkultur beinhaltet.⁵ Zudem dienen die Gespräche der Klärung von Fragen, welche im Rahmen der Durchsicht der Schuldokumente aufgeworfen wurden.

Bei den Gesprächen wurde wie in den vergangenen beiden Jahren eine heterogene Gruppenzusammensetzung gewählt, um zu den einzelnen Sachverhalten möglichst verschiedene Standpunkte sichtbar zu machen. An den drei Schulversuchsschulen wurde das Expertengespräch mit der Schulleitung, den Klassenlehrerinnen der Klassenstufe 6 sowie dem Elternratsvorsitzenden (und ggf. weiteren Elternvertretern) geführt. An die Elternvertretung gerichtete Fragen bezogen sich insbesondere auf das Ausmaß der Einbeziehung der Eltern bei schulischen Aktivitäten (auch im Rahmen der Ganztagsbetreuung) sowie auf das Erfragen von Gründen, welche für die Schulwahl ausschlaggebend waren. Schließlich interessierten vorgenommene Maßnahmen zur Schulentwicklung sowie wahrgenommene Angebote im Rahmen der Lehrerfortbildung. Bei allen drei Expertengesprächen wurde der gleiche Leitfaden eingesetzt um die Vergleichbarkeit der gewonnenen Daten zu gewährleisten.

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

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

⁵ Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang.

Folgende Aspekte dienten als Vorlage der Entwicklung eines Leitfadens für die Expertenbefragung:

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

Zudem wurden die Befragten gebeten, über ihre Erfahrungen im Rückblick auf die vergangenen Jahre (Kohorte I) bzw. das vergangene Jahr (Kohorte III) als Schulversuchsschule zurückzublicken.

2.3.3 Schülerbefragung

Als zentraler quantitativer Zugang wurde wie in den beiden vergangenen Jahren eine schriftliche Schülerbefragung durchgeführt. Die Befragung an den drei Schulversuchsschulen der Kohorte III fand zu Beginn des Schuljahres 2009/2010 statt.⁶ Die Erhebung an den beiden Vergleichsschulen fand aufgrund der kurzfristigen Bestätigung dieser erst nach den Herbstferien statt.⁷

Zudem wurden erstmalig Befragungsdaten im Längsschnitt erhoben. Im Rahmen dessen wurden Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 8 im Schuljahr 2009/2010 an den Schulversuchsschulen Paul-Guenther-Mittelschule Geithain und der Nachbarschaftsschule Leipzig sowie den dazugehörigen Vergleichsschulen befragt (Kohorte I, Tab. 2). Dieser Längsschnittdatensatz beinhaltet somit Daten aus zwei Erhebungszeitpunkten (Klassenstufe 6 und 8, n=222), die entsprechenden Leistungsdaten sowie Daten des Kognitiven Fähigkeitstests (ebenfalls Klassenstufe 6 und 8). Mittels Panel-Untersuchungen und dem vorliegenden Längsschnittdatensatz lassen sich neben *interindividuellen* Aspekten erstmalig im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Schulversuche auch *intraindividuelle* bzw. Veränderungen auf Schulebene im Zeitverlauf verfolgen. Der Paneldatensatz enthält hierbei Längsschnittdaten von insgesamt 222 Schülerinnen und Schülern.

Verwendet wurde in beiden Kohorten wie vertraglich gefordert der mit dem Auftraggeber abgestimmte Fragebogen aus der wissenschaftlichen Begleitung dieses Schulversuchs im Jahr 2007. Insgesamt orientiert sich der Schülerfragebogen stark an dem Instrumentarium, welches im Zuge der sächsischen Schülerbefragung 2006 im Rahmen der Internationalen HBSC-Studie (Health Behaviour in School-aged

⁶ Befragungstermine: Mittelschule Oederan: 28.09.2009; Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule Cunewalde: 01.10.2009; Mittelschule Dresden-Pieschen: 06.10.2009

⁷ Um eine möglichst hohe Durchführungsobjektivität zu gewährleisten wurden die Schüler nicht unmittelbar, sondern erst eine Woche nach den Herbstferien befragt. Aufgrund der Ferienwoche ist zu vermuten, dass Schüler sonst Unterricht und Schule anders beurteilen.

Children)⁸ eingesetzt wurde. Die Übernahme zahlreicher Fragen ergibt sich dabei aus der Vorgehensweise, die Daten der sächsischen Schülerbefragung („WHO-Studie“) – neben den erhobenen Daten der Vergleichsschulen – als Vergleichsdaten zu nutzen.

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

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

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

Den Inhalt des Fragebogens bilden Fragen zu folgenden vertraglich geregelten und datenschutzrechtlich genehmigten Gebieten⁹:

- demographische Angaben des Schülers: Geschlecht, Geburtsmonat und Geburtsjahr, Geburtsland, vorwiegend zuhause gesprochene Sprache
- Schule und schulischer Werdegang: besuchte Schule, Klassenstufe, seit welcher der Schüler diese Schule besucht, Gründe für die Schulwahl, Einbeziehung des Schülers bei der Schulwahl, Schulleistung (einschließlich Noten und Angabe einer eventuellen Klassenwiederholung), Zurechtkommen mit der Schule, Gefallen der Schule und schulische Belastung, Beurteilung des Schulgebäudes, Fragekomplex zu Mitschülern, Lehrern, zum Unterricht und dem Lernen in der Schule, Beurteilung der Schwierigkeit von Hausaufgaben

⁸ Die HBSC-Studie als Teil des international vergleichenden Forschungsvorhabens "Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)" wird alle vier Jahre unter der Schirmherrschaft der Weltgesundheitsorganisation (WHO) durchgeführt. Insgesamt 41 Staaten aus Europa und Nordamerika nehmen dabei an dieser Studie teil (in Deutschland sind neben Sachsen Berlin, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen beteiligt). Mittels eines Fragebogens werden Schülerinnen und Schüler im Alter von 9–17 Jahren neben ihrem Gesundheitsverhalten u. a. zum psychischen Wohlbefinden, zu körperlichen Aktivitäten, zum Ess- und Freizeitverhalten und zu Schule und Unterricht befragt. Ziel ist die Untersuchung der Beziehungen zwischen dem Gesundheitsverhalten und der berichteten Gesundheit der Schülerinnen und Schüler. Schwerpunkte liegen dabei auf der Identifikation von Präventionsmöglichkeiten und der Auskunft über die gesundheitliche Lage von Kindern und Jugendlichen im nationalen und internationalen Vergleich. Für weitere Informationen siehe <http://www.hbsc-germany.de> – 30.04.2010.

⁹ Der Fragebogen der schriftlichen Schülerbefragung befindet sich im Anhang.

- Fragen zur Schulkultur: Fragen zum Ausmaß der individuellen Förderung seitens der Schule, Fragen zur Unterrichtsgestaltung, Fragen zur Leistungsrückmeldung, Fragen zu Partizipationsmöglichkeiten an der besuchten Schule, Fragen zu Ganztagsangeboten
- Fragen zum gesundheitlichen Befinden des Schülers: Fragen zum Problemlöseverhalten des Schülers / Selbstwirksamkeitserwartung
- Fragen zur Familienzusammensetzung: Fragen zu im Haushalt lebenden Personen
- Fragen zur Berufstätigkeit beziehungsweise Arbeitslosigkeit der Eltern: Angabe des Berufs der Eltern
- Fragen zur Betreuung und Erziehung durch die Eltern oder andere Erwachsene im Haushalt
- Fragen zur Freizeitgestaltung: Fragen zur Mediennutzung
- Fragen zur häuslichen Ausstattung/ sozialer Hintergrund: Häufigkeit von Urlaubsreisen, Anzahl von Computern, Autos, Büchern
- Fragen zum Verhalten unter Gleichaltrigen: Anzahl enger Freunde, Entscheidungsverhalten unter Gleichaltrigen, Häufigkeit des Kontaktes zu Gleichaltrigen/ Freunden

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

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

2.3.4 Erwartungswert

Neben der Erhebung von Sozial- und Schulkulturdaten im Rahmen der schriftlichen Schülerbefragung wurden vom Auftraggeber Leistungsdaten in Form der Schuljahresendnoten der Klassenstufe 5 (bzw. bei Schulen der Kohorte I der Klassenstufe 7), der Ergebnisse der sächsischen Kompetenztests in Klassenstufe 6 (Kohorte III) bzw. 8 (Kohorte I) und die Bildungsempfehlung zur Verfügung gestellt.

Hinsichtlich der Beurteilung der Schuljahresendnoten wurde wie in den vergangenen Untersuchungskohorten mit sog. ‚Erwartungswerten‘ als ein wesentliches Untersuchungsinstrument gearbeitet. Diese regressionsanalytisch¹⁰ geschätzten Werte erlauben einen Vergleich der Zensuren¹¹ und damit eine gerechtere Beurteilung der Schule relativ unabhängig vom sozialen Hintergrund der Schülerschaft (vgl. hierzu

¹⁰ Mit Hilfe der Regressionsanalyse kann eine nicht bekannte Beziehung zwischen einer abhängigen und einer oder mehreren unabhängigen Variablen, in diesem Fall zwischen der Schulleistung und schülerbezogenen Merkmalen (sozialer Hintergrund, Geschlecht), ermittelt bzw. prognostiziert werden.

¹¹ Zensuren werden in diesem Modell als linear verteilt angenommen.

Watermann & Brunner 2005, S. 45). Zum sozialen Hintergrund zählen neben sozio-ökonomischen bzw. soziokulturellen Merkmalen des Elternhauses auch die geschlechtlichen Merkmale der Schülerschaft. Die auf dieser Basis geschätzten Werte stellen dar, welche Leistungen in Schulen mit ähnlich zusammengesetzter Schülerschaft zu erwarten sind und kennzeichnen, inwieweit an den untersuchten Schulen bessere bzw. weniger gute Ergebnisse erzielt wurden, als an Schulen, dessen Schülerschaft im Hinblick auf die Merkmale Geschlecht, sozialer Wohlstand und kulturelles Kapital vergleichbar sind (für weitere Ausführungen siehe Zwischenarbeitsstand 2009, S. 14ff.).

Zur Abbildung der sozioökonomischen Merkmale dienen insbesondere die Variablen des bereits in der HBSC-Studie verwendeten FAS-Index¹². Da Kinder allgemein Schwierigkeiten haben beispielsweise das Familieneinkommen im klassischen Sinn wiederzugeben, benutzt dieser Index alternative Items, um zu einem möglichst objektiven Urteil bezüglich des sozioökonomischen Hintergrundes zu gelangen (vgl. Boyce et al. 2006, S. 474). Der Index setzt sich aus den Angaben zur Anzahl der Computer und Autos pro Haushalt, der Häufigkeit einer Urlaubsreise in den letzten zwölf Monaten und dem Besitz eines eigenen Zimmers zusammen. Wie in der HBSC-Studie wird der Index in einer 3-stufigen Skalierung (high, medium, low¹³) verwendet. In vergangenen Studien hat sich dieser Index bereits bewährt; seine Validität und Reliabilität wurde in diversen Studien aufgezeigt (u. a. Boyce et al. 2004, S. 21-23).

Zusätzlich zum genannten Index werden in einer weiteren Analyse die im Haushalt vorhandenen Bücher (5-stufig) als ein weiterer Indikator möglicher kultureller Distinktion genutzt. Zudem fließt das Geschlecht der Schüler mit in die Berechnungen ein, um einen weiteren auf den Schülereigenschaften beruhenden möglichen Faktor der Verzerrung zu berücksichtigen.¹⁴

Die so erhaltenen Regressionskoeffizienten (einmal bezüglich der sächsischen HBSC-Stichprobe, zum anderen bezüglich der Vergleichsschulen) zeigen nun in Verbindung mit den an der zu untersuchenden Schule vorgefundenen Zusammensetzung der Schülerschaft und den tatsächlich erreichten Schuljahresendnoten an, ob diese Schüler vergleichsweise eine gute oder schlechte Leistung aufweisen, obwohl sie privilegiert bzw. unterprivilegiert sind. Liegen sie über dem ermittelten Erwartungswert bzw. sind die erreichten Noten besser, ist anzunehmen, dass die Schule eine besonders leistungsfördernde Wirkung hat (vgl. Baumert et al. 2004).

Als Vergleichsmaßstab dienen dabei einerseits die vom Auftraggeber benannten Vergleichsschulen; zum anderen werden die Daten der sächsischen HBSC-Stich-

¹² FAS: family affluence scale (Maßstab des familiären Wohlstands)

¹³ high=1; medium=2; low=3

¹⁴ So zeigt ein Bericht des Bundesbildungsministeriums (BMBF), für den verschiedene Studien (u. a. PISA) ausgewertet wurden, dass Jungen in allen Fächern, auch bei gleichen Kompetenzen, schlechtere Noten als Mädchen erhalten. Als eventueller Grund hierfür wird ein schulunangepasstes, problematischeres Verhalten als bei Mädchen diskutiert, welches die Notenvergabe beeinflusst (siehe hierzu Bundesministerium für Bildung und Forschung: „Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen“, <http://www.bmbf.de/pub/Bildungsmisserfolg.pdf> - 30.04.10).

probe der 5. Klassenstufe herangezogen, da hierdurch eine breitere Basis¹⁵ für eine Nivellierung genutzt werden kann.

2.3.5 Kognitiver Fähigkeitstest (KFT)

Die Durchführung des Kognitiven Fähigkeitstests (KFT) in Kohorte III und in Kohorte I (Längsschnitt) fand gegen Ende des Schuljahres 2009/2010 in der untersuchten Klassenstufe 6 (Kohorte III) bzw. 8 (Kohorte I) statt.¹⁶ Ziel ist die Abbildung der individuellen kognitiven Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler an den entsprechenden Schulversuchs- und Vergleichsschulen (Kohorte III) bzw. der kognitiven Entwicklung im Längsschnitt in Kohorte I (vgl. Köller & Baumert 2002, S. 756-786, Reimann 2002, S. 81-137).

In Ergänzung des bereits beschriebenen Erwartungswertes, welcher eher ein soziales Bedingungsgefüge des Lernens beschreibt, misst dieser Test das kognitive Potential bzw. dessen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Mittels des KFT lassen sich neben dem Intelligenzquotienten auch das Sprachverständnis, sprachgebundenes Denken, arithmetisches Denken, Rechenfähigkeiten, anschauungsgebundenes Denken und konstruktive Fähigkeiten erheben (vgl. Heller & Perleth 2000, S. 3). Diese Fähigkeiten als inhaltliche Bündel sind im KFT zu drei globalen Fähigkeitsbereichen aggregiert worden. Somit unterteilt sich der Test in einen verbalen, einen quantitativen und einen nonverbalen/ figuralen Teil. Die dem KFT zugrundeliegende Theorie der fluiden und kristallinen¹⁷ Intelligenz erlaubt es, diese verschiedenen kognitiven Fähigkeiten unter diese beiden Dimensionen zu subsumieren.¹⁸

¹⁵ NGymnasium = 703, NMittelschule = 577

¹⁶ Testtermine: 35. Mittelschule Dresden: 08.03.2010; Mittelschule Regis-Breitungen und Gymnasium „Am Breiten Teich“ Borna: 16.03.2010; F.-Schleiermacher-Gymnasium Niesky: 17.03.2010; Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule Cunewalde und Mittelschule Dresden-Pieschen: 23.03.2010; Mittelschule Oederan: 24.03.2010; Nachbarschaftsschule Leipzig und Heinrich-Pestalozzi-Mittelschule Leipzig: 30.03.2010; Paul-Guenther-Mittelschule Geithain: 03.05.2010; Petrischule – Mittelschule der Stadt Leipzig: 19.05.2010.

¹⁷ Die Bezeichnung ‚kristalline‘ Intelligenz wird hierbei synonym zu der Bezeichnung ‚kristallisierte‘ Intelligenz (so u. a. bei Heller & Perleth) verwendet.

¹⁸ Die Theorie der fluiden und kristallinen Intelligenz als eine der bekanntesten psychometrischen Intelligenztheorien wurde von Horn und Cattell (1963, 1976) entwickelt. Anhand empirischer Befunde konnten mittels Faktorenanalysen zwei Dimensionen der Intelligenz ermittelt werden: während die fluide Intelligenz die Basisprozesse des Denkens umfasst und überwiegend genetisch determiniert ist, wird die kristalline Intelligenz über Sozialisations- und Lernprozesse erworben. Diese äußert sich in anwendungsorientierten Wissensstrukturen, wobei ihre Entwicklung stark von der Kultur abhängig ist. Des Weiteren nimmt man an, dass der fluide Intelligenzfaktor in Verbindung mit anderen kognitiven Fähigkeiten und im Kontext spezifischer Lerngelegenheiten die Ausprägung des kristallinen Intelligenzfaktors entscheidend mitbestimmt (vgl. McArdle et al. 2000, S. 54f.) und daher die fluide Intelligenz das Potential der kristallinen Intelligenz zu einem gewissen Teil determiniert.

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

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

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

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

Tab. 3: Aufgabentypen des Kognitiven Fähigkeitstests (vgl. Heller & Perleth 2000, S. 8ff.)

2.3.6 Portfolio

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

Als Darstellungsform wird das Portfolio in den Kapiteln 4, 5 und 6 für die Einschätzung der Leistungs- und Entwicklungsfähigkeit der drei erstmalig untersuchten Schulversuchsschulen (Kohorte III: Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule Cunewalde, Mittelschule Oederan, Mittelschule Dresden-Pieschen) verwendet. Die Darstellung orientiert sich an den Gliederungspunkten: Selbstdarstellung der Schule, Darstellung der Leistungsdaten, Interpretation und Entwicklungshinweise (einschließlich Stellungnahme und Kritik hinsichtlich der gewonnenen Daten aus der Schülerbefragung).

Die Qualität der Portfolio-Methode besteht auch darin, dass die Charakterisierung einer Schule unter Einbeziehung weiterer Daten (z. B. Ergebnisse künftiger Kompetenztests, Ergebnisse von kognitiven Fähigkeitstests, Veränderungen im Schulkonzept und/oder der Schulorganisation) verdichtet, erweitert und aktualisiert werden kann. Dementsprechend werden auch aktuelle Ergebnisse sowie der Stand des Schulversuchs der bereits im Längsschnitt betrachteten Schulversuchsschulen (Paul-Guenther-Mittelschule Geithain und Nachbarschaftsschule Leipzig) berichtet (Kapitel 8 und 9).

2.4 Die Vergleichsschulen

Zum Vergleich der gewonnenen Daten der Schulversuchsschulen wurden vom Auftraggeber für die Untersuchung im Schuljahr 2009/2010 zwei weitere Vergleichsschulen benannt. Hierbei handelt es sich um die 35. Mittelschule in Dresden sowie um das Friedrich-Schleiermacher-Gymnasium in Niesky.¹⁹ Im Folgenden werden diese beiden Schulen näher betrachtet.

2.4.1 35. Mittelschule Dresden

An der 35. Mittelschule Dresden lernen unter der Schulleitung von Herrn Hinner in der Klassenstufe 6 des untersuchten Schuljahres 2009/2010 50 Schülerinnen und Schüler in zwei Klassen. Hiervon lernen 46 Schülerinnen bzw. Schüler mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule und vier Schülerinnen bzw. Schüler mit einer Bildungsempfehlung für das Gymnasium. Momentan lernen an der zweizügigen Schule ca. 230 Schülerinnen und Schüler, das Einzugsgebiet bildet vorrangig Dresden, Freital und Pesterwitz.

Derzeit sind an der 35. Mittelschule Dresden 24 Lehrer und Lehrerinnen sowie ein Schulhausmeister mit einer Hausarbeiterin, eine Sachbearbeiterin und ein Schulsozialarbeiter tätig.

Im vergangenen Schuljahr 2008/2009 beendeten 88,9% der im Schuljahr 2008/2009 abgegangenen Schüler ihre Schullaufbahn mit einem Realschulabschluss. 7,4% gingen im genannten Schuljahr mit einem Hauptschul- bzw. qualifizierenden Hauptschulabschluss von der Schule ab. Der Prüfungsnotenmittelwert der Realschulprüfung lag im Fach Mathematik bei 3,8 (vgl. Mittelschulen Sächsische Bildungsagentur, Regionalstelle Dresden: 3,7 bzw. Mittelschulen Sachsen: 3,7) und im Fach Deutsch bei 2,7 (vgl. Mittelschulen Sächsische Bildungsagentur, Regionalstelle Dresden: 3,0 bzw. Mittelschulen Sachsen: 3,0).²⁰

Die Schule bietet seit 2005 ab der Klassenstufe 5 ein verlässliches Ganztagsangebot an, im Rahmen dessen werden alle Schülerinnen und Schüler montags bis donnerstags von 07.00 Uhr bis 16.00 Uhr mit Angeboten versorgt. Der Grad der Verpflichtung soll dabei mit zunehmendem Alter abnehmen und in eine offenere Form übergehen. Das Ganztagsangebot besteht dabei aus drei übergeordneten Schwerpunkten bzw. Modulen: Angebote zur leistungsdifferenzierten Förderung und Förderung (über die Hausaufgabenbetreuung hinausgehende individuelle Förderung mittels Förderteams, Förderung leistungsstarker und interessierter Schülerinnen und Schüler, Prüfungsvorbereitung, Vorbereitungswoche zu den schriftlichen Prüfungsfächern); Unterrichtsergänzende Angebote und Projekte (Entwicklung von Fach-, Sozial-, Selbst-, Kommunikations- und Methodenkompetenz als Voraussetzung für die Herausbildung wirtschafts- und gesellschaftsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale) und Angebote im schulischen Freizeitbereich (interessengestützte Freizeitangebote wie musisch-kulturelle, sportliche, natur- und gesellschaftswissenschaftliche Angebote, soziale Integration aller Schülerinnen und Schüler).

¹⁹ Die Vergleichsschulen sind hierbei hinsichtlich der Leistungsstärke (z. B. in Bezug auf die Abschlussnoten) mit den Schulversuchsschulen vergleichbar.

²⁰ Vgl. <http://www-db.sn.schule.de/output/start.php> - (Meldung der Schulaufsichtsbehörden, Stand: 03.09.2009) – 21.01.2010.

Der Unterricht findet in Blöcken zu 90 Minuten statt, in der Zeit von 13.45 Uhr bis 16.00 Uhr finden eine Hausaufgabenbetreuung sowie Arbeitsgemeinschaften²¹, fakultative Neigungskurse, Kurse wie „Lernen lernen“ oder „Knigge“ sowie offene Angebote statt. Streitschlichtung und Entspannungstraining bilden ebenfalls feste Angebote der Schule. Im Rahmen von Freiarbeitsphasen werden neben der individuellen Förderung und Forderung auch individuelle Hilfen gegeben, insbesondere bei Legasthenikern und Dyskalkulieschülern.

Kooperationen bestehen mit dem Jugendamt (Bereitstellung eines Schulsozialarbeiters), dem Jugendhaus des Kinderland e. V., mit Polizei und Feuerwehr sowie eine enge Zusammenarbeit mit kleinen Handwerksbetrieben der Umgebung. Zudem existieren ein Schulförderverein sowie eine Schülerfirma.²²

Die 35. Mittelschule befindet sich im Dresdner Stadtteil Löbtau-Süd. Die Einwohnerzahl (mit Hauptwohnung) liegt bei 9.697²³ (vgl. Dresden, Stadt gesamt: 512.234) und die Arbeitslosenquote (Anteil an Erwerbsfähigen) bei 9,6%²⁴ (vgl. Dresden, Stadt gesamt: 11,3%).

2.4.2 Friedrich-Schleiermacher-Gymnasium Niesky

Am Friedrich-Schleiermacher-Gymnasium in Niesky Dresden lernen unter der Schulleitung von Herrn Dr. Würfel in der Klassenstufe 6 des untersuchten Schuljahres 2009/2010 93 Schülerinnen und Schüler in vier Klassen. Alle Schülerinnen und Schüler besitzen eine Bildungsempfehlung für das Gymnasium. Momentan lernen an der vierzügigen Schule ca. 473 Schülerinnen und Schüler. Das Einzugsgebiet erstreckt sich hierbei sehr weitläufig, ca. ein Drittel der Schülerschaft wohnt in Niesky, ca. zwei Drittel stammen aus dem Umland (z. B. aus Rietschen/ Boxberg, Melaune, Rothenburg, Codersdorf).

Derzeit lehren am Friedrich-Schleiermacher-Gymnasium 56 Lehrer und Lehrerinnen, zwei Gastlehrerinnen und zwei Studienreferendare. Unterstützung erfährt die Schule des Weiteren von vier technischen Mitarbeitern.

Im vergangenen Schuljahr 2008/2009 beendeten 92,3% der Schüler ihre Schullaufbahn mit der allgemeinen Hochschulreife. 7,7% verließen die Schule mit mittlerem Bildungsabschluss. Die Bestehensquote der Abiturprüfung lag hierbei bei 96,0% (vgl. Gymnasien Sächsische Bildungsagentur, Regionalstelle Bautzen: 95,2% bzw. Gymnasien Sachsen: 94,8%). Der Prüfungsnotenmittelwert der Abiturprüfung lag bei 2,9 (vgl. Gymnasien Sächsische Bildungsagentur, Regionalstelle Bautzen: 2,9 bzw. Gymnasien Sachsen: 3,0), der Durchschnittsnotenmittelwert lag bei 2,4 (vgl. Gymnasien Sächsische Bildungsagentur, Regionalstelle Bautzen: 2,4 bzw. Gymnasien Sachsen: 2,5).²⁵

Ab Klassenstufe 5 beginnen alle Schülerinnen und Schüler mit Englisch die erste Fremdsprache, ab Klasse 6 kommt entweder Russisch oder Französisch als zweite Fremdsprache hinzu. Im Wahlbereich wird für jüngere Schüler eine Polnisch-Arbeits-

²¹ Beispielsweise Volleyball, Chor, Tischtennis, Theater, Logiktraining, PC-Club und Cambridge for young learners

²² Vgl. Schulkonzeption unter <http://www.sn.schule.de/~ms35dd/ganztag/konzept.pdf> - 21.01.2010.

²³ Vgl. http://www.dresden.de/de/02/06/05/13/c_93.php, Stand 11.12.2008 - 21.01.2010.

²⁴ Vgl. http://www.dresden.de/de/02/06/05/13/c_93.php, Stand 11.12.2008 - 21.01.2010.

²⁵ Vgl. <http://www-db.sn.schule.de/output/start.php> - (Meldung der Schulaufsichtsbehörden, Stand: 03.09.2009) – 21.01.2010.

gemeinschaft angeboten, für ältere Schüler besteht die Möglichkeit Lateinkurse zu besuchen (Erwerb Latinum möglich), zudem können schulgeleitete Sprachzertifikate erworben werden. Zudem absolvieren alle Schüler der Klassenstufen 5 und 6 (Klassenstufen mit Orientierungsfunktion) im Rahmen des Förderunterrichtes einen Kurs „Methodenlernen“ (MELE).

Seit dem Schuljahr 2004/2005 besteht am Friedrich-Schleiermacher-Gymnasium ein Ganztagsangebot, welches seitdem ständig ausgebaut und ergänzt wird. Für die Klassenstufen 5 bis 7 erfolgt jeweils Dienstags im Ganztagsblock eine Hausaufgabenbetreuung sowie unter anderem die folgenden Angebote wie Theater, Keramik, Polnisch, Tastaturschreiben, Klettern, Videoreporter, Programmierung und Leichtathletik. Um das Ganztagsangebot zu realisieren arbeitet die Schule eng mit dem CVJM (Christlicher Verein Junger Menschen) und der Musikschule zusammen.

Seit 1996 besteht im Rahmen des Religions- und Ethikunterrichts eine Zusammenarbeit mit der Behindertenwerkstatt Niesky. Diese Kooperation beinhaltet unter anderem die Durchführung eines Sozialpraktikums in Klassenstufe 10, das Angebot einer Sozial-AG mit Zertifikat sowie die Teilnahmen an Festen und Sportaktivitäten. Kooperationspartner zur Führung des Wahlgrundkurses „Trans-Job“ in der gymnasialen Oberstufe sind zudem die Staatliche Studienakademie/ Berufsakademie Bautzen und die Firma SKM GmbH Kringelsdorf. Zudem unterstützen die BARMER EK den Gemeinschaftskundeunterricht und berufsvorbereitende Maßnahmen sowie die AOK das Schülerpraktikum in der Jahrgangsstufe 9. Mit dem Eigenbetrieb Abfallwirtschaft besteht eine Kooperation im Zusammenhang mit Unterrichtsprojekten. Schlussendlich existiert mit der Niederschlesischen Sparkasse eine Rahmenvereinbarung über eine Zusammenarbeit. Schulbezogene Kooperationsverträge bestehen mit den beiden Nieskyer Grundschulen, der Mittelschule Niesky sowie mit weiteren Grundschulen des Einzugsgebietes. Eine Zusammenarbeit besteht darüber hinaus mit der Gutenbergschule Niesky – Schule zur Lernförderung sowie mit der Musikschule und der Volkshochschule. Partnerschulen sind das Karl Friedrich Gauß Gymnasium in Hockenheim, das College Charles de Foucauld in Albert (Frankreich) sowie die beiden polnischen Partnerschulen Zespol Szkol Licealnych in Zgorzelec und Gymnazium Publiczne in Gluszyca.

Wurzeln und Chancen sieht die Schule zum einen in der Spezifik des Schulstandortes: Niesky ist – bedingt durch die Internatsschulen der Brüdergemeinde – eine anerkannte und traditionsreiche Schulstadt, zum anderen in der Größe des Schuleinzugsgebietes. Die Kontakte zur Brüdergemeinde und zu den Alt-Nieskyern sowie die Arbeit mit dem „Verein der Freunde des Gymnasiums Niesky e. V.“ werden von der Schule als außerordentlich wichtig angesehen. Ziele des Vereins stellen die Pflege der Schultradition und Wahrung der Kontakte zu Ehemaligen, die Mithilfe bei der inhaltlichen Ausgestaltung des Gymnasiums, finanziell-materielle Unterstützung sowie die Förderung des kulturellen Schulklimas dar.²⁶

Die Einwohnerzahl von Niesky liegt bei 10.286 Einwohnern (vgl. Landkreis Görlitz: 284.790), die Zahl der Erwerbslosen im Jahresdurchschnitt 2008 bei 812 (vgl. Landkreis Görlitz: 23.757).²⁷

²⁶ Vgl. Homepage der Schule: <http://www.fsg-niesky.de/> - 21.01.2010.

²⁷ Vgl. <http://www.statistik.sachsen.de/Index/21gemstat/unterseite21.htm>, Stand der Angaben: 31.12.2008 – 22.01.2010. Bei Städten unter 15.000 Einwohnern und damit unterhalb der Kreis-

2.4.3 Einordnung der Vergleichsschulen hinsichtlich ausgewählter Leistungsdaten

Zur Einordnung der an den Vergleichsschulen erreichten schulischen Leistungen werden die Schuljahresendnoten der Klassenstufe 5 in den Fächern Deutsch und Mathematik betrachtet. Zur neutraleren Einordnung der erreichten Noten unter Berücksichtigung des Geschlechts und des familiären Hintergrunds erfolgt die Arbeit mit sog. ‚Erwartungswerten‘ (siehe Kapitel 2.3.4). Diese erlauben eine differenziertere Aussage, inwiefern die tatsächlich erreichten Noten der Zusammensetzung der Schülerschaft geschuldet sind, auf welche die Schule nur einen sehr geringen Einfluss hat, oder aber ob Abweichungen auf andere Einflüsse (wie beispielsweise die Schulkultur) zurückgeführt werden können.

Folgende Tabelle zeigt zum einen die tatsächlich an den Vergleichsschulen erreichten Noten, zum anderen einen errechneten erwarteten Wert, welcher bei ähnlicher Schülerzusammensetzung erwartbar gewesen wäre.²⁸ Als Vergleichsmaßstab dienen hierbei die Daten der sächsischen HBSC-Stichprobe von 2006. Die Basis für die Bildung des Erwartungswertes der Vergleichsmittelschule 35. Mittelschule Dresden stellen dabei die entsprechenden Mittelschulen der HBSC-Stichprobe dar (n=577), im Falle des Vergleichsgymnasiums Friedrich-Schleiermacher-Gymnasium Niesky wurden entsprechend die Gymnasien der HBSC-Stichprobe (n=703) zur Bildung des Erwartungswertes herangezogen.

	beobachteter Wert	‚Erwartungswert‘	Schulergebnis
Fach Deutsch, Schuljahresendnote Klassenstufe 5			
35. Mittelschule Dresden	2,7	2,7	„wie erwartet“
Friedrich-Schleiermacher-Gymnasium Niesky	2,2	1,8	„schlechter als erwartet“
Fach Mathematik, Schuljahresendnote Klassenstufe 5			
35. Mittelschule Dresden	3,4	3,1	„schlechter als erwartet“
Friedrich-Schleiermacher-Gymnasium Niesky	2,4	2,0	„schlechter als erwartet“

Tab. 4: tatsächlich erreichte Noten und Erwartungswerte der Vergleichsmittelschule und des Vergleichsgymnasiums, Fach Deutsch und Mathematik, Schuljahresendnote Klassenstufe 5, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010, Kohorte III

Zudem erfolgte im Schuljahr 2009/2010 erstmalig die Teilnahme an den sächsischen Kompetenztests, welche die bis dahin verbindlichen Orientierungsarbeiten ablösen. Ziel dieser Tests in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch ist die Abbildung der Entwicklung der mit den Bildungsstandards der KMK angestrebten Kompe-

grenze wird aufgrund von Ungenauigkeiten der Angaben keine Arbeitslosenquote berechnet, sondern die Zahl der Arbeitslosen in absoluten Zahlen ausgewiesen (Auskunft des Statistik-Service Südost der Bundesagentur für Arbeit).

²⁸ Zu theoretischem Hintergrund und Bildung des Erwartungswertes siehe Kapitel 2.3.4.

tenzen. Die nachfolgenden Tabellen 5 und 6 weisen jeweils die maximal erreichbare Punktzahl, den korrigierten Landesmittelwert²⁹ sowie das Schulergebnis aus.

Demnach liegt die durchschnittlich erreichte Punktzahl der Schülerinnen und Schüler der 35. Mittelschule Dresden in den Kompetenztests der Fächer Deutsch und Englisch über dem entsprechenden Landesmittelwert. In diesen beiden Fächern wurde damit ein überdurchschnittliches Ergebnis erreicht. Der Durchschnitt im Fach Mathematik unterscheidet sich demgegenüber nur unwesentlich vom korrigierten Landesmittelwert (Tab. 5).

Die Schülerinnen und Schüler des Vergleichsgymnasiums Friedrich-Schleiermacher in Niesky erreichen in den Kompetenztests aller drei Fächer überdurchschnittliche und damit bessere Leistungen als im Landesdurchschnitt (Tab. 6).

	erreichbare Punktzahl	korrigierter Landesmittelwert	erreichte Punktzahl, Mittelwert
Kompetenztest Deutsch, Klassenstufe 6	147 (100%)	85,1 (58%)	92,8 (63%), n=49
Kompetenztest Mathematik, Klassenstufe 6	27 (100%)	13,7 (51%)	13,5 (50%), n=49
Kompetenztest Englisch, Klassenstufe 6	103 (100%)	53,9 (53%)	60,6 (59%), n=50

Tab. 5: Ergebnisse und Referenzwerte der sächsischen Kompetenztests in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, Schuljahr 2009/2010, Kohorte III, 35. Mittelschule Dresden

	erreichbare Punktzahl	korrigierter Landesmittelwert	erreichte Punktzahl, Mittelwert
Kompetenztest Deutsch, Klassenstufe 6	133 (100%)	87,0 (65,3%)	94,2 (71%), n=88
Kompetenztest Mathematik, Klassenstufe 6	25 (100%)	14,9 (60,0%)	16,0 (64%), n=89
Kompetenztest Englisch, Klassenstufe 6	113 (100%)	77,2 (69,0%)	90,6 (80%), n=89

Tab. 6: Ergebnisse und Referenzwerte der sächsischen Kompetenztests in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, Schuljahr 2009/2010, Kohorte III, Friedrich-Schleiermacher-Gymnasium Niesky

²⁹ Der korrigierte Landesmittelwert basiert auf dem Mittelwert aller Schülerinnen und Schüler der gleichen Schulart des Landes Sachsen. Um einen fairen Vergleich zu gewährleisten, wurde dieser Mittelwert hinsichtlich der Variablen Geschlecht, Muttersprache, Klassenstufenwiederholung, Lernschwierigkeiten und sozialem Hintergrund (Anzahl der Bücher im Elternhaus) korrigiert. Für weitere Informationen siehe <http://www.kompetenztest.de/>.

3 Zentrale Befunde der Schülerbefragung in Kohorte III

Im Folgenden werden ausgewählte Items der im Schuljahr 2009/2010 in Kohorte III durchgeführten schriftlichen Schülerbefragung einer vergleichenden Betrachtung unterzogen.

Analog der Vorgehensweise in den bereits vorliegenden Ergebnisdokumentationen werden die Daten der Vergleichsschulen (eine Mittelschule, ein Gymnasium) den erzielten bzw. ermittelten Werten an den Schulversuchsschulen gegenübergestellt.

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

- Schule und Schulkultur
- außerschulische Faktoren: soziale Herkunft
- Selbstkonzept und Persönlichkeit
- Freizeitverhalten

Ergebnisse der Schülerbefragung in der Klassenstufe 8 (Längsschnitt) an der Paul-Guenther-Mittelschule Geithain und der Nachbarschaftsschule Leipzig werden im Kapitel 7 berichtet.

3.1 *Schule und Schulkultur*

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

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

Im Folgenden werden zu den o. g. genannten Items die Daten der Schulversuchs- und Vergleichsschulen der Untersuchungswelle 2009/2010 dargestellt. Zudem werden wie bereits im Zwischenarbeitsstand zur Kohorte I und II zu ausgewählten Items entsprechende Vergleichsdaten der sächsischen HBSC-Studie aus dem Jahr 2006 ausgewiesen.

Gründe der Schulwahl und Einbeziehung des Schülers bei der Schulwahl

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

Nachfolgende Tabelle zeigt die Verteilung der angegebenen Gründe innerhalb der erstmalig im Schuljahr 2009/2010 untersuchten Kohorte III:

	1. Grund	2. Grund	3. Grund
MS Oederan (n=48)	Wohnortnähe: 72,9%	Freunde: 47,9%	Kinder aus Grundschule: 45,9%
W.-v.-Polenz-MS Cunewalde (n=52)	Freunde: 53,9%	Kinder aus Grundschule: 52,7%	Nachmittagbetreuung: 49,7%
MS Dresden-Pieschen (n=43)	guter Ruf der Schule: 53,5%	Wohnortnähe: 51,2%	Freunde: 44,2%
35. Mittelschule Dresden (n=50)	Wohnortnähe: 68,3%	Kinder aus Grundschule: 46,4%	Nachmittagbetreuung: 39,1%
F.-Schleiermacher-Gymn. Niesky (n=84)	Wohnortnähe: 58,3%	Kinder aus Grundschule: 45,6%	Empfehlung der Grundschule: 45,5%

Tab. 7: Gründe der Schulwahl, Angaben in Prozent, Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

Einbeziehung des Schülers bei der Schulwahl

Hinsichtlich der Einbeziehung bei der Schulwahl zeigt untenstehende Abbildung, dass an den meisten Schulen die Schülerinnen und Schüler angaben, bei der Frage der Schulwahl mit den Eltern zusammen entschieden zu haben.

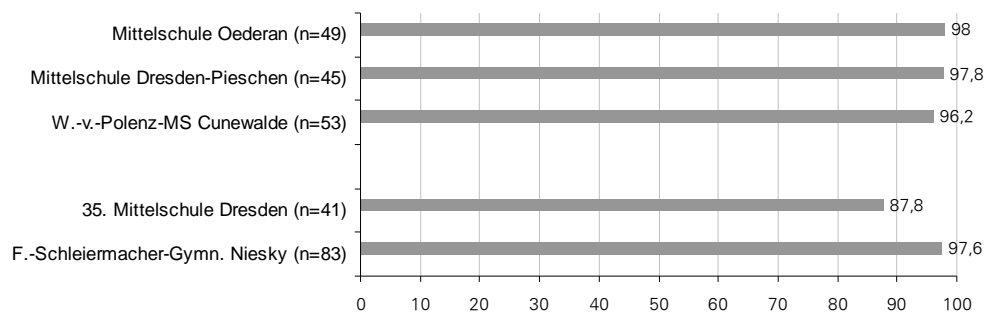


Abb. 1: Wurdest du bei der Entscheidung für die Schule, die du jetzt besuchst, einbezogen?, Zustimmung in Prozent, Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

Schulfreude

Innerhalb der erstmalig untersuchten Schulen (Kohorte III) fällt die in Klassenstufe 6 erhobene Schulfreude gegenüber den Vergleichsschulen (insbesondere gegenüber der Vergleichsmittelschule; MW GMS: 1,43, vgl. MW MS: 1,93; $p < .001$)³⁰ tendenziell höher aus und liegt in etwa im Bereich der berichteten Schulfreude der sächsischen HBSC Sachsen Stichprobe.

Sowohl an den Versuchs- als auch an den Vergleichsschulen bestehen hinsichtlich der Beurteilung der Schulfreude zwischen Mädchen und Jungen sowie den einzelnen Klassen sozialen Wohlstands (FAS-Index) keine signifikanten Unterschiede.

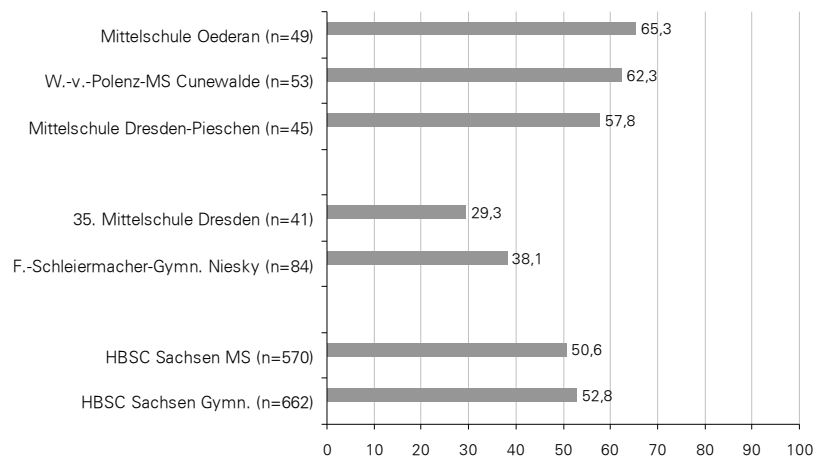


Abb. 2: Schulfreude (Prozentangaben für die Antwortkategorie "Es gefällt mir sehr gut"), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

Individuelle Förderung

Hinsichtlich der Wahrnehmung individueller Förderung wurden die Schülerinnen und Schüler um die Einschätzung nachfolgender Aussagen gebeten. Tabelle 6 zeigt die Beurteilung von Aspekten individueller Förderung in Kohorte III.

³⁰ Interpretation der Mittelwerte: 1=es gefällt mir sehr gut; 2=es gefällt mir einigermaßen gut; 3=es gefällt mir nicht so gut; 4=es gefällt mir überhaupt nicht

	Schulversuchsschulen			Vergleichsschulen	
	MS Oederan (n=48)	MS Cune- walde (n=53)	MS Dresden- Pieschen (n=43)	35. MS Dresden (n=40)	Gymn. Niesky (n=85)
Lehrer lassen vieles selbst entscheiden.	39,6	44,2	57,8	31,7	32,1
Lehrer fragen oft nach Meinung.	66,7	58,5	68,2	43,9	42,4
Lehrer richten sich oft nach Wünschen und Interessen.	30,4	43,4	51,2	30,0	20,0
Lehrer gestalten Unterricht so, dass Schüler selbständig denken und arbeiten können.	81,6	79,2	90,9	61,0	84,5
Schüler können häufig in Gruppen zusammenarbeiten.	68,8	64,2	84,4	53,7	57,6
Im Unterricht gibt es Gelegenheiten, eigene Einfälle zu verwirklichen.	53,2	49,1	53,5	47,5	48,2

Tab. 8: Skala individuelle Förderung (Prozentangaben für die Antwortkategorien "stimmt genau" und "stimmt ziemlich"), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

Vergleicht man die einzelnen Aspekte individueller Förderung an den Schulversuchsschulen insgesamt, zeigen diese hinsichtlich fast aller Items ein höheres Ausmaß der Zustimmung bzw. wird diesen Aussagen stärker zugestimmt als dies bei der Vergleichsmittelschule sowie dem Vergleichsgymnasium der Fall ist. Einzig der Aussage „Die Lehrer gestalten den Unterricht so, dass die Schüler selbständig denken und arbeiten können“ wird am Vergleichsgymnasium in höherem Maße zugestimmt als dies bei den Schulversuchsschulen der Fall ist. Signifikante Unterschiede bestehen bei den Items: „Lehrer lassen vieles selbst entscheiden“ (Skalenmittelwerte: MS: 3,02; vgl. Schulversuche: 2,67; $p < .05$), „Lehrer fragen oft nach unserer Meinung“ (Skalenmittelwerte: MS: 2,80; GYM: 2,72; vgl. Schulversuche: 2,26; $p < .001$), „Lehrer richten sich nach Wünschen und Interessen“ (Skalenmittelwerte: GYM: 3,22; vgl. Schulversuche: 2,82; $p < .01$), „Lehrer lassen selbständig denken und arbeiten“ (Skalenmittelwerte: MS: 2,34; vgl. Schulversuche: 1,83; $p < .001$) sowie „Gruppenarbeit häufig möglich“ (Skalenmittelwerte: GYM: 2,39; vgl. Schulversuche: 2,12; $p < .05$).³¹

Dabei bestehen weder zwischen Mädchen und Jungen noch zwischen den einzelnen Klassen sozialen Wohlstands Unterschiede hinsichtlich der Beurteilung des Ausmaßes an individueller Förderung.

Schwierigkeit des Unterrichtsstoffes

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

³¹ Interpretation der Mittelwerte: 1=stimmt genau; 2=stimmt ziemlich; 3=weder/noch; 4=stimmt nicht; 5=stimmt überhaupt nicht

	Schulversuchsschulen			Vergleichsschulen	
	MS Oederan (n=48)	MS Cune- walde (n=53)	MS Dresden- Pieschen (n=43)	35. MS Dresden (n=40)	Gymn. Niesky (n=85)
Hausaufgaben sind so leicht, dass ich nicht wirklich nach- denken muss.	29,2	18,9	32,6	12,5	16,9
Lehrer stellen sehr hohe An- forderungen im Unterricht.	41,7	43,4	35,7	77,5	62,4
Unterricht ist so schwer, dass ich nicht mitkomme.	4,1	11,5	18,2	15,0	7,1
Aufgaben, die uns Lehrer stellen, sind schwierig.	22,9	28,8	16,3	46,2	42,4
Hausaufgaben sind oft so schwer, dass ich sie nicht lösen kann.	10,2	17,0	11,4	35,0	16,7

Tab. 9: Skala Schwierigkeit des Unterrichtsstoffes (Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

Sowohl an den Schulversuchsschulen als auch an den beiden Vergleichsschulen bestehen hinsichtlich der Beurteilung der Schwierigkeit des Unterrichtsstoffes zwischen Mädchen und Jungen keine Unterschiede. Ebenfalls kein Zusammenhang besteht zum sozialen Wohlstand.

Vergleicht man jedoch zusammengefasst die Beurteilung der Schwierigkeit des Unterrichts hinsichtlich der Schulart, zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Schularten Gymnasium und Mittelschule und deren Gegenüberstellung zu den Schulversuchsschulen. Demnach beurteilen sowohl die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschule (MW = 2,47) als auch die des Vergleichsgymnasiums (MW = 2,65) die Schwierigkeit des Unterrichtsstoffes höher als die Schülerinnen und Schüler der Schulversuchsschulen (MW = 2,80).

Schulische Belastung

Im Folgenden interessiert die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene schulische Belastung. Diese wurde mittels drei Items erhoben und ist nachfolgender Tabelle zu entnehmen.

	Schulversuchsschulen			Vergleichsschulen	
	MS Oederan (n=49)	MS Cune- walde (n=53)	MS Dresden- Pieschen (n=45)	35. MS Dresden (n=41)	Gymn. Niesky (n=85)
Für die Schule muss ich zuviel arbeiten.	14,3	32,7	20,0	65,9	28,6
Ich finde das Lernen in der Schule schwer.	30,6	18,9	17,8	53,7	18,8
Ich finde das Lernen in der Schule ermüdend.	27,7	15,1	27,9	48,8	28,2

Tab. 10: Skala Schulische Belastung (Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimmt genau“ und „stimmt ziemlich“), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

Tabelle 10 zeigt, dass über alle Schulen hinweg die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschule die höchsten Kennwerte hinsichtlich der schulischen Belastung aufweisen. Insgesamt über die Hälfte der befragten Schülerinnen und Schüler dieser Schule berichten über eine vergleichsweise hohe Belastung.

Unter Berücksichtigung der Schulart bestehen signifikante Unterschiede in Bezug auf die Einschätzung der schulischen Belastung: demnach schätzen die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschule die schulische Belastung als am höchsten ein (MW 2,43), die Schülerinnen und Schüler der gegenübergestellten Schulversuchsschulen als am geringsten (MW 3,29; vgl. MW Gymn. 3,15; $p < .001$).³²

Zwischen Jungen und Mädchen bestehen innerhalb der Schulen der Kohorte III keine Unterschiede hinsichtlich der eingeschätzten schulischen Belastung. Ebenfalls kein Zusammenhang besteht zum sozialen Wohlstand.

Unterrichtsqualität

Tabelle 11 zeigt die Aussagen, mit welchen die Schülerinnen und Schüler aufgefordert wurden, die subjektiv wahrgenommene Qualität des Unterrichts zu beurteilen. Demnach wird in der Mehrzahl der Unterricht als abwechslungsreich und anschaulich gestaltet empfunden, zudem gibt ein Großteil der Schülerinnen und Schüler an, dass die meisten ihrer Lehrer gut erklären können.

³² Interpretation der Skalenmittelwerte: 1=stimmt genau; 2 = stimmt ziemlich; 3 = weder/noch; 4 = stimmt nicht; 5 = stimmt überhaupt nicht

	Schulversuchsschulen			Vergleichsschulen	
	MS Oederan (n=49)	MS Cune- walde (n=53)	MS Dresden- Pieschen (n=44)	35. MS Dresden (n=40)	Gymn. Niesky (n=85)
Die meisten Lehrer machen den Unterricht nicht anschaulich, so dass man keinen guten Durchblick bekommt. (-)	12,2	23,1	18,2	35,0	22,4
Im Unterricht gehen die Lehrer viel zu schnell vor, man kommt gar nicht mit. (-)	22,4	28,3	13,6	25,0	20,0
Die meisten unserer Lehrer können gut erklären.	91,8	90,6	83,3	72,5	76,2
In den meisten Unterrichtsstunden kommt bei den Schülern Langeweile auf. (-)	40,8	45,3	45,5	70,0	46,4
Der Unterricht wird von den meisten Lehrern abwechslungsreich gestaltet.	77,1	76,9	84,4	58,5	65,1

Tab. 11: Skala Unterrichtsqualität (Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimmt genau“ und „stimmt ziemlich“, Antwortskala: stimmt genau – stimmt ziemlich – weder/noch – stimmt nicht – stimmt überhaupt nicht), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

Wie in den beiden vergangenen Untersuchungswellen bestehen auch innerhalb der Kohorte III zwischen den einzelnen Schularten signifikante Unterschiede. Stellt man die Schulversuchsschulen der Vergleichsmittelschule und dem Vergleichsgymnasium gegenüber, weisen die Schulversuchsschulen insgesamt die vergleichsweise höchste von den Schülerinnen und Schülern beurteilte Unterrichtsqualität auf.

Bezieht man die Daten der sächsischen HBSC-Stichprobe mit ein, muss diese gute Beurteilung seitens der Schülerinnen und Schüler der Versuchsschulen allerdings relativiert werden.

Innerhalb der Schulen der Kohorte III bestehen hinsichtlich der Einschätzung von Aspekten der Unterrichtsqualität sowohl zwischen Mädchen und Jungen als auch zwischen den einzelnen Klassen sozialen Wohlstands keine Unterschiede

Die nachfolgende Darstellung veranschaulicht auf der Basis eines Index' und der Einteilung in Terzile die Unterrichtsqualität insgesamt. Auffällig ist hierbei insbesondere der hohe Anteil von Schülerinnen und Schüler, welche die 35. Mittelschule besuchen und dieser eine vergleichsweise niedrige Unterrichtsqualität zuschreiben.

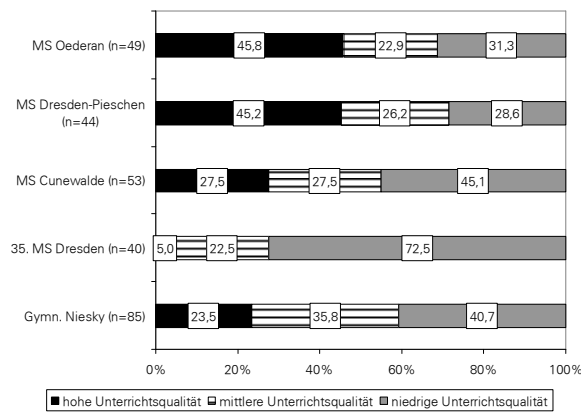


Abb. 3: Skala Unterrichtsqualität, Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

Schülerpartizipation

Mit den in Tabelle 12 dargestellten Fragen wurden die aus Schülersicht gegebenen Mitbestimmungsmöglichkeiten in Schule und Unterricht erfasst. Dabei beziehen sich die Aussagen sowohl auf Gestaltungsfreiräume im Unterricht, als auch auf die Möglichkeit, im Rahmen der Schulorganisation mitzuwirken.

Vergleichsweise niedrig fällt hierbei das Mitspracherecht zur Nutzung der Unterrichtszeit an den beiden Vergleichsschulen aus.

	Schulversuchsschulen			Vergleichsschulen			
	MS Oederan (n=49)	MS Cunewalde (n=53)	MS Dresden-Pieschen (n=45)	35. MS Dresden (n=41)	Gymn. Niesky (n=85)	HBSC Gymn. (n=703)	HBSC MS (n=577)
Die Schüler dürfen nach ihrem eigenen Tempo arbeiten.	68,8	56,6	80,0	46,3	57,1	66,3	69,7
Die Schüler wählen ihre Partner für die Gruppenarbeiten selbst aus.	83,3	90,4	60,0	80,0	57,6	75,4	70,8
Die Schüler haben ein Mitspracherecht wie die Unterrichtszeit genutzt wird.	46,9	43,4	37,8	9,8	17,6	38,3	37,5
Die Schüler können über ihre Schulaktivitäten/ Lerninhalte mitentscheiden.	59,2	55,8	62,2	31,7	36,5	40,3	49,6
Den Schülern wird gesagt, wie sie ihre Arbeit machen müssen. (-)	85,7	88,7	88,9	78,0	92,9	88,0	91,9
Der Lehrer entscheidet, welche Schüler zusammenarbeiten. (-)	29,2	54,9	51,1	47,5	56,6	53,4	67,2

Tab. 12: Skala Schülerpartizipation (Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimmt genau“ und „stimmt ziemlich“), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

Zur näheren Betrachtung der seitens der Schülerschaft eingeschätzten Partizipationsmöglichkeiten in Schule und Unterricht erfolgt die Betrachtung der Gesamtskala unter Ausschluss der Items „Den Schülern wird gesagt, wie sie ihre Arbeit machen müssen“, „Der Lehrer entscheidet, welche Schüler zusammenarbeiten“ (α der Gesamtskala = .63). Nachfolgend wird das Ausmaß dieser Möglichkeiten differenziert nach Geschlecht, Schulform und sozialen Hintergrund näher untersucht. Keine Unterschiede hinsichtlich der eingeschätzten Mitbestimmungsmöglichkeiten bestehen zwischen Mädchen und Jungen sowie den einzelnen Klassen sozialen Wohlstands. Signifikante Unterschiede bestehen allerdings zwischen den Schularten bzw. zwischen den Schulversuchsschulen und den ihnen gegenübergestellten Vergleichsschulen: während die Partizipationsmöglichkeiten an Mittelschule und Gymnasium als in etwa gleich eingeschätzt werden (MW 3,25), berichten die Schülerinnen und Schüler der Schulversuchsschulen über vergleichsweise hohe Mitbestimmungsmöglichkeiten (MW 2,88; $p < .001$).³³

Setzt man das Ausmaß der Partizipationsmöglichkeiten in Relation zur Ausprägung derer in der Stichprobe der sächsischen HBSC-Studie 2006 können folgende Unterschiede aufgezeigt werden: demnach wählen Schülerinnen und Schüler der Schulversuchsschulen eher Partner für Gruppenarbeiten selbst aus (MW: 1,99, vgl. MW HBSC MS: 2,24; $p < .01$), schätzen ihr Mitspracherecht hinsichtlich der Nutzung von Unterrichtszeit höher ein (MW: 2,88, vgl. MW HBSC MS: 3,13; $p < .05$) und schätzen Möglichkeiten der Mitbestimmung bei Lerninhalten als höher ein (MW: 2,48, vgl. MW HBSC MS: 2,79; $p < .01$). Zudem wird den Aussagen, dass die Lehrer entscheiden, wie die Arbeit zu machen ist sowie dass der Lehrer entscheidet, welche Schüler zusammenarbeiten weniger zugestimmt als die entsprechenden Vergleichswerte der HBSC-Stichprobe zeigen ($p < .001$).

Mitschülerunterstützung

Wie bereits in den vergangenen Untersuchungswellen wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, inwiefern sie sich von ihren Mitschülern unterstützt und akzeptiert fühlen sowie ob die Schüler der Klasse gern zusammen sind.

³³ Interpretation der Skalenmittelwerte: 1=stimmt genau; 2 = stimmt ziemlich; 3 = weder/noch; 4 = stimmt nicht; 5 = stimmt überhaupt nicht

	Schulversuchsschulen			Vergleichsschulen			
	MS Oederan (n=49)	MS Cune- walde (n=53)	MS Dresden- Pieschen (n=45)	35. MS Dresden (n=41)	Gymn. Niesky (n=85)	HBSC Gymn. (n=703)	HBSC MS (n=577)
Die meisten Schüler in meiner Klasse sind gern zusammen.	95,9	96,2	93,3	87,5	98,8	94,1	89,8
Die meisten Schüler in meiner Klasse sind nett und hilfsbereit.	78,7	86,8	88,9	80,5	88,2	91,7	84,6
Wenn es einem Schüler mal schlecht geht, hilft ihm jemand aus der Klasse.	80,9	92,5	97,7	78,0	89,4	91,6	88,5
Die anderen Schülerinnen und Schüler akzeptieren mich so, wie ich bin.	81,3	88,5	84,1	80,5	92,9	92,2	84,5

Tab. 13: Skala Mitschülerunterstützung (Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimmt genau“ und „stimmt ziemlich“), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

Tabelle 13 zeigt, dass die befragten Schülerinnen und Schüler insgesamt über eine starke Unterstützung seitens der Mitschüler berichten. Unter Betrachtung der Gesamtskala (α der Gesamtskala = .60) erfolgt die differenzierte Betrachtung nach Geschlecht, Schulart und sozialem Hintergrund. Hierbei fühlen sich die Mädchen der Kohorte III über alle Schulen hinweg stärker von ihren Mitschülern unterstützt als dies bei den Jungen der Fall ist (MW Mädchen: 1,67; MW Jungen: 1,82; $p < .05$). Im Hinblick auf die Schulart bestehen keine signifikanten Unterschiede, tendenziell berichten jedoch die Schülerinnen und Schüler des Vergleichsgymnasiums über die stärkste, jene der Vergleichsmittelschule über die schwächste Mitschülerunterstützung. Kein Zusammenhang besteht zur sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler.³⁴

Lehrerunterstützung

Folgende Items erfassen die seitens der Schülerinnen und Schüler wahrgenommene Unterstützung durch die Lehrerinnen und Lehrer.

³⁴ Interpretation der Skalenmittelwerte: 1=stimmt genau; 2 = stimmt ziemlich; 3 = weder/noch; 4 = stimmt nicht; 5 = stimmt überhaupt nicht

	Schulversuchsschulen			Vergleichsschulen			
	MS Oederan (n=48)	MS Cune- walde (n=53)	MS Dresden- Pieschen (n=45)	35. MS Dresden (n=40)	Gymn. Niesky (n=84)	HBSC Gymn. (n=703)	HBSC MS (n=577)
Meine Lehrer sind an mir persönlich interessiert.	57,4	52,8	84,1	25,6	38,1	43,9	55,9
Die meisten Lehrer sind nett.	93,9	98,1	91,1	67,5	85,7	93,4	93,2
Unsere Lehrer behandeln uns gerecht.	89,6	82,7	84,4	57,5	77,6	91,1	88,4
Ich werde ermutigt, meine eigenen Meinungen/ Ansichten in der Klasse zu vertreten.	72,3	81,1	91,1	61,5	71,8	69,8	72,5
Wenn ich einmal zusätzlich Hilfe brauche, dann kann ich sie von meinen Lehrern bekommen.	91,7	90,6	95,6	78,0	81,9	91,2	91,6

Tab. 14: Skala Lehrerunterstützung (Prozentangaben für die Antwortkategorien „stimmt genau“ und „stimmt ziemlich“), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

Insgesamt wird die Unterstützung seitens der Lehrerinnen und Lehrer als relativ hoch eingeschätzt, vergleichsweise am geringsten wird von den Schülerinnen und Schülern das persönliche Interesse seitens der Lehrer eingeschätzt. Wie Tabelle 14 zeigt, berichten die Schülerinnen und Schüler der 35. Mittelschule Dresden über eine gegenüber den anderen Schulen vergleichsweise geringe Lehrerunterstützung, am höchsten fällt die wahrgenommene Unterstützung seitens der Lehrer an der Mittelschule Dresden-Pieschen (hier insbesondere das vergleichsweise hohe wahrgenommene persönliche Interesse seitens der Lehrer) aus.

Insgesamt besteht hinsichtlich der Einschätzung der Lehrerunterstützung kein Zusammenhang zum Geschlecht und zum sozialen Hintergrund der befragten Schülerinnen und Schüler.

Signifikante Unterschiede bestehen jedoch zwischen den betrachteten Schularten bzw. deren Gegenüberstellung zu den Schulversuchsschulen. Demnach berichten die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschule über die vergleichsweise niedrigste Unterstützung, die Schülerinnen und Schüler der Schulversuchsschulen über die stärkste subjektiv wahrgenommene Unterstützung (MW Mittelschule: 2,4; MW Gymnasium: 2,2 ; vgl. Schulversuchsschulen: 1,8; $p < .001$).³⁵

Ein Vergleich der an Schulversuchsschulen wahrgenommenen Lehrerunterstützung mit jener an den Mittelschulen und Gymnasien der sächsischen HBSC-Stichprobe 2006 zeigt zudem, dass sowohl hinsichtlich des persönlichen Interesses der Lehrer als auch der Möglichkeit zusätzliche Hilfe zu bekommen signifikante Unterschiede bestehen. Beiden Aspekten wird dabei von Schülerinnen und Schülern der

³⁵ Interpretation der Skalenmittelwerte: 1=stimmt genau; 2 = stimmt ziemlich; 3 = weder/noch; 4 = stimmt nicht; 5 = stimmt überhaupt nicht

Schulversuchsschulen mehr zugestimmt als an den entsprechenden Vergleichsschulen der HBSC-Stichprobe.

3.2 Außerschulische Faktoren: soziale Herkunft

Im Folgenden werden Aspekte der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler der Kohorte III, Untersuchungswelle 2009/2010, näher untersucht.

Folgende Variablen werden in diesem Zusammenhang betrachtet:

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

Familienformen

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Familienstruktur der befragten Schülerinnen und Schüler an den einzelnen Schulen.

Wie gezeigt werden kann, wohnt der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Vater und Mutter zusammen, vergleichsweise gering ist dieser Anteil an der 35. Mittelschule in Dresden, gleichzeitig berichten dementsprechend viele Kinder dieser Schule im Haushalt nur mit der Mutter bzw. einem Elternteil mit Partner zusammenzuwohnen.

	Schulversuchsschulen			Vergleichsschulen			
	MS Oederan (n=48)	MS Cune- walde (n=50)	MS Dresden- Pieschen (n=44)	35. MS Dresden (n=40)	Gymn. Niesky (n=85)	HBSC Gymn. (n=638)	HBSC MS (n=506)
<i>Kinder wohnen zusammen mit:</i>							
- Vater und Mutter	75,0	74,0	61,4	57,5	85,9	84,0	70,9
- einem Elternteil mit Partner	12,5	22,0	25,0	20,0	2,4	4,5	9,1
- nur Mutter	8,3	4,0	13,6	20,0	10,6	10,7	17,4
- nur Vater	4,2	-	-	2,5	1,2	0,8	2,6

Tab. 15: Häufigkeit der Familienformen (in Prozent), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

Berufstätigkeit der Eltern

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

	Berufstätigkeit	
	Vater	Mutter
MS Oederan (n=47)	85,1	89,4
W.-v.-Polenz-MS Cunewalde (n=51)	90,2	88,5
MS Dresden-Pieschen (n=44)	93,2	79,5
35. MS Dresden (n=39)	76,9	84,2
F.-Schleiermacher-Gymnasium Niesky (n=85)	91,8	86,7
HBSC Sachsen Mittelschulen (n=686)	77,9	73,3
HBSC Gymnasien (n=553)	90,4	83,0

Tab. 16: Skala Berufstätigkeit der Eltern (Zustimmung in Prozent), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

Merkmale der Nachbarschaft

Die Items der Frage 30 messen den ökonomischen/finanziellen Hintergrund der Nachbarschaft bzw. des häuslichen Umfeldes in welchem der Schüler wohnt. Erfragt wird jeweils, inwiefern es in der Nachbarschaft Gruppen von Jugendlichen gibt, die Ärger machen, Müll herumliegt und/oder heruntergekommene Häuser vorhanden sind.

	Gruppen v. Jugendlichen, die Ärger machen		Abfall, Scherben oder herumliegender Müll		heruntergekommene Gebäude/ Häuser	
	viele	einige	viele	einige	viele	einige
MS Oederan (n=47)	-	14,9	-	17,0	2,1	23,4
W.-v.-Polenz-MS Cunewalde (n=52)	-	13,2	5,8	21,2	3,8	28,8
MS Dresden-Pieschen (n=44)	2,3	34,1	11,1	24,4	9,1	29,5
35. MS Dresden (n=40)	7,5	35,0	15,0	22,5	-	32,5
F.-Schleiermacher-Gym. Niesky (n=85)	-	20,0	1,2	28,2	-	48,2
HBSC Sachsen MS (n=577)	7,1	24,4	6,1	22,4	4,4	19,7
HBSC Gymn. (n=703)	2,9	22,9	2,9	29,5	1,9	26,6

Tab. 17: Skala häusliches Umfeld (in Prozent), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

Wohlstandsindex FAS

Zur Abbildung der sozioökonomischen Lage der Familie der jeweils befragten Schülerinnen und Schüler dienen insbesondere die Variablen des bereits in der HBSC-Studie verwendeten FAS-Index³⁶. Da Kinder allgemein Schwierigkeiten haben beispielsweise das Familieneinkommen im klassischen Sinn wiederzugeben, benutzt dieser Index alternative Items, um zu einem möglichst objektiven Urteil bezüglich des sozioökonomischen Hintergrundes zu gelangen (vgl. Boyce et al. 2006, S. 474). Der Index setzt sich aus den Angaben zur Anzahl der Computer und Autos pro Haushalt, der Häufigkeit einer Urlaubsreise in den letzten zwölf Monaten und dem Besitz eines eigenen Zimmers zusammen. Wie in der HBSC-Studie wird der Index in einer 3-stufigen Skalierung (high, medium, low)³⁷ verwendet. Wie bereits in den vorigen Ergebnisdarstellungen deutlich wurde, werden zentrale Befunde auf ihren Zusammenhang zum sozialen Wohlstand der Herkunftsfamilie näher untersucht.

	Schulversuchsschulen			Vergleichsschulen			
	MS Oederan	MS Cunewalde	MS Dresden-Pieschen	35. MS Dresden	Gym. Niesky	HBSC MS	HBSC Gymn.
	(n=48)	(n=53)	(n=41)	(n=39)	(n=82)	(n=577)	(n=703)
FAS-Index	1,88	1,92	2,05	2,13	1,79	1,88	1,48

Tab. 18: FAS-Index, Skalenmittelwerte (Interpretation: 1 = hoch, 2 = mittel, 3 = niedrig), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

Tabelle 18 zeigt, dass unter den Schulversuchsschulen die Elternhäuser der Kinder der Mittelschule Oederan den vergleichsweise höchsten, die Elternhäuser der Kinder welche die Mittelschule in Dresden – Pieschen besuchen, den vergleichsweise geringsten sozioökonomischen Status aufweisen.

Hinsichtlich der Vergleichsschulen weisen zusammengefasst die Elternhäuser der Schülerinnen und Schüler beider Schulen einen geringeren familiären Wohlstand auf als die entsprechende Vergleichsbasis der sächsischen HBSC-Stichprobe.

Häusliche Ausstattung

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

³⁶ FAS: family affluence scale (Maßstab des familiären Wohlstands)

³⁷ high = 1; medium = 2; low = 3

	Schulversuchsschulen			Vergleichsschulen	
	MS Oederan (n=49)	MS Cune- walde (n=53)	MS Dresden- Pieschen (n=45)	35. MS Dresden (n=40)	Gymn. Niesky (n=85)
Geschirrspülmaschine	95,9	88,7	88,9	82,5	92,9
Lern-Software	67,3	62,3	80,0	65,0	68,2
Internet-Anschluss	81,3	79,2	95,6	87,5	96,5
Wörterbuch	95,9	100	97,8	97,5	100
ruhiger Platz zum Lernen	93,9	98,1	90,9	92,5	95,3
Schreibtisch zum Lernen	95,9	98,1	100	100	100
Schulbücher	100	98,1	100	97,5	100
Klass. Literatur	25,2	40,4	53,5	35,9	54,1
Bücher mit Gedichten	79,2	77,4	75,0	67,5	80,0
Kunstwerke	55,1	71,2	88,6	55,0	82,4

Tab. 19: Vorhandensein bestimmter Wohlstands- und Kulturgüter (Zustimmung in Prozent), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

Kulturelle Praxis in der Familie - Anzahl von Büchern im Haushalt

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

Tabelle 20 zeigt, dass innerhalb der Versuchsschulen die Schülerinnen und Schüler (bzw. der elterliche Haushalt) der Mittelschule Dresden-Pieschen mehr Bücher zu Hause besitzen als die Schüler der anderen Schulversuchsschulen sowie der Mittelschulen der sächsischen HBSC-Stichprobe. Ebenso überdurchschnittlich hoch (im Hinblick auf die Gymnasien der HBSC-Stichprobe Sachsen) ist die Anzahl der Bücher im Haushalt bei den Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums in Niesky.

	Schulversuchsschulen			Vergleichsschulen			
	MS MS Oederan (n=49)	MS Cunewalde (n=53)	MS Dresden- Pieschen (n=45)	35. MS Dresden (n=40)	Gym. Niesky (n=85)	HBSC MS (n=577)	HBSC Gymn. (n=703)
Bücher	3,1	3,3	3,6	3,2	4,1	3,1	3,9

Tab. 20: Skala Bücher, Skalenmittelwert (Interpretation: 1 = 0-10 Bücher, 2 = 11-25 Bücher, 3 = 26-100 Bücher, 4 = 101-200 Bücher, 5 = mehr als 200 Bücher), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

Abbildung 4 verdeutlicht nochmals die Verteilung der einzelnen Kategorien an den Einzelschulen.

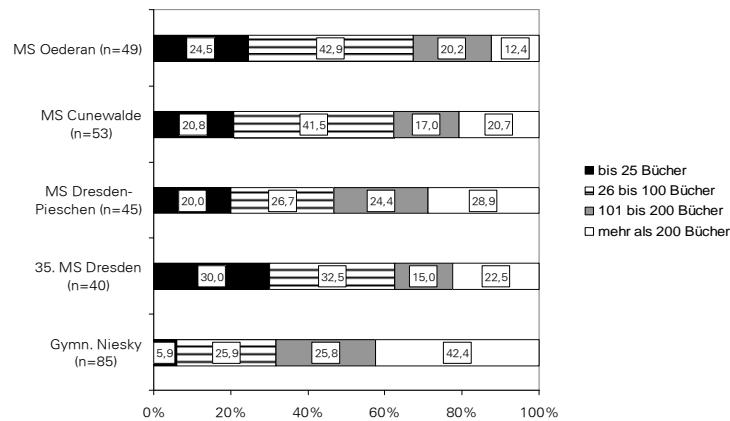


Abb. 4: Schülerinnen und Schüler nach elterlichen Bücherbesitz (in %) an den Schulversuchsschulen und den Vergleichsschulen, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010, Kohorte III

Schulbezogene Unterstützung: Elternunterstützung

Frage 18 erhebt die seitens der befragten Schülerinnen und Schülern eingeschätzte schulbezogene Unterstützung der Eltern, wobei diese insgesamt an allen Schulen als sehr hoch beurteilt wird. Unter Berücksichtigung des Geschlechts bestehen einzig an der Mittelschule Dresden-Pieschen signifikante Unterschiede hinsichtlich der wahrgenommenen Unterstützung: Mädchen berichten hierbei über weniger Unterstützung als dies bei den Jungen der Fall ist ($p < .01$). Betrachtet man zudem die wahrgenommene Unterstützung in den einzelnen Klassen sozialen Wohlstands (FAS-Klassen) können außer am Gymnasium Niesky keine bedeutsamen Unterschiede aufgezeigt werden. Schülerinnen und Schüler aus Elternhäusern mit vergleichsweise geringem sozialem Wohlstand berichten hier über weniger schulbezogene Unterstützung der Eltern als dies bei den Schülerinnen und Schülern mit vergleichsweise hohem bzw. mittlerem sozialem Wohlstand der Fall ist.

Hinsichtlich der einzelnen Schularten Mittelschule und Gymnasium und deren Gegenüberstellung zu den Schulversuchsschulen besteht einzig bei dem Aspekt der Unterstützung bei den Hausaufgaben durch die Eltern ein signifikanter Unterschied: hierbei fühlen sich die Schülerinnen und Schüler an den Schulversuchsschulen stärker unterstützt als Schülerinnen und Schüler der Vergleichsschulen ($p < .01$).

	Schulversuchsschulen			Vergleichsschulen			
	MS Oederan (n=49)	MS Cune- walde (n=53)	MS Dresden- Pieschen (n=44)	35. MS Dresden (n=40)	Gymn. Niesky (n=84)	HBSC Gymn. (n=703)	HBSC MS (n=577)
Meine Eltern helfen mir, wenn ich ein Problem in der Schule habe.	91,8	94,3	95,5	82,5	95,2	97,0	95,8
Meine Eltern sind bereit in die Schule zu kommen, um mit den Lehrern zu reden.	77,6	92,5	88,6	72,5	87,1	89,3	89,5
Meine Eltern ermuntern mich in der Schule gute Leistungen zu bringen.	89,6	92,5	93,2	82,5	90,6	93,0	90,7
Meine Eltern interessieren sich dafür, wie es mir in der Schule geht.	89,8	92,5	95,5	85,0	92,9	96,3	93,3
Meine Eltern sind bereit, mir bei den Hausaufgaben zu helfen.	98,0	100	90,7	82,5	86,9	96,3	94,6

Tab. 21: Skala schulbezogene Unterstützung der Eltern (Prozentangaben für die Antwortkategorien "stimmt genau" und "stimmt ziemlich"), Untersuchung im Schuljahr 2009/2010, Kohorte III

Qualität und Intensität der Eltern-Kind-Beziehung

Die Items der Frage 51 erfassen mit der angegebenen Häufigkeit gemeinsamer Aktivitäten die soziale Praxis und damit einen Aspekt des sozialen Kapitals der Familie (zum theoretischen Hintergrund siehe auch Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitung – Ergebnisse der Untersuchungen in Kohorte II/ Untersuchungswelle 2008, S. 44).

	Schulversuchsschulen			Vergleichsschulen	
	MS Oederan (n=47)	MS Cune- walde (n=52)	MS Dresden- Pieschen (n=44)	35. MS Dresden (n=40)	Gymn. Niesky (n=85)
Wie oft kommt es im Allgemeinen vor, dass deine Eltern ...					
Mir dir über Bücher, Filme oder Fernsehsendungen diskutieren?	29,8	25,0	46,5	25,0	37,6
Mit dir klassische Musik hören?	17,0	13,5	26,7	7,5	15,3
Mit dir über deine Schul- leistungen sprechen?	76,6	82,7	83,3	71,8	83,5
Gemeinsam mit dir am Tisch sitzen und frühstücken/ Abend essen?	91,5	92,1	93,2	87,5	97,7
Sich Zeit nehmen, um einfach nur mit dir zu reden?	68,1	82,6	84,1	72,5	74,1

Tab. 22: Skala Qualität und Intensität der Eltern-Kind-Beziehung (Prozentangaben für die Antwortkategorien "mehrmals im Monat" und "mehrmals in der Woche"), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

Hinsichtlich der Angabe der Häufigkeit gemeinsamer Aktivitäten mit den Eltern bestehen zwischen Mädchen und Jungen keine Unterschiede. Demgegenüber existieren hinsichtlich der Häufigkeit eines gemeinsamen Frühstücks bzw. Abendessens signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen sozialen Wohlstands: je niedriger dieser, desto seltener werden tendenziell Mahlzeiten gemeinsam eingenommen ($p < .001$). Betrachtet man zudem die Schulart, wird in den Elternhäusern der Schülerinnen und Schüler, welche die Vergleichsmittelschule besuchen, seltener über Schulleistungen gesprochen als in jenen des Vergleichsgymnasiums und der gegenübergestellten Schulversuchsschulen.

Unterstützung bei Arbeiten für die Schule

Wie Tabelle 23 zeigt, sind es vor allem die Eltern, welche ihre Kinder bei schulischen Arbeiten unterstützen. Die Häufigkeit variiert hierbei zwischen mehrmals im Monat und mehrmals in der Woche, wobei hinsichtlich der Angaben zwischen Mädchen und Jungen keine nennenswerten Differenzen bestehen. Unter Berücksichtigung der Schulform, erhalten Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschule häufiger Unterstützung von den Großeltern, Verwandten und Freunden der Eltern als dies bei Gymnasiasten bzw. Schülerinnen und Schülern der Schulversuchsschulen der Fall ist ($p < .001$).

Kein Zusammenhang hinsichtlich der schulbezogenen Unterstützung besteht zum sozialen Wohlstand des Elternhauses.

	Schulversuchsschulen			Vergleichsschulen	
	MS Oederan (n=48)	MS Cune- walde (n=51)	MS Dresden- Pieschen (n=45)	35. MS Dresden (n=38)	Gymn. Niesky (n=85)
Wie häufig unterstützen dich die folgenden Personen bei den Hausaufgaben oder anderen Arbeiten für die Schule?					
Mutter	4,4	4,7	4,6	4,3	4,2
Vater	3,9	3,9	4,0	3,7	4,0
Geschwister	2,6	3,8	3,6	3,1	3,0
Großeltern	3,0	2,2	2,8	3,9	2,2
Verwandte	2,1	2,5	2,7	3,4	1,8
Freunde der Eltern	2,4	2,9	3,2	3,3	2,1

Tab. 23: Skala Unterstützung bei Aufgaben für die Schule, Mittelwerte (Interpretation: 1 = nie oder fast nie; 2 = ein paar Mal im Jahr; 3 = etwa einmal im Monat; 4 = mehrmals im Monat; 5 = mehrmals in der Woche), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

3.3 Personale Faktoren

Im Rahmen der Untersuchung des Selbstkonzepts und der Persönlichkeit der im Rahmen von Kohorte III untersuchten Schülerinnen und Schüler werden wie in den vergangenen Zwischenberichten folgende Aspekte näher betrachtet:

- Schulische Kompetenz
- Selbstwirksamkeitserwartung
- Stärken und Schwächen im Verhalten
- Psychosomatische Beschwerden

Schulische Kompetenz

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

Betrachtet man die entsprechenden Werte innerhalb der Schulversuchsschulen zeigt sich ein vergleichsweise geringer Anteil von Schülerinnen und Schülern, welche sich genauso klug wie ihre Altersgenossen einschätzen, an der Mittelschule Oederan (50,0%) sowie innerhalb der Vergleichsschulen an der 35. Mittelschule Dresden (41,0%). Besonders ausgeprägt ist demgegenüber dieses Gefühl an der Mittelschule Dresden-Pieschen (84,4%) und dem F.-Schleiermacher-Gymnasium Niesky (91,7%).

	Schulversuchsschulen			Vergleichsschulen			
	MS Oederan (n=48)	MS Cune- walde (n=51)	MS Dresden- Pieschen (n=44)	35. MS Dresden (n=39)	Gymn. Niesky (n=84)	HBSC Gymn. (n=703)	HBSC MS (n=577)
Ich fühle mich genauso klug wie andere in meinem Alter.	50,0	72,0	84,4	41,0	91,7	84,6	75,0
Ich bin ziemlich langsam bei der Schularbeit.	16,7	23,6	29,5	30,8	15,5	16,4	30,9
Ich bin sehr gut bei der Klassenarbeit/ in der Schule.	49,0	57,7	59,5	56,8	62,2	75,8	61,7
Ich habe Probleme bei der Beantwortung von Fragen in der Schule.	14,6	24,5	13,7	34,2	14,3	15,4	32,6
Ich denke, dass ich ziemlich intelligent bin.	43,5	58,0	65,9	31,5	65,0	69,4	54,6

Tab. 24: Skala Schulische Kompetenz (Prozentangaben für die Antwortkategorien "beschreibt mich gut" und "beschreibt mich ganz genau"), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

Fasst man die Schulen der Untersuchungskohorte III zusammen, so beschreiben sich ungefähr zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler als „genauso klug wie andere in ihrem Alter“, als „sehr gut in der Schule“ sowie „als ziemlich intelligent“ (siehe hierzu auch Zwischenbericht Kohorte II). Hierbei bestehen hinsichtlich der Selbsteinschätzung zwischen Mädchen und Jungen keine Unterschiede. Ebenfalls kein Zusammenhang besteht zum sozialen Wohlstand des Elternhauses.

Signifikante Unterschiede bestehen demgegenüber zwischen den einzelnen Schularten Mittelschule und Gymnasium und deren Gegenüberstellung zu den Schulversuchsschulen. Diese beziehen sich zum einen auf die Einschätzung „genauso klug wie Gleichaltrige“ (Gymnasium: 3,05; Mittelschule: 2,23; vgl.: Schulversuchsschulen: 2,75; $p < .001$) sowie „ziemlich intelligent“ (Gymnasium: 2,73; Mittelschule: 2,16; vgl.: Schulversuchsschulen: 2,54; $p < .001$) zu sein. Gymnasiasten und Schülerinnen und Schüler der Schulversuchsschulen fühlen sich von diesen Aussagen besser beschrieben als dies bei den Schülerinnen und Schülern der Vergleichsmittelschule der Fall ist.³⁸

Berücksichtigt man zudem die entsprechenden Vergleichswerte der Schulen der sächsischen HBSC-Stichprobe bestehen zwischen den Schülerinnen und Schülern der Versuchsschulen und jenen der sächsischen Mittelschulen keine berichtenswerten Differenzen, allerdings weisen die Schülerinnen und Schüler der sächsischen

³⁸ Interpretation der Skalenmittelwerte: 1=beschreibt mich überhaupt nicht; 2 = beschreibt mich schlecht; 3 = beschreibt mich gut; 4 = beschreibt mich ganz genau

Gymnasium höhere Ausprägungen hinsichtlich der schulischen Kompetenz auf als die Schülerinnen und Schüler der Schulversuchsschulen.

Selbstwirksamkeitserwartung

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

Sie wurde in der vorliegenden Untersuchung mittels zehn Items erfasst:

	Schulversuchsschulen			Vergleichsschulen			
	MS Oederan (n=49)	MS Cune- walde (n=51)	MS Dresden- Pieschen (n=44)	35. MS Dresden (n=40)	Gymn. Niesky (n=85)	HBSC Gymn. (n=703)	HBSC MS (n=577)
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	71,5	75,0	88,9	50,0	81,1	85,5	71,6
Wenn mir jemand Widerstand leistet, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.	62,6	74,6	79,1	63,1	78,8	69,2	62,5
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	61,2	63,5	68,2	56,4	68,6	72,4	66,4
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mir ihnen zurecht kommen kann.	85,7	88,2	83,8	74,3	89,5	88,4	79,8
In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	77,1	64,7	81,4	70,0	65,5	76,6	73,0
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	71,4	66,7	65,9	60,0	68,2	75,9	67,7
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	53,2	51,0	61,9	55,0	54,1	67,1	62,8
Wenn ich mit einem Problem konfrontiert werde, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich damit fertig werde.	59,6	66,6	74,4	60,0	71,0	75,1	68,1
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	79,1	66,7	83,7	65,0	72,6	81,2	70,8
Was auch passiert, ich werde schon klarkommen.	78,7	66,6	83,7	79,5	81,2	78,8	71,0

Tab. 25: Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit (Prozentangaben für die Antwortkategorien "stimmt eher" und "stimmt genau"), Untersuchung im Schuljahr 2009/2010, Kohorte III

Wie Tabelle 25 zeigt, bestehen hinsichtlich der einzelnen Items recht hohe Zustimmungsraten. Zwischen Mädchen und Jungen zeigt sich lediglich bei der Aussage „Es bereitet mir keine Schwierigkeiten meine Absichten und Ziele zu verwirklichen“ ein signifikanter Unterschied, wobei die Mädchen diesem Aspekt allgemeiner Selbstwirksamkeit mehr zustimmen als die Jungen (Mädchen: 2,81; Jungen: 2,60; $p < .01$). Kein Zusammenhang besteht demgegenüber zwischen den einzelnen Gruppen sozialen Wohlstands.

Fasst man die Schulversuchsschulen zusammen und stellt sie den Vergleichsschulen gegenüber so zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler der Versuchsschulen häufiger über das Gelingen bei der Lösung schwieriger Probleme berichten (Mittelschule: 2,65; vgl. Schulversuchsschulen: 3,02; $p < .01$), häufiger auch mit überraschenden Ereignissen zurechtkommen (Mittelschule: 2,85; vgl. Schulversuchsschulen: 3,07; $p < .05$) und neue auf sie zukommende Ereignisse besser bewältigen als die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschule (Mittelschule: 2,68; vgl. Schulversuchsschulen: 2,92; $p < .05$). Verglichen mit den Schülerinnen und Schülern des Vergleichsgymnasiums zeigen die Daten weiterhin, dass die Schülerinnen und Schüler der Schulversuchsschulen in unerwarteten Situationen eher wissen wie sie sich verhalten sollen (Gymnasium: 2,68; vgl. Schulversuchsschulen: 2,92; $p < .05$).

Im Vergleich zu den entsprechenden Werten der HBSC-Stichprobe bestehen zu den Mittelschulen keine statistisch signifikanten Unterschiede, jedoch weisen die Gymnasiasten der sächsischen Stichprobe eine signifikant höhere Selbstwirksamkeitserwartung auf als die Schülerinnen und Schüler der Schulversuchsschulen.

Stärken und Schwächen im Verhalten

Die Skala zur Erfassung von Stärken und Schwächen (SDQ - Strengths & Difficulties Questionnaire, Goodman, 1997) umfasst insgesamt 20 Items, wobei jeweils fünf Items ein (problembehaftetes) Symptom abbilden. Bei den Symptomen handelt es sich um Hyperaktivität, Emotionale Probleme, Verhaltensprobleme und Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen. Zudem kann mittels Aufsummierung der vier Skalen ein Gesamtwert ermittelt werden. Die angegebene Verteilung wurde dabei so gewählt, dass ca. 80% der Kinder als normal, 10% als grenzwertig auffällig und 10% als auffällig eingestuft werden. Weichen die Werte von dieser Verteilung ab ist dies ein Anzeichen für Probleme unter den Schülern.

Nachfolgende Tabelle zeigt die Interpretation der Werte der einzelnen Subskalen.³⁹

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

Tab. 26: Stärken und Schwächen im Verhalten (SDQ), Interpretation der Werte und Definition einer Störung

³⁹ <http://www.sdqinfo.com/questionnaires/german/s11.pdf>. - 27.04.2010

	Hyperaktivität	Emotionale Probleme	Verhaltensprobleme	Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	Gesamtwert
MS Oederan (n=47)	3,5	2,4	1,7	2,7	10,5
W.-v.-Polenz-MS Cunewalde (n=52)	4,0	2,6	1,3	2,7	10,6
MS Dresden-Pieschen (n=44)	4,1	3,0	1,9	2,3	11,2
35. MS Dresden (n=40)	4,5	3,3	2,6	2,9	12,9
Gymn. Niesky (n=84)	3,3	2,2	1,7	2,1	9,2
HBSC Sachsen Gymn. (n=688)	3,0	1,9	1,4	2,3	8,5
HBSC Sachsen MS (n=555)	3,8	2,5	2,0	2,7	11,2
Mädchen (n=144)	3,6	2,9	1,6	2,3	10,3
Jungen (n=117)	4,0	2,2	2,0	2,7	10,9
FAS 1 – hoch (n=61)	3,5	2,3	1,8	2,3	9,7
FAS 2 – mittel (n=149)	3,9	2,7	1,7	2,4	10,6
FAS 3 – niedrig (n=42)	4,1	2,8	1,9	2,9	11,7

Tab. 27: Stärken & Schwächen im Verhalten (SDQ), Mittelwerte der erfragten Symptome, Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

Obenstehende Tabelle zeigt, dass sich alle Werte der innerhalb der Kohorte III untersuchten Schulen im Normal-Bereich bewegen (siehe hierzu Tabelle 26).

Ein Gruppenvergleich offenbart wie bereits innerhalb der in Kohorte II untersuchten Schulen signifikante Mittelwertunterschiede für das Geschlecht hinsichtlich emotionaler Probleme. Im Gegensatz zu den Jungen weisen Mädchen stärkere emotionale Probleme auf (Mädchen: 2,9; Jungen: 2,2; $p < .01$). Dennoch liegt der entsprechende Wert im Normal-Bereich und bildet damit lediglich eine Tendenz ab.

Unter Berücksichtigung des sozialen Hintergrunds der untersuchten Schüler bestehen keine Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen sozialen Wohlstands.

Hinsichtlich der Schulart weisen Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschule gegenüber Gymnasiasten höhere Problemwerte hinsichtlich der Symptome Hyperaktivität (Mittelschule: 4,48; Gymnasium: 3,29, $p < .01$), emotionale Probleme (Mittelschule: 3,27; Gymnasium: 2,20, $p < .01$) sowie in Bezug auf Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen (Mittelschule: 2,90; Gymnasium: 2,14, $p < .05$) auf. Zudem bestehen im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern der Schulversuchsschulen höhere Werte hinsichtlich Verhaltensproblemen (Mittelschule: 2,56; Schulversuchsschulen: 1,60; $p < .01$).

Psychosomatische Beschwerden

Tabelle 28 gibt einen Überblick über die Häufigkeit der von den Schülerinnen und Schülern berichteten psychosomatischen Beschwerden in den letzten sechs Monaten.

Zu den häufigsten Beschwerden zählen dabei Müdigkeit und Erschöpfung (mehr als ein Drittel, zum Teil die Hälfte der Schülerinnen und Schülern berichten regelmäßig darunter zu leiden), Einschlafprobleme (wobei ca. ein Drittel der Schülerinnen und

Schüler der Kohorte III regelmäßig darunter leiden) sowie Nervosität, Gereiztheit und Kopf- und Bauchschmerzen.

Ein Gruppenvergleich über alle Schulen hinweg zeigt signifikante Mittelwertunterschiede für das Geschlecht hinsichtlich dem Beschwerdebild Ängstlichkeit (Mädchen: 4,5; Jungen: 4,8; $p < .01$), wobei Mädchen damit häufiger unter diesem Symptom leiden.⁴⁰ Unter Berücksichtigung der Einzelschule klagen an der W.-v.-Polenz-Mittelschule häufiger Mädchen als Jungen über Kopfschmerzen (Mädchen: 3,5; Jungen: 4,3; $p < .05$), an der Mittelschule Oederan, der 35. Mittelschule sowie dem Gymnasium Niesky häufiger Mädchen als Jungen über Ängstlichkeit (Oederan: Mädchen: 4,5; Jungen: 4,9; $p < .05$; 35. MS: Mädchen: 3,7; Jungen: 4,8; $p < .01$; Gymnasium Niesky: Mädchen: 4,6; Jungen: 4,9; $p < .05$). Je höher dabei der Skalennittelwert, desto seltener berichten die Schülerinnen und Schüler der entsprechenden Schule über diese Beschwerden.

Betrachtet man die Häufigkeit psychosomatischer Beschwerden im Zusammenhang mit dem sozialen Hintergrund und fasst die Beschwerdebilder zu einer Gesamtskala psychosomatischer Beschwerden zusammen (extrahiert wurden hierbei Rückenschmerzen und Nacken-/ Schulterschmerzen, α der Gesamtskala = .83) zeigen sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der einzelnen Klassen sozialen Wohlstands. Unterschiede bestehen demgegenüber zwischen den Schularten Mittelschule und Gymnasium und deren Gegenüberstellung zu den Schulversuchsschulen: Schülerinnen und Schüler der Mittelschule berichten insgesamt häufiger über psychosomatische Beschwerden als dies bei Gymnasiasten und den Schülerinnen und Schülern der Schulversuchsschulen der Fall ist (Mittelschule: 3,8; Gymnasium: 4,1 vgl.: Schulversuchsschulen: 4,1; $p < .05$).

⁴⁰ Mittelwerte, Interpretation: 1 = fast täglich; 2 = mehrmals pro Woche; 3 = fast jede Woche; 4 = ungefähr einmal im Monat; 5 = selten oder nie

	Kopf- schmer- zen	Bauch- schmer- zen	Rücken- schmer- zen	niederge- schlagen	gereizt/ schlecht gelaunt	nervös	Einschlaf- probleme	benom- men/ schwin- dlig	ängstlich	müde/ erschöpft	Nacken/ Schulter- schmer- zen
MS Oederan (n=48)	20,8	14,6	16,7	16,7	25,5	16,7	21,3	8,3	2,1	37,5	27,1
MS Cunewalde (n=51)	29,4	21,6	13,7	17,3	21,2	24,5	21,2	9,6	6,0	49,0	17,3
MS Dresden-Pieschen (n=45)	28,9	17,8	25,0	31,1	40,0	33,3	34,2	26,7	6,7	42,2	26,7
35. MS Dresden (n=40)	40,0	22,5	25,0	22,5	36,6	27,5	39,0	20,0	17,9	37,5	27,5
Gymn. Niesky (n=85)	22,4	15,3	35,3	22,4	27,4	21,4	36,5	13,3	9,5	47,1	37,6
HBSC Sachsen Gymn. (n=703)	15,8	9,7	12,0	14,9	20,7	13,8	28,1	6,8	7,1	31,1	12,4
HBSC Sachsen MS (n=577)	20,4	15,0	15,6	12,6	26,0	18,8	26,6	9,8	10,7	28,1	17,0
Mädchen (n=149)	30,2	19,5	24,8	24,0	29,5	24,5	34,9	16,8	11,4	47,3	31,3
Jungen (n=120)	23,3	15,8	24,4	19,2	29,2	23,5	29,2	12,6	4,3	38,7	25,0
FAS 1 – hoch (n=63)	22,2	11,1	17,7	25,4	19,4	27,4	26,2	6,3	8,1	49,2	28,6
FAS 2 – mittel (n=153)	26,8	20,3	24,2	21,4	29,4	21,7	33,8	17,0	8,6	42,5	25,3
FAS 3 – niedrig (n=44)	36,4	18,2	36,4	20,5	38,6	27,9	31,8	18,2	4,5	40,9	38,6

Tab. 28: Psychosomatische Beschwerden (Prozentangaben für die Antwortkategorien "fast jeden Tag", "mehrmals pro Woche" und "fast jede Woche"), Untersuchung im Schuljahr 2009/2010, Kohorte III

3.4 Freizeitverhalten

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

Fernsehkonsum

Frage 42 erhebt zunächst differenziert nach Schultagen und Wochenende die durchschnittliche Stundenanzahl, welche die Schülerinnen und Schüler fernsehen.

Hierbei besteht zunächst über alle Schulen hinweg ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern sowohl hinsichtlich des Fernsehkonsums in der Woche (Mädchen: 1,6; Jungen: 1,9; $p < .001$) als auch am Wochenende (Mädchen: 2,5; Jungen: 3,0; $p < .001$). Jungen weisen damit einen höheren Fernsehkonsum auf als die Mädchen.

Ein Zusammenhang besteht ebenfalls zum sozialen Wohlstand der Familie: je niedriger dieser, desto mehr Stunden werden in der Woche ferngesehen (FAS – hoch: 1,6; FAS – mittel; 1,8; FAS – niedrig: 2,0; $p < .01$).

Fernsehen	Schultage (Mittelwert)	Wochenende (Mittelwert)
MS Oederan (n=46)	1,8	3,0
MS Cunewalde (n=52)	1,7	3,1
MS Dresden-Pieschen (n=41)	1,6	3,0
35. MS Dresden (n=35)	2,4	3,8
Gymn. Niesky (n=82)	1,4	2,4
HBSC Sachsen MS (n=539)	2,1	3,1
HBSC Sachsen Gymn. (n=692)	1,5	2,4
Jungen (n=718)	1,9	3,0
Mädchen (n=763)	1,6	2,5
FAS 1 – hoch (n=608)	1,6	2,5
FAS 2 – mittel (n=650)	1,8	2,8
FAS 3 – niedrig (n=180)	2,0	3,1

Tab. 29: Skala Fernsehdauer differenziert nach Wochentagen und Wochenende (in Stunden), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

Häufigkeit des Computerspielens

Des Weiteren zeigt Tabelle 30 die durchschnittliche Stundenanzahl, welche die befragten Schülerinnen und Schüler mit Computerspielen verbringen – wiederum differenziert nach Schultagen und Wochenende.

Zwischen den Geschlechtern zeigt sich dabei wie in den beiden vorangegangenen Untersuchungswellen ein signifikanter Unterschied sowohl innerhalb der Woche (Mädchen: 0,6; Jungen: 1,4; $p < .001$) als auch am Wochenende (Mädchen: 1,0; Jungen: 2,2; $p < .001$). Jungen verbringen damit mehr Zeit mit Computerspielen als dies bei den Mädchen der Fall ist.

Demgegenüber besteht kein Zusammenhang zum sozialen Wohlstand.

Computerspielen	Schultage	Wochenende
	(Mittelwert)	(Mittelwert)
MS Oederan (n=48)	0,9	1,5
MS Cunewalde (n=51)	0,7	1,7
MS Dresden-Pieschen (n=42)	0,9	2,0
35. MS Dresden (n=37)	1,7	2,8
Gymn. Niesky (n=85)	0,7	1,2
HBSC Sachsen MS (n=539)	1,2	1,9
HBSC Sachsen Gymn. (n=692)	0,8	1,3
Jungen (n=730)	1,4	2,2
Mädchen (n=765)	0,6	1,0
FAS 1 – hoch (n=608)	1,0	1,5
FAS 2 – mittel (n=650)	1,0	1,6
FAS 3 – niedrig (n=180)	1,1	1,9

Tab. 30: Skala Computerspielen differenziert nach Wochentagen und Wochenende (in Stunden), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

Häufigkeit der Computernutzung

Frage 44 erhebt schließlich die durchschnittliche Stundenanzahl der Computernutzung, beispielsweise zum Surfen im Internet oder zur Erledigung der Hausaufgaben.

Internetnutzung	Schultage	Wochenende
	(Mittelwert)	(Mittelwert)
MS Oederan (n=47)	0,6	0,9
MS Cunewalde (n=52)	0,5	0,9
MS Dresden-Pieschen (n=42)	0,8	1,2
35. MS Dresden (n=38)	1,2	1,8
Gymn. Niesky (n=85)	0,7	1,1
HBSC Sachsen MS (n=536)	0,6	0,8
HBSC Sachsen Gymn. (n=693)	0,4	0,5
Jungen (n=724)	0,6	0,8
Mädchen (n=767)	0,5	0,7
FAS 1 – hoch (n=617)	0,5	0,7
FAS 2 – mittel (n=661)	0,5	0,8
FAS 3 – niedrig (n=181)	0,6	0,8

Tab. 31: Skala Internetnutzung differenziert nach Wochentagen und Wochenende (in Stunden), Kohorte III, Untersuchung im Schuljahr 2009/2010

Hierbei besteht weder zwischen den Geschlechtern noch zwischen den einzelnen Wohlstandsklassen ein signifikanter Unterschied. Tendenziell nutzen jedoch auch hier die Jungen sowohl an Wochentagen als auch am Wochenende den Computer häufiger als die Mädchen.

Die nachfolgenden Kapitel 4, 5 und 6 beinhalten die Schulportfolios der drei Schulversuchsschulen Mittelschule Oederan, Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule Cunevalde und der Mittelschule Dresden-Pieschen.

Untergliedert sind die einzelnen Portfolios hierbei in die Unterpunkte:

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

4 Schulportfolio der Mittelschule Oederan

4.1 *Selbstdarstellung der Schule*

Entstehungshintergrund

In der über 140 Jahre alten Mittelschule Oederan entstand im Jahr 2004 die Situation, dass nicht genügend Schüleranmeldungen für den Erhalt einer weiterführenden Schule vorlagen, womit die Schule kurz vor ihrer Schließung stand. Diese Situation gab Anlass zu Überlegungen, wie die Schule weiter erhalten werden kann und auch Kinder aus anderen Orten für sich gewinnen kann. Die Antwort kam u. a. mit der Koalitionsvereinbarung und hieß ‚Gemeinschaftsschule‘.

So startete die Mittelschule Oederan unter Leitung des Schulleiters Herrn Hunger im Schuljahr 2008/2009 mit dem Modellversuch Gemeinschaftsschule in den Klassenstufen 5 und 6. Dazu wurden bereits ab dem Schuljahr 2007/2008 die Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 5 schrittweise an die neuen Arbeitsformen herangeführt, um diese in Klassenstufe 6 in das Konzept integrieren zu können.

Die Durchführung des Schulversuchs ist hierbei bis zum 31.07.2014 befristet.

Schulstruktur

Die Mittelschule Oederan befindet sich im Landkreis Freiberg. Das Einzugsgebiet der Schule ist sehr weitläufig und erstreckt sich neben der Stadt Oederan über fünf weitere Orte mit insgesamt 12 Ortsteilen (z. B. Börnichen, Falkenau, Oberschönau, Eulendorf, Wegefahrt, Frankenstein). Die Anbindung der Schule wird dabei über einen Schulbusverkehr realisiert.

Die Schule eröffnet ein ganztätiges Angebot bis täglich 15.00 Uhr mit unterrichtsergänzenden und außerunterrichtlichen Aktivitäten wie Lernwerkstatt, Förderunterricht, Lese-Rechtschreib-Förderung und Arbeitsgemeinschaften (z. B. AG Computer, AG Schach, AG Schulsanitätsdienst und Yoga). Die Ganztagsangebote stellen hierbei einen entscheidenden Aspekt des Schulkonzeptes dar.

Hinsichtlich der Unterstützung bei Freizeitangeboten erfährt die Schule Unterstützung durch den "Förderverein der Mittelschule Oederan" als Projektträger. Zudem nimmt der Förderverein bei der Ausgestaltung kooperativer Beziehungen eine zentrale Stellung ein. Unterschieden wird hierbei zwischen feststehenden Stammbeziehungen mittels entsprechender Kooperationsverträge (beispielsweise mit der

Volkskunstschule, der Feuerwehr, Wasserwacht, Musikschulen und einer Vielzahl von Sportvereinen) sowie eher temporären Kooperationsbeziehungen, welche je nach Erfordernis aktiviert werden können. Weitere Tätigkeitsfelder des Schulvereins bestehen u. a. in der Organisation von Informationsveranstaltungen und der Unterstützung bei der gezielten Öffentlichkeitsarbeit.

Kooperationen zu schulischen Partnern bestehen mit der Grundschule Oederan und dem Samuel-von-Pufendorf-Gymnasium in Flöha.

Die Stadt Oederan im Landkreis Freiberg hat 7.739 Einwohner (vgl. Landkreis Mittelsachsen gesamt: 335.797), die Zahl der Erwerbslosen liegt im Jahresdurchschnitt 2008 bei 457 (vgl. Landkreis Mittelsachsen: 20.623).⁴¹

Schulkultur

Hauptziel der Schule ist es, den Schülerinnen und Schülern neben dem Fachunterricht ein umfangreiches Betätigungsfeld anzubieten, welches es ihnen ermöglicht, soziale Kompetenzen, verschiedene Lerntechniken und individuelle Stärken zu entwickeln und zu festigen.

Im Mittelpunkt steht die Ausrichtung der Unterrichtsqualität auf ein ausgewogenes Verhältnis von konventionellen Lehrmethoden, selbständiger Schülerarbeit sowie offenen Unterrichtsformen.

Angebote zur leistungsdifferenzierten Förderung und Forderung und damit der individuellen Förderung bestehen hinsichtlich des Angebots einer Hausaufgabenbetreuung an jedem Schultag, Förderunterricht für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler sowie Förderangebote für leistungsstarke Schüler. Zudem existieren eine spezielle Förderung für Schülerinnen und Schüler mit diagnostizierter Lese-Rechtschreib-Schwäche sowie Förderung in den Bereichen Sport, Musik, Sozial- und Medienkompetenz.

Seit 2003 erfolgt der Unterricht ab Klassenstufe 5 in Blöcken zu je 90 Minuten mit 20 bis 30-minütigen Pausen. Zu Wochenbeginn werden jeweils in einer Teamstunde die Wochenpläne besprochen, am Ende der Woche oder am Ende eines Lernabschnitts wird eine Auswertungsveranstaltung durchgeführt um Unterrichtsergebnisse präsentieren zu können und die Erfüllung des Lernplans zu gewährleisten.

Die tägliche Unterrichtsorganisation untergliedert sich in drei Phasen:

In der ersten Phase findet das selbständige Lernen statt. Innerhalb dieser Phase wählen die Schülerinnen und Schüler im Sinne von Freiarbeit ihre Arbeitsinhalte aus oder lösen die Aufgabenstellungen der Wochen-, Monats- bzw. Halbjahrespläne. Hierbei können die Lernorte frei gewählt werden. Die Phase des selbständigen Lernens stellt dabei immer fachübergreifendes bzw. fächerverbindendes Lernen dar und soll das selbständige Lernen fördern. Die Ergebnisse des selbständigen Lernens werden durch die Schülerinnen und Schüler dokumentiert und seitens der Lehrer überprüft.

⁴¹ <http://www.statistik.sachsen.de/index/21gemstat/unterseite21.htm> - 27.04.2010, Stand vom 31.12.2008. Bei Städten unter 15.000 Einwohnern und damit unterhalb der Kreisgrenze wird aufgrund von Ungenauigkeiten der Angaben keine Arbeitslosenquote berechnet, sondern die Zahl der Arbeitslosen in absoluten Zahlen ausgewiesen (Auskunft des Statistik- Service Südost der Bundesagentur für Arbeit).

Phase 2 und damit das organisierte Lernen widmet sich mit von den Lehrern vorgegebenen Themen den einzelnen Schülern, einer Lerngruppe oder dem gesamten Klassenverband. Während dieser Phase erfolgt sollen v. a. fachspezifische Grundkompetenzen gesichert werden, zudem wird innerhalb dieser Phase das selbstgesteuerte Lernen reflektiert und systematisiert. Innerhalb dieser Phase erfolgt zudem die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreib-Problemen sowie Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom. Die Schülerinnen und Schüler legen zudem ein sog. "Begleitbuch" an, welches individuelle Ziele des Schülers fixiert und damit klare Zielvereinbarungen (Bildungsvereinbarung) zwischen Schüler und Lehrer beinhaltet.

In Phase 3 des interessen geleiteten Lernens sind wahlobligatorische Angebote der Hauptbestandteil. Diese Phase dient vornehmlich der musischen und physischen Bildung sowie berufsorientierender Maßnahmen. Zudem werden der Hauptanteil spezieller Förderung und Forderung (u. a. auch Hausaufgabenbetreuung) und individuelle Freizeitangebote in dieser Zeit organisiert.

In Bezug auf Maßnahmen der inneren Differenzierung existieren Kriterien hinsichtlich der Lernziele, der Lerninhalte und Systematiken. Zusätzlich zum Bildungsgang der Mittelschule wird in den Klassenstufen 5 bis 9 ein gymnasiales Anforderungsniveau angeboten. Die Arbeit in den Einzelfächern erfolgt dabei auf der Basis der Lehrpläne der sächsischen Mittelschulen und Gymnasien und wird in den Klassenstufen 7 bis 9 auf drei Anforderungsniveaustufen umgesetzt: Level 1 im Anforderungsniveau des Hauptschulbildungsgangs, Level 2 im Anforderungsniveau des Realschulbildungsgangs und Level 3 im Anforderungsniveau des Gymnasiums.

Ab Klassenstufe 7 bis 9 erfolgt die Unterrichtung abschlussbezogen in zwei Kursen mit zwei je eigenen Stundentafeln: Im Kurs X.1 lernen hierbei Kinder, welche des Mittelschulabschluss (Hauptschulabschluss, qualifizierender Hauptschulabschluss, Realschulabschluss) erreichen möchten, im Kurs X.2 Kinder, welche den Übergang auf ein allgemeinbildendes Gymnasium anstreben. Die Kursbelegung kann hierbei fachspezifisch erfolgen.

Die Durchlässigkeit zwischen den Kursen wird in den Klassenstufen 7 bis 9 durch vierteljährliche Klassenstufenkonferenzen gewährleistet, welche den individuellen Entwicklungsstand diagnostizieren und in Absprache mit den Eltern den weiteren Kursweg empfehlen. Jeweils zum Schulhalbjahr besteht die Möglichkeit des Wechsels der o. g. abschlussbezogenen Kurse. Die Klassenkonferenz entscheidet dabei auch über die Zuordnung des Schülers in seiner Gesamtheit zu den Anforderungsniveaus auf der Grundlage der bisherigen Leistungen und der voraussichtlichen Leistungsentwicklung. Über die Zuordnung eines Schülers zum Kurs X.2 in einzelnen Fächern entscheidet die Klassenkonferenz auf Antrag der Eltern. Voraussetzung hierbei ist mindestens die Note 2 im entsprechenden Fach. Ein fachspezifischer Wechsel des Schülers zwischen dem Anforderungsniveau der Mittelschule (X.1) und dem des Gymnasiums (X.2) ist jeweils zum Schulhalbjahr als auch zum Schuljahresende möglich. Anstelle einer Nichtversetzung besteht zudem die Möglichkeit der Versetzung in die nächsthöhere Klassenstufe, verbunden mit einem Wechsel in ein niedrigeres Anforderungsniveau.

Innerhalb der Klassenstufen 7 und 8 wird die äußere Differenzierung für die Bildungsgänge der Mittelschule aufgehoben, jedoch wird in den Klassenstufen 7 und

8 der Mittelschule mindestens in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch eine abschlussorientierte Binnendifferenzierung erfolgen.

Voraussetzung für den Übergang an ein Gymnasium nach Klassenstufe 9 ist die durchgängige Belegung des Kurses 9.2 sowie die durchgehende Teilnahme im Fach Zweite Fremdsprache (Russisch oder Französisch) ab der Klassenstufe 6 im gymnasialen Anforderungsniveau und das erfolgreiche Bestehen eines Aufnahmeverfahrens.

Maßnahmen zur schulinternen Qualitätssicherung erfolgen über eine an der Mittelschule Oederan installierte ständige Steuergruppe, welcher zum einen die Aufgabe zukommt, das schulinterne Controlling als Element der neuen Lernkultur zu entwickeln, und zum anderen, geeignete schulinterne Fortbildungen zu organisieren.

Die Mittelschule Oederan ist seit 2003/2004 Mitglied im Netzwerk "Gesundheitsfördernde Schulen im Freistaat Sachsen", erhielt im Jahr 2006 als erste Mittelschule Sachsens das Zertifikat "Gesunde Schule" und 2007 das Zertifikat "Qualitätssiegel für Berufs- und Studienorientierung".

4.2 *Darstellung der Leistungsdaten*

Zur Einordnung der erreichten Schuljahresendnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik werden neben geschätzten Erwartungswerten auf der Grundlage der vom Auftraggeber benannten Vergleichsschule⁴² zusätzlich die Daten der sächsischen HBSC-Stichprobe (Mittelschulen, n=577) als Vergleichsbasis einbezogen (siehe hierzu Kapitel 2.3.4).

Tabelle 32 zeigt zum einen den Mittelwert der tatsächlich erreichten Schuljahresendnoten, die jeweiligen Erwartungswerte sowie eine erste Einschätzung des Schulergebnisses. Hinsichtlich der Schuljahresendnote im Fach Deutsch erreichen die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule Oederan mit einer mittleren Zensur von 2,6 ein gleich gutes bzw. leicht besseres Ergebnis, als an den Schulen der Vergleichsstichprobe, dessen Schülerschaft im Hinblick auf die Merkmale Geschlecht, sozialer Wohlstand und kulturelles Kapital vergleichbar ist.

Im Fach Mathematik fällt die mittlere Note mit 2,9 vor allem gegenüber der Vergleichsmittelschule unter Berücksichtigung der o. g. Merkmale deutlich besser aus.

⁴² 35. Mittelschule Dresden

	beobachteter Wert	„Erwartungswert‘ Vergleichsschule	„Erwartungswert‘ HBSC	Schulergebnis
Fach Deutsch, Schuljahresendnote Klassenstufe 5	2,6	2,6	2,7	„wie erwartet bzw. besser als erwartet“
Fach Mathematik, Schuljahresendnote Klassenstufe 5	2,9	3,3	3,0	„besser als erwartet“

Tab. 32: Schuljahresendnoten und Erwartungswerte Deutsch und Mathematik, Klassenstufe 5, Mittelschule Oederan

Zudem erfolgte im Schuljahr 2009/2010 erstmalig die Teilnahme an den sächsischen Kompetenztests. Diese lösen die bis dahin in Sachsen verbindlichen Orientierungsarbeiten ab und streben eine gezielte Überprüfung der mit den Bildungsstandards der KMK angestrebten Kompetenzen an.⁴³

Tabelle 33 zeigt für die einzelnen Kompetenztests die jeweils maximal erreichbare Punktzahl differenziert nach dem Anforderungsniveau, den korrigierten Landesmittelwert sowie die mittlere erreichte Punktzahl der Schülerinnen und Schüler der Mittelschule Oederan. Zudem wird der entsprechende Mittelwert der Vergleichsschulen der Kohorte III ausgewiesen. Im Anforderungsniveau der Mittelschule ist dies der Mittelwert der 35. Mittelschule Dresden, im Anforderungsniveau des Gymnasiums jener des F.-Schleiermacher-Gymnasiums Niesky (siehe hierzu Kapitel 2.4.3).

⁴³ Weitere Informationen unter <http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/7694.htm>

	erreichbare Punktzahl	Mittelwert der Vgl.-Schulen	korrigierter Landesmittelwert	erreichte Punktzahl, Mittelwert
Kompetenztest Deutsch, Klassenstufe 6, Anforderungsniveau: Mittelschule	147 (100%)	92,8 (63%), n=49	85,6 (59%)	86,9 (59%), n=37
Kompetenztest Deutsch, Klassenstufe 6, Anforderungsniveau: Gymnasium	133 (100%)	94,2 (71%), n=88	86,3 (65%)	84,1 (63%), n=12
Kompetenztest Mathematik, Klassenstufe 6, Anforderungsniveau: Mittelschule	27 (100%)	13,5 (50%), n= 49	13,5 (50%)	13,1 (49%), n=35
Kompetenztest Mathematik, Klassenstufe 6, Anforderungsniveau: Gymnasium	25 (100%)	16,0 (64%), n=89	14,8 (59%)	15,1 (61%), n=12
Kompetenztest Englisch, Klassenstufe 6, Anforderungsniveau: Mittelschule	103 (100%)	60,6 (59%), n=50	55,7 (54%)	48,3 (47%), n=35
Kompetenztest Englisch, Klassenstufe 6, Anforderungsniveau: Gymnasium	113 (100%)	90,6 (80%), n=89	78,0 (69%)	58,1 (51%), n=13

Tab. 33: Ergebnisse und Referenzwerte der sächsischen Kompetenztests in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, Mittelschule Oederan, Schuljahr 2009/2010, Kohorte III

Unter Berücksichtigung der Vergleichsschulen (35. Mittelschule Dresden, Friedrich-Schleiermacher-Gymnasium Niesky) und des jeweiligen Anforderungsniveaus fallen an der Mittelschule Oederan die Ergebnisse in allen drei Fächern (insbesondere in Deutsch und Englisch) schlechter aus.

Verglichen mit den jeweiligen korrigierten Landesmittelwerten fallen die Differenzen weniger deutlich aus, trotzdem bleiben die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit Ausnahme des Faches Deutsch im Anforderungsniveau der Mittelschule sowie im Fach Mathematik im gymnasialen Anforderungsniveau unterdurchschnittlich. Für diese Diskrepanzen können derzeit jedoch noch keine interpretierenden Aussagen getroffen werden.

4.3 *Interpretationsansätze und Entwicklungshinweise*

Aufgrund der bisher erfolgten einmaligen Datenerfassung und Betrachtung der Mittelschule Oederan, können im Folgenden lediglich erste Entwicklungshinweise gegeben werden, die eher als Diskussionsangebot verstanden werden sollten. Zu berücksichtigen ist, dass vertiefende Interpretationen und Entwicklungshinweise in der weiteren wissenschaftlichen Begleitung erst im Längsschnitt getroffen werden.

Im Folgenden werden daher zwei Aspekte näher betrachtet, welche sich v. a. auf die schulstrukturelle Dimension beziehen.

Bei der Betrachtung der Unterrichtsrhythmisierung in die drei Lernphasen selbständiges Lernen, organisiertes Lernen und interessengeleitetes Lernen wäre zu prüfen, inwiefern – im Sinne eines gemeinsamen Lernens innerhalb der Schulversuche “Schulen mit besonderem pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschulen” – Elemente der drei Lernphasen stärker mit kooperativen Lernformen verbunden werden können. Darüber hinaus sollte in der Phase des selbständigen Lernens geprüft werden, ob die strukturierenden Orientierungen für das selbständige Lernen innerhalb der Planvorlagen zur Aneignung fachlicher und überfachlicher Systematiken und Ordnungen ausreichend sind oder ob hierfür spezifische Vorlagen für die Schüler (z. B. Themenlandkarten, Systematiken, Begriffsverzeichnisse, Mindmaps) zu erstellen wären.

Bei der Analyse der sächsischen Kompetenztests fallen in einzelnen Fächern Diskrepanzen zum korrigierten Landesmittelwert auf, deren Zustandekommen unter den Fachkollegen diskutiert werden sollten, die insbesondere unter Berücksichtigung der entsprechenden Schuljahresendnoten, welche ein deutlich besseres Bild abzeichnen. Gegebenenfalls sollte die Praxis der Notengebung bzw. die Praxis der Bewertung der Kompetenztests einer kritischen Revision unterzogen werden.

5 Schulportfolio der Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule Cunewalde

5.1 *Selbstdarstellung der Schule*

Entstehungshintergrund

Beweggründe zum Entschluss der Beteiligung am Modellversuch bestanden laut dem Schulleiter, Herrn Achim Bär, in der damaligen Schulsituation vor Ort: Hintergrund war ein Entgegenwirken von Schulschließungen und die Überlegung wie Schule attraktiver gestaltet werden könne. Verbunden damit erfolgte eine marktwirtschaftlich orientierte Betrachtungsweise bzw. das Bestreben, mit der Schule etwas Besonderes zu schaffen. Große Unterstützung erhielt die Schule in dieser Neuorientierungsphase von der Gemeinde Cunewalde.

Mit Beginn des Schuljahres 2008/2009 genehmigte das Sächsische Staatsministerium für Kultus und Sport in den Klassenstufen 5 und 6 die Durchführung des Schulversuchs "Schule mit besonderem pädagogischen Profil/ Gemeinschaftsschule" an der Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule Cunewalde. Zurzeit wird der Schulversuch in den Klassenstufen 5, 6 und 7 sowie in den künftigen Klassen 5 (und damit zum Schuljahr 2010/2011) realisiert. Der Schulversuch hat eine Laufzeit von 6 Jahren und ist bis zum 31.07.2014 befristet.

Schulstruktur

Die Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule ist die einzige weiterführende Schule der Gemeinde Cunewalde. Schulträger ist der Landkreis Bautzen. Eine enge Zusammenarbeit besteht mit der angegliederten Wilhelm-von-Polenz-Grundschule.

In den bisher in den Modellversuch eingebundenen Klassenstufen 5 (dreizügig), 6 (dreizügig) und 7 (zweizügig) lernen insgesamt 165 Schülerinnen und Schüler. Im untersuchten Schuljahr 2009/2010 lernen in der Klassenstufen 6 66 Schüler. An der Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule kann der Hauptschulabschluss, der qualifizierende Hauptschulabschluss sowie der Realschulabschluss erworben werden. Die Schule verzeichnet weiterhin und auch zum kommenden Schuljahr steigende Anmeldezahlen, Schulwechsel bzw. Fluktuation spielen kaum eine Rolle.

Hinsichtlich der inneren und äußeren Differenzierung arbeitet die Schule in den Jahrgangsstufen 5 und 6 binnendifferenziert. Umgesetzt wird diese Differenzierung dabei beispielsweise mittels zusätzlicher Aufgaben und weiteren Variationen wie innerdidaktischer Differenzierung in Formen von Aufgabenstellung nach Mindest- und Anspruchsniveau, Variationen im Schwierigkeitsgrad und im Umfang sowie in den angebotenen Lernmethoden. Kinder mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen lernen dabei im leistungsgemischten Klassenverband. Als durchgängiges methodisches Element spielt dabei das selbstorganisierte Lernen eine entscheidende Rolle.

Am Ende der Klassenstufe 6 erfolgt nach Einschätzung der erreichten Leistungen und unter Berücksichtigung des gesamten Lern- und Arbeitsverhaltens sowie der voraussichtlichen Leistungsentwicklung die Zuordnung der Schülerinnen und Schüler in drei Niveaustufen: gymnasiales Niveau, Realschulniveau und Hauptschulniveau.

Voraussetzung für den Wechsel in das gymnasiale Anforderungsniveau ist hierbei nach dem pädagogischen Konzept, dass die gezeigten Leistungen und die voraus-

sichtliche Leistungsentwicklung einen Wechsel zum Gymnasium nach Klassenstufe 8 erwarten lassen.

Ab Klassenstufe 7 erfolgt der Unterricht entsprechend der o. g. Niveaustufen in Binnen- oder äußerer Differenzierung. In den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Englisch sowie in Chemie setzt eine äußere Differenzierung in Klassenstufe 7 ein und wird in sog. Elementarkursen (=Haupt- und Realschulbildungsgang) und Erweiterungskursen (=gymnasiales Anforderungsniveau) unterrichtet. In den sonstigen Unterrichtsfächern erfolgt der Unterricht binnendifferenziert und findet damit in leistungsgemischten Klassen statt.

Ab Klassenstufe 8 setzt zudem im Fach Physik eine äußere Differenzierung ein. Eine abschlussbezogene äußere Differenzierung für die Bildungsgänge der Mittelschule (Hauptschul- und Realschulbildungsgang) wird für die Klassenstufen 7 und 8 aufgehoben. Schüler im gymnasialen Anforderungsniveau müssen dabei das Fach Zweite Fremdsprache auf gymnasialem Anforderungsniveau belegen. Für die Schüler im Anforderungsniveau der Mittelschule wird das Fach WTH ab Klassenstufe 7 angeboten.

Die Teilnahme an dem jeweiligen Kurs wird auf den Halbjahresinformationen und Jahreszeugnissen vermerkt, ein Wechsel der Niveaustufe ist grundsätzlich nach Abschluss der jeweiligen Klassenstufe möglich. Ab Klassenstufe 7 erfolgt zudem die Bewertung nach den entsprechenden Niveaustufen. Anstelle einer Nichtversetzung im gymnasialen Anforderungsniveau ist ein Wechsel in die nächsthöhere Klassenstufe des Realschulbildungsgangs möglich.

Nach Beendigung der Klassenstufe 8 kann der Übergang an das Gymnasium erfolgen oder die Fortsetzung des abschlussbezogenen Unterrichts an der Mittelschule. Schülerinnen und Schüler, die an allen Erweiterungskursen und der Zweiten Fremdsprache auf gymnasialem Niveau teilgenommen haben, können in die Klassenstufe 9 eines allgemein bildenden Gymnasiums wechseln. Voraussetzung ist zudem das Bestehen einer Aufnahmeprüfung in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Zweite Fremdsprache (Notendurchschnitt insgesamt besser als 2,5).

Hinsichtlich der individuellen Förderung und Forderung aller Schülerinnen und Schüler erfolgt diese zum einen leistungsorientiert zum anderen emotional-sozial orientiert. Entsprechende Förderpläne werden alle zwei Wochen in Absprache und Zusammenarbeit mit den Eltern abgestimmt. Im Unterricht sollen vor allem auch Lern- und Organisationsstrategien vermittelt werden

Hinsichtlich der Schülerzusammensetzung verfolgen viele Schülerinnen und Schüler mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule inzwischen den gymnasialen Bildungsweg, die Durchlässigkeit zwischen Anforderungs- und Leistungsniveaus wird hierbei über den engen Dialog mit den Eltern und Schülern gewährleistet, innerhalb dessen auch die Verständigung über den angestrebten Bildungsabschluss erfolgt. An der Schule lernen 38 Schüler mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule und 13 Schüler mit einer gymnasialen Bildungsempfehlung.

Hinsichtlich der Diagnostik verschiedener Lernschwierigkeiten bzw. Defiziten einzelner Schülerinnen und Schüler spielt zum einen der Beratungs- und Klassenlehrer eine wichtige Rolle, zum anderen eine intensive Elternarbeit. Eine individuelle Betreuung und Förderung erfolgt dabei über Zusatzunterricht.

Die Ganztagsangebote der Schule dauern bis 14.45 Uhr und umfassen zum einen die Betreuung und Unterstützung bei der Erledigung der Hausaufgaben (hierbei ganztägige Anwesenheit der Fachlehrer) sowie Förder- und Integrationsmaßnahmen zum anderen aber auch die Förderung von Kreativität und die Einbindung in sportliche Angebote oder Arbeitsgemeinschaften. Dabei stehen Angebote aus den verschiedensten Bereichen, wie beispielsweise Geo-Expeditionen, Modellbau, Theater, Problemwerkstatt oder Lesescout zur Auswahl.

Die Angebote werden dabei über den Ergänzungsbereich der Schule, den Schulförderverein und Netzwerke der Kinder- und Jugendarbeit realisiert.

Der Schulförderverein, welcher sich neben den Kooperationspartnern der Schule im Rahmen der Ganztagsangebote sowie Schulveranstaltungen engagiert, bietet zudem finanzielle Unterstützung und beteiligt sich am Marketing der Schule.

Im November 2009 wurde der Schule als einzige gewürdigte Mittelschule im Regionalbereich (Landkreis Bautzen, Görlitz, Hoyerswerda) das Gütesiegel "Sportfreundliche Schule 2008/2009" erteilt.

Der Schuleinzugsbereich erstreckt sich neben Cunewalde mit den Ortsteilen Weigsdorf/ Köblitz und Schönberg u. a. auf die umliegenden Gemeinden Großpostwitz, Hochkirch, Schönbach und Lawalde.

In Cunewalde leben 5.274 Einwohner (vgl. Landkreis Bautzen: 328.990 Einwohner). Die Zahl der Erwerbslosen liegt im Jahresdurchschnitt 2008 bei 293 (vgl. Landkreis Bautzen: 21.927).⁴⁴

Schulkultur

Besondere Stärken der Schule sehen die an der Schule eingebundenen Akteure im Konzept der Schule mit der Möglichkeit des Erreichens unterschiedlicher Bildungsabschlüsse, dem gut ausgebauten Ganztagsangebot sowie in der Durchlässigkeit und Leistungsheterogenität, welche insbesondere leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler zu besseren Leistungen motiviert und damit eine gewisse Chancengleichheit gewährleistet.

Der Unterricht an der Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule ist grundlegend in drei Phasen gegliedert, wobei die erste Wochenstunde jeweils dem Klassenleiter gehört. Innerhalb derer erfolgt die Organisation der Phase 1, des sog. *selbstgeleiteten Lernens*. In dieser Lernphase arbeiten die Schüler eigenverantwortlich und selbständig, wobei die entsprechenden Fachlehrer den Schülerinnen und Schülern fördernd, beratend, helfend und unterstützend zur Seite stehen.

Die zweite Lernphase, das sog. *organisierte Lernen*, findet überwiegend in Blöcken zu 90 Minuten statt. Diese Phase dient vorrangig der Erarbeitung, Aneignung und Festigung neuer Wissensinhalte bzw. Ablegen von Leistungstests.

⁴⁴ <http://www.statistik.sachsen.de/Index/21gemstat/unterseite21.htm> - 27.04.2010, Stand vom 31.12.2008. Bei Städten unter 15.000 Einwohnern und damit unterhalb der Kreisgrenze wird aufgrund von Ungenauigkeiten der Angaben keine Arbeitslosenquote berechnet, sondern die Zahl der Arbeitslosen in absoluten Zahlen ausgewiesen (Auskunft des Statistik-Service Südost der Bundesagentur für Arbeit).

In der dritten Lernphase ab 14.15 Uhr bis 15.00 Uhr findet das *Interesse geleitete Lernen* statt. Innerhalb dieser Zeit existieren unterrichtsergänzende Angebote der Fachlehrer, Ganztagsangebote, Arbeits- und Interessengemeinschaften und eine Lernbetreuung.

Die letzte Stunde der Woche gehört wiederum der Klasse und dem Klassenleiter, innerhalb derer die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, ihre Lernergebnisse zu präsentieren.

Im Unterricht selbst wird häufig am Einstieg und Ende der Unterrichtsstunde mit Elementen des Frontalunterrichts gearbeitet, ansonsten erfolgt der Einsatz offener Lernformen. Der Einsatz zu Unterrichtsbeginn liefert vorrangig den Schülerinnen und Schülern eine Struktur, der Einsatz am Ende dient der Ergebnissicherung.

Die Schule arbeitet mit Zielvereinbarungen zwischen Schüler und Lehrer in Form eines pädagogischen Tagebuchs. Dieses Instrument dient der Festlegung von Lernzielen zwischen dem Klassenlehrer und dem Schüler und dokumentiert die Entwicklung des Einzelschülers. Individuelle Stärken und Schwächen werden kenntlich gemacht, auf auftretende Probleme kann gezielt reagiert werden. Zudem wird aufgrund der getroffenen Absprachen die eigene Reflektionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler geschult und individualisierte und differenzierte Rückmeldungen zur schulischen Leistung werden gewährleistet.

Schulbezogene Kooperationsvereinbarungen bestehen mit Grundschulen und dem kooperierenden Gymnasium "Geschwister Scholl" in Löbau. An diesem Gymnasium können die entsprechenden Schülerinnen und Schüler nach Klasse 6 oder Klasse 8 ihre Ausbildung fortsetzen.

Im Bereich der Lehrerfortbildung befasste sich das Fortbildungskonzept des Schuljahres 2009/2010 mit drei Schwerpunkten: (1) der Umsetzung der Binnendifferenzierung innerhalb der Unterrichtsstunden und deren prozessorientierte Bewertung, (2) der Intensivierung der Einführung neuer Unterrichtsmethoden sowie (3) dem Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern bzw. Kindern mit Lernstörungen.

5.2 *Darstellung der Leistungsdaten*

Zur Einordnung der erreichten Schuljahresendnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik werden neben geschätzten Erwartungswerten auf der Grundlage der vom Auftraggeber benannten Vergleichsschule⁴⁵ zusätzlich die Daten der sächsischen HBSC-Stichprobe (Mittelschulen, n=577) als Vergleichsbasis einbezogen (siehe hierzu Kapitel 2.3.4).

Tabelle 34 zeigt zum einen den Mittelwert der tatsächlich erreichten Schuljahresendnoten, die jeweiligen Erwartungswerte sowie eine erste Einschätzung des Schulergebnisses. Hierbei erreichen sowohl im Fach Deutsch als auch im Fach Mathematik die Schülerinnen und Schüler der W.-v.-Polenz-Mittelschule Cunewalde bessere Noten als an den Schulen der Vergleichsstichprobe, dessen Schülerschaft im Hinblick auf die Merkmale Geschlecht, sozialer Wohlstand und kulturelles Kapital vergleichbar ist.

⁴⁵ 35. Mittelschule Dresden

	beobachteter Wert	„Erwartungswert‘ Vergleichsschule	„Erwartungswert‘ HBSC	Schulergebnis
Fach Deutsch, Schuljahresendnote Klassenstufe 5				
	2,4	2,5	2,7	„besser als erwartet“
Fach Mathematik, Schuljahresendnote Klassenstufe 5				
	2,8	3,4	3,1	„besser als erwartet“

Tab. 34: Schuljahresendnoten und Erwartungswerte Deutsch und Mathematik, Klassenstufe 5, W.-v.-Polenz-Mittelschule Cunewalde, Kohorte III

Zudem erfolgte im Schuljahr 2009/2010 erstmalig die Teilnahme an den sächsischen Kompetenztests. Diese lösen die bis dahin in Sachsen verbindlichen Orientierungsarbeiten ab und streben eine gezielte Überprüfung der mit den Bildungsstandards der KMK angestrebten Kompetenzen an.⁴⁶

Tabelle 35 zeigt für die einzelnen Kompetenztests die jeweils maximal erreichbare Punktzahl differenziert nach dem Anforderungsniveau, den korrigierten Landesmittelwert sowie die mittlere erreichte Punktzahl der Schülerinnen und Schüler der W.-v.-Polenz-Mittelschule Cunewalde. Zudem wird der entsprechende Mittelwert der Vergleichsschulen der Kohorte III ausgewiesen. Im Anforderungsniveau der Mittelschule ist dies der Mittelwert der 35. Mittelschule Dresden, im Anforderungsniveau des Gymnasiums jener des F.-Schleiermacher-Gymnasiums Niesky (siehe hierzu Kapitel 2.4.3).

⁴⁶ Weitere Informationen unter <http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/7694.htm>

	erreichbare Punktzahl	Mittelwert der Vgl.-Schulen	korrigierter Landesmittelwert	erreichte Punktzahl, Mittelwert
Kompetenztest Deutsch, Klassenstufe 6, Anforderungsniveau: Mittelschule	147 (100%)	92,8 (63%), n=49	86,0 (58%)	81,9 (56%), n=44
Kompetenztest Deutsch, Klassenstufe 6, Anforderungsniveau: Gymnasium	133 (100%)	94,2 (71%), n=88	88,9 (67%)	79,0 (59%), n=20
Kompetenztest Mathematik, Klassenstufe 6, Anforderungsniveau: Mittelschule	27 (100%)	13,5 (50%), n=49	13,6 (50%)	12,8 (47%), n=36
Kompetenztest Mathematik, Klassenstufe 6, Anforderungsniveau: Gymnasium	25 (100%)	16,0 (64%), n=89	14,2 (57%)	12,8 (51%), n=21
Kompetenztest Englisch, Klassenstufe 6, Anforderungsniveau: Mittelschule	103 (100%)	60,6 (59%), n=50	54,3 (53%)	45,9 (45%), n=40
Kompetenztest Englisch, Klassenstufe 6, Anforderungsniveau: Gymnasium	113 (100%)	90,6 (80%), n=89	-	-

Tab. 35: Ergebnisse und Referenzwerte der sächsischen Kompetenztests in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, W.-v.-Polenz-Mittelschule Cunewalde, Schuljahr 2009/2010, Kohorte III

Insgesamt fallen die erreichten Leistungen in den Kompetenztests an der W.-v.-Polenz-Mittelschule in allen Fächern und Anforderungsniveaus schlechter aus als der entsprechende ausgewiesene korrigierte Landesmittelwert sowie die entsprechenden Leistungen an den Vergleichsschulen. Für diese Diskrepanzen können derzeit jedoch noch keine interpretierenden Aussagen getroffen werden.

5.3 Interpretationsansätze und Entwicklungshinweise

Auch für die Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule Cunewalde ist einleitend festzustellen, dass aufgrund der bisher erfolgten einmaligen Datenerfassung und Betrachtung der Schule im Folgenden lediglich erste Entwicklungshinweise gegeben werden können, die eher als Diskussionsangebot verstanden werden sollten. Ebenso ist zu berücksichtigen, dass vertiefende Interpretationen und Entwicklungshinweise in der weiteren wissenschaftlichen Begleitung erst im Längsschnitt getroffen werden.

Im Folgenden werden daher auch hier zwei Aspekte näher betrachtet, welche sich v. a. zunächst auf die schulstrukturelle Dimension beziehen.

Als problematisch wird laut der Schulleitung der hohe Anteil an Integrationsschülern beurteilt, weil dafür die personellen Ressourcen bzw. die professionellen Kompetenzen in einem noch ungenügenden Maße vorhanden seien. Neben den diesbezüglich bereits eingeleiteten Fortbildungsmaßnahmen für einzelne Kolleginnen und Kollegen sollte geprüft werden, inwieweit verlässliche und andauernde Kooperationsbeziehungen zu erfahrenen Schulen mit ähnlicher Problematik aufgenommen bzw. intensiviert werden können.

Bei der Analyse der sächsischen Kompetenztests fallen auch an der Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule Diskrepanzen zum korrigierten Landesmittelwert auf, deren Zustandekommen unter den Fachkollegen diskutiert werden sollte, insbesondere unter Berücksichtigung der entsprechenden Schuljahresendnoten, welche ein deutlich besseres Bild abzeichnen. Gegebenenfalls sollte auch an dieser Schule die Praxis der Notengebung bzw. die Praxis der Bewertung der Kompetenztests einer kritischen Revision unterzogen werden.

6 Schulportfolio der Mittelschule Dresden-Pieschen

6.1 Selbstdarstellung der Schule

Entstehungshintergrund

Die entscheidende Initiative zur Beteiligung am Modellversuch "Schule mit besonderem pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschule" an der Mittelschule Dresden-Pieschen ging von der Elterninitiative der benachbarten 26. Grundschule "Am Markusplatz", mit welcher die Schule eng zusammenarbeitet, aus. Eine Gruppe von rund zwölf Lehrern, Eltern und Mitarbeitern des Jugendhilfe-Trägers "Outlaw" reichte dabei die Konzeption der Gemeinschaftsschule erstmalig 2007 beim Kultusministerium ein. Hintergrund war der Wunsch, dass es in Pieschen nicht nur eine Grundschule, sondern auch eine weiterführende Schule gibt, um den Kindern lange Schulwege möglichst ersparen zu können. Dies auch unter Berücksichtigung, dass absehbar war, die geforderte Mindestschülerzahl zum Aufbau einer weiterführenden Schule gewährleisten zu können. Genehmigt wurde der Modellversuch zum Schuljahr 2008/2009 beginnend in den Klassenstufen 5 und 6.

Der Schulversuch ist vorerst bis zum 31.07.2014 befristet. Ziel ist ein weitgehend gemeinsames Lernen möglichst bis zur Klassenstufe 10.

Schulstruktur

Die Mittelschule Dresden-Pieschen unter der Schulleitung von Frau Petra Bräutigam kooperiert eng mit der 26. Grundschule in Dresden-Pieschen und stellt die einzige weiterführende Schule des Stadtteils dar. An der Schule unterrichten derzeit 16 Lehrer, von denen 10 Lehrer mit ihrer Gesamtarbeitszeit an der Schule arbeiten, 6 Lehrer kommen stundenweise von externen Schulen.

Derzeit lernen an der Schule Schülerinnen der Klassenstufe 5, 6 und 7 (jeweils zweizügig), vorgesehen ist das stetige Hochwachsen der Schule bis zur Klassenstufe 10. In der untersuchten Klassenstufe 6 lernen derzeit insgesamt 50 Schülerinnen und Schüler. Hiervon besitzen 42 eine Bildungsempfehlung für die Mittelschule, 8 besitzen eine gymnasiale Bildungsempfehlung. Als Abschlüsse können an der öffentlichen Einrichtung alle Abschlüsse der Mittelschule erworben werden (Hauptschulabschluss, qualifizierender Hauptschulabschluss, Realschulabschluss). Um den Bildungsweg des Gymnasiums zu gewährleisten, kooperiert die Schule mit dem Marie-Curie-Gymnasium Dresden.

Die Mittelschule Dresden-Pieschen sichert ein gemeinsames Lernen der Schülerinnen und Schüler von der Klassenstufe 5 bis 9 bzw. 10 auf der Grundlage der Lehrpläne der Mittelschule und des Gymnasiums. Neben den Anforderungen der Mittelschullehrpläne als Basisanspruchsebene wird mittels Analyse der zusätzlichen Anforderungen in den Gymnasiallehrplänen eine vertiefende Anspruchsebene ermittelt, die die curriculare Grundlage für die leistungsstärkeren Schüler in einem jeweiligen Fach darstellt.

Die Schule arbeitet in den Klassenstufen 5 und 6 hierbei mit einem binnendifferenzierten Arbeitsansatz, welcher die Förderung und Forderung leistungsheterogener Gruppen gewährleistet. Einsatz findet hierbei neben dem Fachunterricht v. a.

die Organisationsform des kooperativen Lernens, bei der an einem Tag in der Woche in der Regel zwei Schüler als Lerntandem themenbezogen und projektorientiert zusammen arbeiten.

Eine äußere abschlussbezogene Differenzierung setzt in den Klassenstufen 7 bis 9 ein: Schülerinnen und Schüler, welche eine gymnasiale Ausbildung anstreben, besuchen in den Fächern Englisch und Mathematik Vertiefungskurse auf der Basis des gymnasialen Lehrplans. Ab Klassenstufe 8 setzt diese äußere Differenzierung in Form von Vertiefungskursen zudem in den Fächern Deutsch und ab Klassenstufe 9 zusätzlich in den Fächern Physik und Chemie ein. Ein Wechsel der Kurse ist halbjährlich durch Beschluss der Klassenkonferenz möglich. Im Falle der Zuordnung zu dem Realschulbildungsgang und dem Hauptschulbildungsgang wird zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres der Klassenstufe 6 auf der Grundlage der Halbjahresinformation von der Klassenkonferenz entschieden, welchem Gesamtanforderungsniveau der Schüler zugeordnet wird. Zur individuellen Förderung können jedoch auf Elternwunsch hin, Kinder, welche einem der beiden Bildungsgänge zugeordnet sind, an einzelnen gymnasialen Kursen teilnehmen.

Ab Klassenstufe 9 wird die abschlussbezogene Differenzierung ausgeweitet: Schülerinnen und Schüler, die den Hauptschul- oder Realschulabschluss anstreben, werden ab Klassenstufe 9 in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Physik und Chemie abschlussbezogen unterrichtet. Zuvor wird in den Klassenstufe 7 und 8 das Fach Chemie in Form einer abschlussbezogenen Binnendifferenzierung (gymnasiales Anforderungsniveau, Realschulbildungsgang, Hauptschulbildungsgang) unterrichtet. Hierbei kann ein Schüler in den einzelnen Fächern verschiedene Anforderungsniveaus besuchen. Ein Wechsel in einem einzelnen Kurs ist jedoch nicht mit einem gleichzeitigen Wechsel des Gesamtanforderungsniveaus verbunden.

Schüler, welche nach den Klassenstufen 8 und 9 an ein allgemein bildendes Gymnasium wechseln, müssen von der Klassenstufe 5 an durchgehend des Unterricht im Fach Zweite Fremdsprache auf gymnasialen Anforderungsniveau besucht haben und ein Aufnahmeverfahren erfolgreich bestehen. Der Besuch des gymnasialen Anforderungsniveaus wird im Zeugnisformular vermerkt. Konzeptionell ist zunächst für alle Schüler ab der Klassenstufe 5 die Teilnahme am Fach Zweite Fremdsprache im gymnasialen Anspruchsniveau verbindlich. Schüler, die ab Klassenstufe 6 nicht mehr am Fach Zweite Fremdsprache teilnehmen, besuchen entsprechend einen Freiarbeitskurs zur individuellen Förderung. Entsprechend der weiteren Teilnahme wird mithilfe von Entwicklungsgesprächen zudem entschieden, welche Orientierungsarbeit bzw. Kompetenztest (Mittelschule oder Gymnasium) abgelegt wird.

Der Förderverein der Schule leistet finanzielle und ideelle Unterstützung bei der Arbeit mit den Schülern der Mittelschule Dresden-Pieschen (z. B. Anschaffung von Computernetzwerktechnik für die Bibliothek). Mitglieder sind Eltern, Lehrer und weitere Förderer der Schule.

Die Bevölkerungszahl im Stadtteil Dresden-Pieschen liegt bei 9.712 Menschen⁴⁷ (vgl. Dresden, Stadt gesamt: 512.234), die Erwerbslosenzahl liegt bei 991 und entspricht 13,3% (vgl. Dresden, Stadt gesamt: 11,3%).

⁴⁷ www.dresden.de/de/02/06/05/03/c_21.php, Stand: 31.12.2007 - 21.04.2010

Schulkultur

Das gemeinschaftliche Leben, Lehren und Lernen ist Mittelpunkt des Schulkonzeptes und durch ein vertrauensvolles Miteinander geprägt. Vielfältige Interessen sollen geweckt werden und der Aufbau eigener Motivation zum Lernen wird gestützt. Somit ist die Identitätsbildung eines Schülers ein wesentlicher Bestandteil der Schule, dabei wird seine individuelle Kompetenz berücksichtigt, aber auch die Beziehungsfähigkeit des Schülers in der Gemeinschaft entwickelt. Dies soll durch offene Unterrichtsformen in der Ganztagsstruktur geschaffen werden, die sowohl die individuelle Entwicklung, als auch die gemeinschaftliche Herangehensweise der Schüler ermöglicht. Unterstützt wird dies durch die Erarbeitung individueller Entwicklungspläne (IEP) und einer engen Zusammenarbeit mit den Eltern. Damit soll auch eine positive Haltung zum lebenslangen Lernen entstehen. Die Förderung demokratischen Handelns sowie das Kennenlernen interkultureller Aspekte ist dabei ein zentrales Anliegen. Außerdem soll den Schülern auch ein ökologisches Bewusstsein vermittelt werden.

Durch stabile Klassenverbände und offene Unterrichtsformen (Kooperatives Lernen in Klassenstufe 5, Projektarbeit in Klassenstufe 6, selbstorganisiertes Lernen in Klassenstufe 7) wird den Schülern einerseits die gemeinschaftliche Arbeitsweise ermöglicht, andererseits wird die individuelle Entwicklung berücksichtigt, dazu gehören projektbezogener Unterricht, kooperatives Lernen sowie selbstorganisiertes Lernen. Dabei spielen vertrauensvolle Zusammenarbeit und gegenseitige Wertschätzung eine zentrale Rolle. Mit Hilfe von Kooperationspartnern soll die Arbeit der Schule auch nach Außen vernetzt und eine praxisorientierte Bildung ermöglicht werden.

Chancengerechtigkeit für alle Schüler soll durch differenzierte Angebote, individuelle Förderung und einen leistungsbezogenen Unterricht gewährleistet werden. Durch Teilnahme an zentralen Prüfungen und Kompetenztests soll die Qualität der Abschlüsse überprüft und belegt werden. Curriculare Grundlage für leistungsstärkere Schüler ist der Gymnasiallehrplan.

Die Mittelschule Dresden-Pieschen ist als Ganztagsschule konzipiert. So ist der Tag durch verschiedene Rituale strukturiert (Morgenkreis, längere Mittagspause mit verschiedenen Angeboten und Ganztagsangeboten). Zur Unterstützung arbeitet die Schule eng mit dem Jugendhilfeverein „Outlaw“ zusammen. Diese unterstützen die Schulsozialarbeit sowie die Ganztagsangebote. Die Ganztagsangebote finden täglich von 15.00 Uhr bis 16.30 Uhr statt. Es werden u. a. angeboten: Hip-Hop Dance, Umwelt und Natur, Holzwerkstatt, Malen und Zeichnen, Schülerzeitung, Schach, Sport und Spiel, Fußball, Basketball, Panto-Thea und Gesang und Instrument. Außerdem gibt es einen Buchklub. Zurzeit wird an einem Konzept zur Berufsorientierung gearbeitet, bei der auch mit externen Partnern eine Zusammenarbeit erfolgt. Demnach sollen die Schüler bereits ab Klassenstufe 7 an Berufsangebote herangeführt werden.

6.2 Darstellung der Leistungsdaten

Zur Einordnung der erreichten Schuljahresendnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik werden neben geschätzten Erwartungswerten auf der Grundlage der vom Auftraggeber benannten Vergleichsschule⁴⁸ zusätzlich die Daten der sächsischen HBSC-Stichprobe (Mittelschulen, n=577) als Vergleichsbasis einbezogen (zur Bildung des Erwartungswertes siehe Kapitel 2.3.4).

Tabelle 36 zeigt zum einen den Mittelwert der tatsächlich erreichten Schuljahresendnoten, die jeweiligen Erwartungswerte sowie eine erste Einschätzung des Schulergebnisses.

Hierbei erreichen die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule Dresden-Pieschen im Fach Deutsch im Mittel leicht schlechtere Noten als an den Schulen der Vergleichsstichprobe, dessen Schülerschaft im Hinblick auf die Merkmale Geschlecht, sozialer Wohlstand und kulturelles Kapital vergleichbar ist. Im Fach Mathematik fallen die Leistungen unter Berücksichtigung der Zusammensetzung der Schülerschaft dagegen leicht besser bzw. wie erwartet aus.

	beobachteter Wert	„Erwartungswert“ Vergleichsschule	„Erwartungswert“ HBSC	Schulergebnis
Fach Deutsch, Schuljahresendnote Klassenstufe 5	2,8	2,5	2,7	„schlechter als erwartet“
Fach Mathematik, Schuljahresendnote Klassenstufe 5	3,1	3,3	3,1	„besser als erwartet bzw. wie erwartet“

Tab. 36: Schuljahresendnoten und Erwartungswerte Deutsch und Mathematik, Klassenstufe 5, Mittelschule Dresden-Pieschen; Kohorte III

Zudem erfolgte im Schuljahr 2009/2010 erstmalig die Teilnahme an den sächsischen Kompetenztests. Diese lösen die bis dahin in Sachsen verbindlichen Orientierungsarbeiten ab und streben eine gezielte Überprüfung der mit den Bildungsstandards der KMK angestrebten Kompetenzen an.⁴⁹ Tabelle 37 zeigt für die einzelnen Kompetenztests die jeweils maximal erreichbare Punktzahl differenziert nach dem Anforderungsniveau, den korrigierten Landesmittelwert sowie die mittlere erreichte Punktzahl der Schülerinnen und Schüler der Mittelschule Dresden-Pieschen. Zudem wird der entsprechende Mittelwert der Vergleichsschulen der Kohorte III ausgewiesen. Im Anforderungsniveau der Mittelschule ist dies der Mittelwert der 35. Mittelschule Dresden, im Anforderungsniveau des Gymnasiums jener des F.-Schleiermacher-Gymnasiums Niesky (siehe hierzu Kapitel 2.4.3).

⁴⁸ 35. Mittelschule Dresden

⁴⁹ Weitere Informationen unter <http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/7694.htm>

	erreichbare Punktzahl	Mittelwert der Vgl.-Schulen	korrigierter Landesmittel wert	erreichte Punktzahl, Mittelwert
Kompetenztest Deutsch, Klassenstufe 6, Anforderungsniveau: Mittelschule	147 (100%)	92,8 (63%), n=49	85,1 (58%)	81,9 (56%), n=25
Kompetenztest Deutsch, Klassenstufe 6, Anforderungsniveau: Gymnasium	133 (100%)	94,2 (71%), n=88	87,1 (66%)	84,6 (64%), n=20
Kompetenztest Mathematik, Klassenstufe 6, Anforderungsniveau: Mittelschule	27 (100%)	13,5 (50%), n=49	13,6 (50%)	12,3 (46%), n=28
Kompetenztest Mathematik, Klassenstufe 6, Anforderungsniveau: Gymnasium	25 (100%)	16,0 (64%), n=89	14,8 (59%)	8,7 (35%), n=19
Kompetenztest Englisch, Klassenstufe 6, Anforderungsniveau: Mittelschule	103 (100%)	60,6 (59%), n=50	54,2 (53%)	36,1 (35%), n=32
Kompetenztest Englisch, Klassenstufe 6, Anforderungsniveau: Gymnasium	113 (100%)	90,6 (80%), n=89	76,5 (68%)	42,6 (38%), n=15

Tab. 37: Ergebnisse und Referenzwerte der sächsischen Kompetenztests in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, Mittelschule Dresden-Pieschen, Schuljahr 2009/2010, Kohorte III

Insgesamt fallen die erreichten Leistungen in den Kompetenztests an der Mittelschule Dresden-Pieschen in allen Fächern und Anforderungsniveaus schlechter aus als der entsprechende ausgewiesene korrigierte Landesmittelwert. Zudem bleiben die erzielten Leistungen unterhalb derer der Schülerinnen und Schüler der Vergleichsschulen. Insbesondere in den Fächern Mathematik und Englisch jeweils im gymnasialen Anforderungsniveau sind die Differenzen auffällig hoch, hierzu können jedoch derzeit noch keine interpretierenden Aussagen getroffen werden.

6.3 *Interpretationsansätze und Entwicklungshinweise*

Wie bereits für die bisher betrachteten Schulversuchsschulen ist auch für die Mittelschule Dresden-Pieschen einleitend festzustellen, dass aufgrund der bisher erfolgten einmaligen Datenerfassung und Betrachtung der Schule im Folgenden lediglich erste Ansatz gebende Entwicklungshinweise formuliert werden können, die eher als Diskussionsangebot verstanden werden sollten. Ebenso ist zu berücksichtigen, dass vertiefende Interpretationen und Entwicklungshinweise in der weiteren wissenschaftlichen Begleitung erst im Längsschnitt getroffen werden.

Im Folgenden werden daher auch hier zunächst nur zwei Aspekte näher betrachtet, welche sich v. a. zunächst auf die schulstrukturelle Dimension beziehen.

Bei der Verwendung der offenen Unterrichtsformen (kooperatives Lernen, Projektlernen, selbstorganisiertes Lernen) fokussiert sich die Schule gegenwärtig auf eher nicht prüfungsrelevante Inhalte. Es ist nachvollziehbar im Interesse von Schülern und Eltern, dass diese Lernformen zunächst vorsichtig, aber auch konsequent angewendet werden. Auf Dauer könnte diese Praxis jedoch aus Sicht von Schülern und Eltern das Lernen in offenen Unterrichtssituationen entwerten, was dem Ziel der Entwicklung selbstorganisierten Lernens ab der Klassenstufe 7 widersprechen würde.

Bei der Analyse der sächsischen Kompetenztests fallen wiederum auch an der Mittelschule Dresden-Pieschen in einzelnen Fächern Diskrepanzen zum korrigierten Landesmittelwert auf, deren Zustandekommen unter den Fachkollegen diskutiert werden sollte, insbesondere unter Berücksichtigung der entsprechenden Schuljahresendnoten, welche ein deutlich besseres Bild abzeichnen. Gegebenenfalls sollte auch an dieser Schule die Praxis der Notengebung bzw. die Praxis der Bewertung der Kompetenztests einer kritischen Revision unterzogen werden.

7 Ergebnisse der schriftlichen Schülerbefragung in Kohorte I - Auswertung im Längsschnitt

Das folgende Kapitel berichtet ausgewählte Befunde des Befragungspanels. Hierzu wurden innerhalb der Untersuchungskohorte I die Schülerinnen und Schüler der Schulversuchsschulen Paul-Guenther-Mittelschule Geithain und der Nachbarschaftsschule Leipzig sowie der Vergleichsschulen Mittelschule Regis-Breitungen, H.-Pestalozzi-Mittelschule Leipzig, Petrischule Leipzig und des Gymnasiums „Am Breiten Teich“ in Borna zu zwei Messzeitpunkten (Klasse 6 und 8) befragt. Die nachfolgenden Tabellen und Abbildungen berücksichtigen hierbei nur jene Schülerinnen und Schüler, welche in beiden Klassenstufe an der schriftlichen Schülerbefragung teilgenommen haben (n=222, siehe hierzu auch Kapitel 2.2).

Wie in der Darstellung der Befunde der schriftlichen Schülerbefragung in Kohorte III werden die einzelnen Ergebnisse den drei übergeordneten Bereichen Schule und Schulkultur, außerschulische Faktoren: soziale Herkunft und personalen Faktoren zugeordnet.

7.1 Schule und Schulkultur

Schulfreude

Frage zehn des Schülerfragebogens bezieht sich auf das Gefallen der Schule („Wie gefällt es dir derzeit in der Schule?“). Die Befragung im Längsschnitt zeigt, dass die Schulfreude sowohl bei Mädchen als auch bei den Jungen über alle Schulen hinweg mit zunehmender Klassenstufe deutlich abnimmt. Dabei ist die Differenz der Beurteilung zwischen Klassenstufe 6 und 8 bei den Mädchen höher als bei den Jungen bzw. nähert sich dessen Wert an.

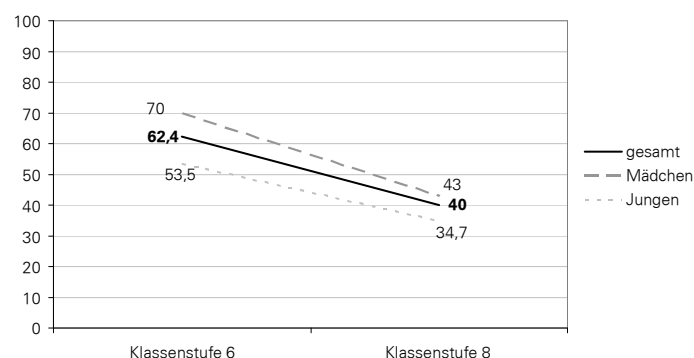


Abb. 5: Schulfreude, Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I (Prozentangaben für die Antwortkategorie "Es gefällt mir sehr gut")

Nachfolgende Tabelle zeigt die Veränderung des Schulgefallens für die Einzelschulen. Hierbei werden jeweils die Mittelwerte sowie die Differenzen der jeweiligen Mittelwerte beider Messzeitpunkte aufgezeigt. Ersichtlich wird, dass sich bei allen Schulen das Schulgefallen verringert, besonders groß ist hierbei diese Tendenz bei den Schulversuchsschulen und der Petrischule – Mittelschule der Stadt Leipzig, am geringsten die Veränderung bei den Schülerinnen und Schülern des Vergleichsgymnasiums. Zudem zeigen die Differenzen getrennt nach Geschlecht

und sozialem Wohlstand statistische Signifikanz. Über alle Vergleichsmittelschulen hinweg ergibt sich eine Differenz zwischen Klassenstufe 6 und Klassenstufe 8 von -,260 und liefert damit einen Anhaltspunkt zur Einordnung der Verringerung der Schulfreude an den Schulversuchsschulen. Gezeigt werden kann, dass an beiden Schulversuchsschulen die Schulfreude in stärkerem Maß abnimmt, als dies bei den Vergleichsmittelschulen und dem Vergleichsgymnasium der Fall ist.

Schule	Klassen- stufe 6 (MW)	Klassen- stufe 8 (MW)	Differenz	Sign.
gesamt (n=221)	1,40	1,67	-,267	<.001
Paul-Guenther-Mittelschule (n=59)	1,39	1,76	-,373	<.001
Nachbarschaftsschule Leipzig (n=21)	1,33	1,81	-,476	<.05
MS Regis-Breitingen (n=29)	1,28	1,48	-,207	ns
H.-Pestalozzi-MS Leipzig (n=26)	1,31	1,50	-,192	ns
Petrischule – MS der Stadt Leipzig (n=18)	1,22	1,67	-,444	<.01
Gymn. „Am Breiten Teich“ Borna (n=68)	1,56	1,68	-,118	ns
Jungen (n=101)	1,50	1,67	-,168	<.05
Mädchen (n=120)	1,31	1,66	-,350	<.001
FAS 1 – hoch (n=41)	1,51	1,78	-,268	<.05
FAS 2 – mittel (n=125)	1,40	1,64	-,240	<.001
FAS 3 – niedrig (n=49)	1,27	1,63	-,367	<.001

Tab. 38: Schulfreude im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Skalennittelwerte (Interpretation: 1=es gefällt mir sehr gut, 2=es gefällt mir einigermaßen gut, 3=es gefällt mir nicht so gut, 4=es gefällt mir überhaupt nicht)

Individuelle Förderung

Mittels der in Tabelle 39 aufgeführten Einzelitems wurden die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Einschätzung von Aspekten zur individuellen Förderung befragt.

Der Aussage, dass die Lehrer vieles selbst entscheiden lassen, wird in Klassenstufe 8 von einem deutlich höheren Prozentsatz zugestimmt als dies in Klassenstufe 6 (Messzeitpunkt 1) der Fall war. Gleichzeitig geben weniger Schülerinnen und Schüler in Klassenstufe 8 an, nach ihrer Meinung gefragt zu werden sowie, dass sich die Lehrer nach den Wünschen und Interessen der Schüler richten.

		Paul-Guenther-MS	Nachbarschaftsschule	MS Regis-Breitungen	H.-Pestalozzi-MS	Petrischule	Gymn. Borna
Unsere Lehrer lassen uns vieles selbst entscheiden.	Kl.6	20,0	-	6,5	21,6	16,1	31,7
	Kl.8	34,7	48,6	35,3	38,5	29,7	25,9
Die Lehrer fragen uns oft nach unserer Meinung.	Kl.6	66,2	79,2	68,8	70,3	80,6	51,2
	Kl.8	56,2	66,7	70,6	62,5	51,4	50,0
Unsere Lehrer richten sich oft nach unseren Wünschen und Interessen.	Kl.6	48,0	84,0	46,9	64,9	46,7	28,0
	Kl.8	30,6	36,1	32,4	51,3	24,3	13,8
Lehrer gestalten den Unterricht so, dass die Schüler selbständig denken und arbeiten können.	Kl.6	83,1	96,2	90,6	86,5	74,2	89,3
	Kl.8	84,7	88,9	79,4	90,0	64,9	79,0
Bei uns können die Schüler häufig in Gruppen zusammenarbeiten.	Kl.6	53,8	100	71,9	54,1	48,4	45,3
	Kl.8	65,8	83,3	52,9	60,0	54,1	33,3
Im Unterricht gibt es immer wieder Gelegenheit, eigene Einfälle zu verwirklichen.	Kl.6	65,6	84,6	50,0	67,6	48,4	53,5
	Kl.8	60,3	51,4	41,2	62,5	24,3	41,3

Tab. 39: Individuelle Förderung im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Prozentangaben für die Antwortangaben "stimmt genau" und "stimmt ziemlich"

Unterrichtsqualität

Wie Abbildung 6 zeigt, erfolgt die Beurteilung der Unterrichtsqualität aus Schülersicht in Klassenstufe 8 deutlich kritischer und damit schlechter als noch in Klassenstufe 6. Dieser Befund deckt sich mit der rückläufigen Schulfreude in Klassenstufe 8 (vgl. Abb. 5). Die untenstehende Abbildung berücksichtigt hierbei nur diejenigen Schülerinnen und Schüler, die die Items zur Unterrichtsqualität zu beiden Messzeitpunkten beurteilt haben. Lediglich positiver beurteilt wurde die Unterrichtsqualität an der Heinrich-Pestalozzi-Mittelschule in Klassenstufe 8.

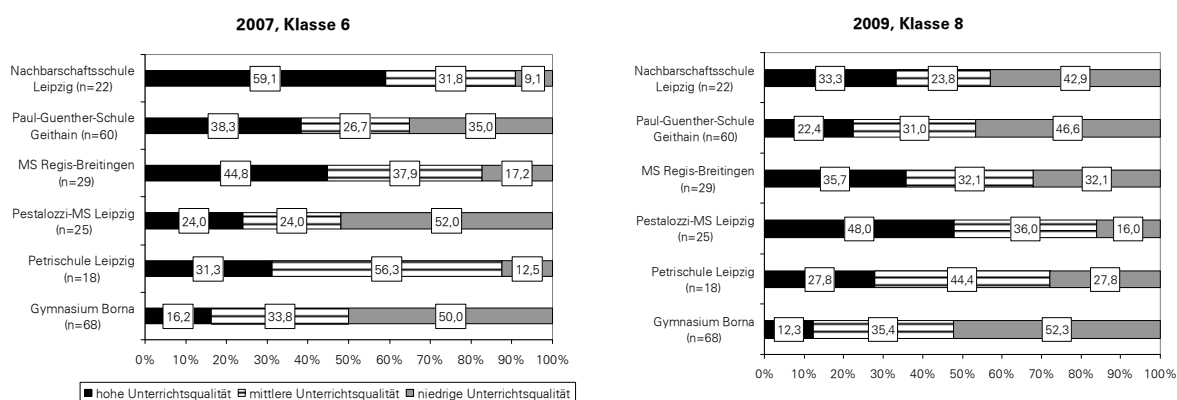


Abb. 6: Unterrichtsqualität im Längsschnitt (Terzile, Messzeitpunkte Klassenstufe 6 & 8), Kohorte I

Mitschülerunterstützung

Zur Einordnung und Bewertung der Mitschülerunterstützung erfolgt die Betrachtung der Gesamtskala („Die meisten Schüler sind nett und hilfsbereit“, „Wenn es einem Schüler mal schlecht geht, hilft ihm jemand aus der Klasse“, „Die anderen Schülerinnen und Schüler akzeptieren mich so, wie ich bin“, α der Gesamtskala = .67). Tabelle 40 zeigt, dass die Wahrnehmung der Mitschülerunterstützung in Klasse 8 geringer ausfällt als in Klassenstufe 6. Insbesondere an der Paul-Guenther-Mittelschule und der Petrischule – Mittelschule der Stadt Leipzig fällt die Wahrnehmung der Mitschülerunterstützung geringer als noch in Klassenstufe 6 aus.

Schule	Klassenstufe 6 (MW)	Klassenstufe 8 (MW)	Differenz	Sign.
gesamt (n=222)	1,65	1,78	-,126	<.01
Paul-Guenther-Mittelschule (n=59)	1,65	1,86	-,209	<.05
Nachbarschaftsschule Leipzig (n=22)	1,56	1,55	-,015	ns
MS Regis-Breitingen (n=29)	1,94	1,97	-,023	ns
H.-Pestalozzi-MS Leipzig (n=26)	1,72	1,79	-,077	ns
Petrischule – MS der Stadt Leipzig (n=18)	1,61	1,87	-,259	<.05
Gymn. „Am Breiten Teich“ Borna (n=68)	1,54	1,76	-,127	ns
Jungen (n=101)	1,78	1,86	-,089	ns
Mädchen (n=120)	1,55	1,70	-,157	<.01

Tab. 40: Mitschülerunterstützung im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Skalenmittelwerte (Interpretation: 1=stimmt genau, 2=stimmt ziemlich, 3=weder/noch, 4=stimmt nicht, 5=stimmt überhaupt nicht)

Partizipationsmöglichkeiten

Zur näheren Betrachtung der von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten wurde unter Ausschluss der Items („Den Schülern wird gesagt, wie sie ihre Arbeit machen müssen“ und „Der Lehrer entscheidet, welche Schüler zusammenarbeiten“, α der Gesamtskala = .67) die Gesamtskala betrachtet. Die entsprechenden Mittelwerte zeigt die nachfolgende Tabelle.

Schule	Klassenstufe 6 (MW)	Klassenstufe 8 (MW)	Differenz	Sign.
gesamt (n=222)	2,58	3,03	-,455	<.001
Paul-Guenther-Mittelschule (n=59)	2,66	3,09	-,435	<.001
Nachbarschaftsschule Leipzig (n=22)	1,90	2,72	-,818	<.001
MS Regis-Breitingen (n=29)	2,32	2,79	-,474	<.01
H.-Pestalozzi-MS Leipzig (n=26)	2,38	2,67	-,298	<.05
Petrischule – MS der Stadt Leipzig (n=18)	2,51	2,90	-,389	ns
Gymn. „Am Breiten Teich“ Borna (n=68)	2,93	3,35	-,425	<.001
Jungen (n=101)	2,62	3,09	-,466	<.001
Mädchen (n=120)	2,54	2,99	-,446	<.001

Tab. 41: Partizipationsmöglichkeiten im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Skalenmittelwerte (Interpretation: 1=stimmt genau, 2=stimmt ziemlich, 3=weder/noch, 4=stimmt nicht, 5=stimmt überhaupt nicht)

Schulische Überforderung

Frage 12 erhebt über folgende Items die schulische Überforderung: „Für die Schule muss ich zuviel arbeiten“, „Ich finde das Lernen in der Schule schwer“ sowie „Ich finde das Lernen in der Schule ermüdend“. Tabelle zeigt die Skalenmittelwerte nach Zusammenfassung der Einzelitems zu einer Gesamtskala schulischer Überforderung (α der Gesamtskala = .71).

Tabelle 42 zeigt, dass insbesondere an den Schulversuchsschulen als auch am Gymnasium in Borna die Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu Klassenstufe 6 in der Klassenstufe 8 eine höhere schulische Belastung bzw. Überforderung berichten. Im Geschlechtervergleich zeigen insbesondere die Mädchen eine stärkere Differenz zwischen beiden Befragungszeitpunkten und damit eine höhere schulische Belastungssituation.

Schule	Klassen- stufe 6 (MW)	Klassen- stufe 8 (MW)	Differenz	Sign.
gesamt (n=222)	3,26	2,96	,299	<.001
Paul-Guenther-Mittelschule (n=59)	3,22	2,85	,367	<.01
Nachbarschaftsschule Leipzig (n=22)	3,88	3,00	,879	<.001
MS Regis-Breitungen (n=29)	3,46	3,30	,161	ns
H.-Pestalozzi-MS Leipzig (n=26)	3,06	3,26	,199	ns
Petrischule – MS der Stadt Leipzig (n=18)	2,95	2,73	,222	ns
Gymn. „Am Breiten Teich“ Borna (n=68)	3,17	2,85	,321	<.01
Jungen (n=101)	3,31	3,02	,289	<.01
Mädchen (n=120)	3,22	2,91	,307	<.001

Tab. 42: Schulische Überforderung im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Skalenmittelwerte (Interpretation: 1=stimmt genau, 2=stimmt ziemlich, 3=weder/noch, 4=stimmt nicht, 5=stimmt überhaupt nicht)

7.2 Außerschulische Faktoren: soziale Herkunft

Nachfolgend werden zwei zentrale Aspekte hinsichtlich des Elternhauses und den familiären Zusammenlebens näher beleuchtet.

Schulbezogene Unterstützung der Eltern

Frage 18 des Schülerfragebogens erhebt das aus Schülersicht eingeschätzte Ausmaß der schulbezogenen Unterstützung seitens der Eltern. Diese beinhaltet neben der eingeschätzten Bereitschaft zu Hilfe bei Hausaufgaben auch den Einsatz der Eltern, bei Problemen mit den Lehrern des Kindes zu reden. Unter Betrachtung der Gesamtskala schulbezogener Unterstützung seitens der Eltern (α der Gesamtskala = .69) zeigt Tabelle 43 die entsprechenden Differenzen bzw. Veränderungen zwischen beiden Messzeitpunkten.

Schule	Klassenstufe 6 (MW)	Klassenstufe 8 (MW)	Differenz	Sign.
gesamt (n=221)	1,41	1,54	-,137	<.01
Paul-Guenther-Mittelschule (n=59)	1,38	1,56	-,181	<.05
Nachbarschaftsschule Leipzig (n=22)	1,38	1,43	-,048	ns
MS Regis-Breitingen (n=29)	1,44	1,52	-,083	ns
H.-Pestalozzi-MS Leipzig (n=26)	1,36	1,65	-,292	<.05
Petrischule – MS der Stadt Leipzig (n=18)	1,26	1,58	-,322	ns
Gymn. „Am Breiten Teich“ Borna (n=68)	1,48	1,51	-,040	ns
Jungen (n=101)	1,41	1,47	-,060	ns
Mädchen (n=120)	1,40	1,60	-,200	<.01

Tab. 43: schulbezogene Unterstützung der Eltern im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Skalennittelwerte (Interpretation: 1=stimmt genau, 2=stimmt ziemlich, 3=weder/noch, 4=stimmt nicht, 5=stimmt überhaupt nicht)

Demnach schätzen die Schülerinnen und Schüler in Klassenstufe 8 im Vergleich zu Klassenstufe 6 die schulbezogene Unterstützung der Eltern tendenziell als geringer ein. Mädchen schätzen hierbei die Abnahme dieser Unterstützungsleistung höher ein als die Jungen.

Qualität und Intensität der Eltern-Kind-Beziehung

Frage 51 erfasst über die angegebene Häufigkeit gemeinsamer Aktivitäten innerhalb der Familie einen Aspekt der Qualität und Intensität der Eltern-Kind-Beziehung (zum theoretischen Hintergrund der Skala siehe Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitung – Ergebnisse der Untersuchungen in Kohorte II/ Untersuchungswelle 2008, S. 44).

Tabelle 44 zeigt, dass die durchschnittliche Häufigkeit des Diskutierens über Bücher, Filme oder Fernsehsendungen gegenüber Klassenstufe 6 an allen untersuchten Schulen zugenommen hat, hinsichtlich der anderen Aktivitäten jedoch kein bedeutender Unterschied zwischen Klassenstufe 6 und 8 zu verzeichnen ist.

Wie oft kommt es im Allgemeinem vor, dass deine Eltern....		Paul-Guen- ther-MS (n=60)	Nachbar- schaftsschu- le (n=22)	Vgl.-MS (n=60)	Vgl.-Gymn. Borna (n=68)
Mit dir über Bücher, Filme oder Fernsehsendungen diskutieren?	Kl.6	2,8	2,5	2,8	2,8
	Kl.8	3,0	3,0	3,0	3,2
Mit dir klassische Musik hören?	Kl.6	1,8	1,9	1,8	1,6
	Kl.8	1,5	1,7	1,5	1,7
Mit dir über deine Schulleistungen reden?	Kl.6	4,2	4,5	4,2	4,3
	Kl.8	4,2	4,3	4,2	4,5
Gemeinsam mit dir am Tisch sitzen und mit dir frühstücken oder Abend essen?	Kl.6	4,7	5,0	4,7	5,0
	Kl.8	4,6	4,8	4,6	4,8
Sich Zeit nehmen, um einfach mit dir zu reden?	Kl.6	4,1	4,2	4,1	4,2
	Kl.8	4,1	4,6	4,1	4,3

Tab. 44: Qualität und Intensität der Eltern-Kind-Beziehung im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Mittelwerte (Interpretation: 1=nie oder fast nie; 2=ein paar Mal im Jahr; 3=etwa einmal im Monat; 4=mehrmals im Monat; 5=mehrmals in der Woche)

7.3 Personale Faktoren

Hinsichtlich des Selbstkonzepts und der Persönlichkeit werden im Folgenden Veränderungen des schulischen Selbstkonzepts, der allgemeinen Selbstwirksamkeit sowie der Stärken und Schwächen im Verhalten untersucht.

Schulische Kompetenz – Schulisches Selbstkonzept

Tabelle 45 zeigt, dass insbesondere hinsichtlich Problemen bei der Beantwortung von Fragen in der Schule in Klassenstufe 8 deutlich weniger Schülerinnen und Schülern diesem Sachverhalt zustimmen. Bei den restlichen Items zeigt sich zwischen den Einzelschulen ein differenziertes Bild.

		Paul- Guen- ther- MS (n=60)	Nach- bar- schafts- schule (n=22)	MS Regis- Brei- tingen (n=29)	H.- Pesta- lozzi- MS (n=26)	Petri- schule (n=18)	Gymn. Borna (n=67)
Ich fühle mich genauso klug wie andere in meinem Alter.	Kl.6	78,4	77,3	93,1	46,2	66,7	79,4
	Kl.8	69,0	68,2	79,3	76,6	38,9	66,2
Ich bin ziemlich langsam bei der Schularbeit. Es dauert ziemlich lange, bis ich meine Schularbeit fertig habe.	Kl.6	22,4	22,7	3,4	23,1	23,5	20,9
	Kl.8	31,0	28,6	3,6	34,6	22,2	22,1
Ich bin sehr gut bei der Klassenarbeit/ in der Schule.	Kl.6	64,4	71,4	82,8	28,0	44,4	53,8
	Kl.8	59,3	80,9	65,5	46,2	44,5	59,1
Ich habe Probleme bei der Beantwortung von Fragen in der Schule.	Kl.6	78,0	81,8	82,8	61,6	77,8	82,0
	Kl.8	25,4	13,6	7,1	23,1	16,7	23,9
Ich denke, dass ich ziemlich intelligent bin.	Kl.6	60,0	45,5	69,0	46,1	41,2	71,6
	Kl.8	56,9	61,9	72,4	65,2	55,6	70,6

Tab. 45: Schulisches Selbstkonzept im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Prozentangaben für die Antwortkategorien "beschreibt mich gut" und "beschreibt mich ganz genau", Kohorte I, Längsschnitt

Psychosomatische Beschwerden

Zur Veranschaulichung der Häufigkeit psychosomatischer Beschwerden wurden die Items der Frage 28 als Gesamtskala betrachtet, ausgeschlossen wurden die Items bzw. Beschwerdebilder Rückenschmerzen und Nacken- oder Schulterschmerzen (α der Gesamtskala = .83).

Tabelle 46 zeigt, dass insgesamt eine Zunahme psychosomatischer Beschwerden in Klassenstufe 8 gegenüber Klassenstufe 6 zu verzeichnen ist. Zwischen den beiden Messzeitpunkten ist die Differenz an der Paul-Guenther-Mittelschule sowie am Gymnasium in Borna statistisch signifikant. Zudem sind es im Geschlechtervergleich v. a. die Mädchen, welche in Klassenstufe 8 häufiger psychosomatische Beschwerden berichten.

Schule	Klassen- stufe 6 (MW)	Klassen- stufe 8 (MW)	Differenz	Sign.
gesamt (n=221)	4,20	3,95	,247	<.001
Paul-Guenther-Mittelschule (n=59)	4,15	3,71	,444	<.001
Nachbarschaftsschule Leipzig (n=22)	4,26	4,00	,026	ns
MS Regis-Breitungen (n=29)	4,24	4,14	,102	ns
H.-Pestalozzi-MS Leipzig (n=26)	4,19	4,07	,121	ns
Petrischule – MS der Stadt Leipzig (n=18)	4,06	3,74	,325	ns
Gymn. „Am Breiten Teich“ Borna (n=68)	4,25	4,09	,161	<.01
Jungen (n=101)	4,26	4,17	,086	ns
Mädchen (n=121)	4,15	3,77	,382	<.001
FAS 1 – hoch (n=41)	4,21	3,90	,307	<.01
FAS 2 – mittel (n=126)	4,25	3,94	,305	<.001
FAS 3 – niedrig (n=49)	4,10	4,03	,067	ns

Tab. 46: Häufigkeit psychosomatischer Beschwerden im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Skalenmittelwerte (Interpretation: 1=fast täglich, 2=mehrmals pro Woche, 3=fast jede Woche, 4=ungefähr einmal im Monat, 5=selten oder nie)

Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

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

Innerhalb der schriftlichen Schülerbefragung wurde diese mittels 10 Items erfasst und zur näheren Betrachtung im Längsschnitt als Gesamtskala betrachtet (α der Gesamtskala = .83). Die entsprechenden Mittelwerte und Differenzen im Längsschnitt zeigt die nachfolgende Tabelle 47. Insgesamt zeigt sich über alle Schulen hinweg eine leichte Abnahme der Stärke der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. Einzige Ausnahme bilden die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule Regis-Breitungen, welche eine leicht höhere Ausprägung der allgemeinen Selbstwirksamkeitseinschätzung in Klassenstufe 8 gegenüber Klassenstufe 6 aufweisen. Gezeigt werden kann, dass die allgemeine Selbstwirksamkeit in der subjektiven Einschätzung der Schülerinnen und Schüler allgemein recht hoch ist.

Schule	Klassen- stufe 6 (MW)	Klassen- stufe 8 (MW)	Differenz	Sign.
gesamt (n=222)	2,93	2,87	,062	ns
Paul-Guenther-Mittelschule (n=59)	3,09	2,94	,152	<.01
Nachbarschaftsschule Leipzig (n=22)	2,89	2,84	,046	ns
MS Regis-Breitungen (n=29)	2,90	2,94	-,042	ns
H.-Pestalozzi-MS Leipzig (n=26)	2,88	2,81	,071	ns
Petrischule – MS der Stadt Leipzig (n=18)	2,86	2,76	,107	ns
Gymn. „Am Breiten Teich“ Borna (n=68)	2,85	2,83	,017	ns
Jungen (n=101)	3,02	2,93	,098	ns
Mädchen (n=121)	2,85	2,82	,031	ns

Tab. 47: Allg. Selbstwirksamkeitserwartung im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Skalenmittelwerte (Interpretation: 1=stimmt nicht, 2=stimmt kaum, 3=stimmt eher, 4=stimmt genau)

Stärken und Schwächen im Verhalten – SDQ

Die Einschätzung der Stärken und Schwächen im Verhalten wird mittels 20 Items erfasst, welche insgesamt vier (problembehaftete) Symptome abbilden. Dabei handelt es sich um Hyperaktivität, Emotionale Probleme, Verhaltensprobleme sowie Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen. Je nach Ausprägung der Werte bzw. Abweichung der Werte von der standardisierten Verteilung können Anzeichen für Probleme unter den Schülern angenommen werden (siehe hierzu S. 49 der vorliegenden Dokumentation)

Nachfolgende Tabelle zeigt die Interpretation der Werte der einzelnen Subskalen.⁵⁰

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

Tab. 48: Stärken und Schwächen im Verhalten (SDQ), Interpretation der Werte und Definition einer Störung

Die nachfolgenden Tabellen 49 bis 53 zeigen die Mittelwerte und deren Veränderungen zwischen den beiden Messzeitpunkten Klassenstufe 6 und 8 innerhalb der Kohorte I. Höhere Mittelwerte entsprechen dabei einer Zunahme der o. g. Symptome und deren Tendenz in den grenzwertigen Punktebereich. Innerhalb der Klassenstufe 8 ist eine leicht stärkere Ausprägung bei nahezu allen einzelnen Symptomen (insbesondere bei den Mädchen) zu verzeichnen, wobei deren Ausmaß sich jedoch wie in der Klassenstufe 6 im ‚Normal-Bereich‘ bewegt.

Symptom: Hyperaktivität	Klassenstufe 6 (MW)	Klassenstufe 8 (MW)	Differenz	Sign.
gesamt (n=215)	3,51	3,80	-,294	<.05
Paul-Guenther-Mittelschule (n=58)	3,90	4,17	-,272	ns
Nachbarschaftsschule Leipzig (n=21)	4,00	4,19	-,191	ns
MS Regis-Breitungen (n=28)	3,18	3,00	,18	ns
H.-Pestalozzi-MS Leipzig (n=25)	3,04	3,60	-,56	ns
Petrisschule – MS der Stadt Leipzig (n=17)	4,41	4,12	,292	ns
Gymn. „Am Breiten Teich“ Borna (n=68)	3,11	3,69	-,587	ns
Jungen (n=100)	3,63	3,74	-,11	ns
Mädchen (n=115)	3,41	3,86	-,451	<.05

Tab. 49: Hyperaktivität im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Mittelwerte der erfragten Symptome

⁵⁰ <http://www.sdqinfo.com/questionnaires/german/s11.pdf>. - 27.04.2010

Symptom: Emotionale Probleme	Klassen- stufe 6 (MW)	Klassen- stufe 8 (MW)	Differenz	Sign.
gesamt (n=215)	2,41	2,71	-,304	<.05
Paul-Guenther-Mittelschule (n=58)	2,79	3,08	-,296	ns
Nachbarschaftsschule Leipzig (n=21)	2,05	2,62	-,569	ns
MS Regis-Breitungen (n=28)	2,18	2,39	-,212	ns
H.-Pestalozzi-MS Leipzig (n=25)	2,24	2,68	-,44	ns
Petrischule – MS der Stadt Leipzig (n=17)	2,47	2,76	-,295	ns
Gymn. „Am Breiten Teich“ Borna (n=68)	2,34	2,56	-,219	ns
Jungen (n=100)	2,10	1,88	,22	ns
Mädchen (n=115)	2,68	3,43	-,747	<.001

Tab. 50: Emotionale Probleme im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Mittelwerte der erfragten Symptome

Symptom: Verhaltensprobleme	Klassen- stufe 6 (MW)	Klassen- stufe 8 (MW)	Differenz	Sign.
gesamt (n=215)	1,72	1,84	-,126	ns
Paul-Guenther-Mittelschule (n=58)	2,08	2,22	-,14	ns
Nachbarschaftsschule Leipzig (n=21)	1,38	1,48	-,096	ns
MS Regis-Breitungen (n=28)	2,00	1,82	,179	ns
H.-Pestalozzi-MS Leipzig (n=25)	1,54	1,83	-,293	ns
Petrischule – MS der Stadt Leipzig (n=17)	2,76	2,12	,642	ns
Gymn. „Am Breiten Teich“ Borna (n=68)	1,18	1,58	-,396	<.05
Jungen (n=100)	1,91	1,93	-,02	ns
Mädchen (n=115)	1,56	1,77	-,214	ns

Tab. 51: Verhaltensprobleme im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Mittelwerte der erfragten Symptome

Symptom: Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	Klassen- stufe 6 (MW)	Klassen- stufe 8 (MW)	Differenz	Sign.
gesamt (n=215)	2,14	2,07	,075	ns
Paul-Guenther-Mittelschule (n=58)	2,24	2,07	,171	ns
Nachbarschaftsschule Leipzig (n=20)	1,80	1,45	,35	ns
MS Regis-Breitungen (n=28)	2,54	2,11	,433	ns
H.-Pestalozzi-MS Leipzig (n=25)	2,44	2,40	,04	ns
Petrischule – MS der Stadt Leipzig (n=18)	2,06	2,17	-,106	ns
Gymn. „Am Breiten Teich“ Borna (n=65)	1,89	2,08	-,186	ns
Jungen (n=100)	2,53	2,22	,309	ns
Mädchen (n=115)	1,83	1,94	-,111	ns

Tab. 52: Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Mittelwerte der erfragten Symptome

Gesamtproblemwert	Klassen- stufe 6 (MW)	Klassen- stufe 8 (MW)	Differenz	Sign.
gesamt (n=215)	9,71	10,29	-,579	ns
Paul-Guenther-Mittelschule (n=56)	10,95	11,30	-,353	ns
Nachbarschaftsschule Leipzig (n=20)	8,80	9,80	-1,0	ns
MS Regis-Breitingen (n=27)	9,63	9,07	,556	ns
H.-Pestalozzi-MS Leipzig (n=23)	8,87	9,91	-1,043	ns
Petrischule – MS der Stadt Leipzig (n=17)	11,76	11,24	,525	ns
Gymn. „Am Breiten Teich“ Borna (n=61)	8,64	9,93	-1,294	<.05
Jungen (n=100)	10,08	9,68	,403	ns
Mädchen (n=115)	9,40	10,80	-1,402	<.01

Tab. 53: Gesamtproblemwert im Längsschnitt (Messzeitpunkte Klassenstufe 6 und 8), Kohorte I, Mittelwerte der erfragten Symptome

8 Erweiterung des Schulportfolios der Paul-Guenther-Mittelschule Geithain

8.1 *Darstellung der Leistungsdaten in Kohorte I*

Im Folgenden werden die zunächst die Ergebnisse der sächsischen Kompetenztests der Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch näher betrachtet. Seit dem Schuljahr 2009/2010 lösen diese die bis dahin verbindlichen Orientierungsarbeiten ab und liefern die Grundlage für eine differenzierte Betrachtung der Entwicklung der mit den Bildungsstandards angestrebten Kompetenzen.⁵¹

Tabelle 54 gibt Auskunft über die maximal erreichbare Punktzahl der einzelnen Anforderungsniveaus, den Landesmittelwert sowie die mittlere erreichte Punktzahl der Schülerinnen und Schüler der Paul-Guenther-Mittelschule. Zur Einordnung der erzielten Leistung werden zudem die entsprechenden Mittelwerte der jeweiligen Vergleichsschulen der Kohorte I ausgewiesen. Im Falle des Anforderungsniveaus der Mittelschule handelt es sich hierbei um die mittlere Leistung der Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschulen⁵² der Kohorte I (Mittelschule Regis-Breitingen, Heinrich-Pestalozzi-Mittelschule Leipzig, Petrischule-Mittelschule der Stadt Leipzig, n=67), Leistungen im Anforderungsniveau des Gymnasium werden dem entsprechenden Mittelwert des Vergleichsgymnasiums „Am Breiten Teich“ Borna (n=81) gegenübergestellt.

Dabei erreichen die Schülerinnen und Schüler der Paul-Guenther-Mittelschule Geithain tendenziell schlechterer Ergebnisse als die Schülerinnen und Schüler der entsprechenden Vergleichsschulen. Außer im Fach Englisch, gymnasiales Anforderungsniveau, liegen die erreichten Ergebnisse zudem unter dem entsprechenden korrigierten Landesmittelwert.

⁵¹ Weitere Informationen unter <http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/7694.htm>

⁵² Berücksichtigt werden hierbei nur die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, welche die Kompetenztests der Mittelschule im Anforderungsniveau des Realschulbildungsgangs angefertigt haben.

	erreichbare Punktzahl	Mittelwert der Vgl.-Schulen	korrigierter Landes- mittelwert	erreichte Punktzahl, Mittelwert
Kompetenztest Deutsch , Klassenstufe 8, Anforderungsniveau: Mittelschule, n=27	69 (100%)	36,9 (53,4%)	39,6 (58,0%)	32,7 (47%)
Kompetenztest Deutsch , Klassenstufe 8, Anforderungsniveau: Gymnasium, n=48	68 (100%)	46,5 (68,3%)	48,3 (71,0%)	44,7 (66%)
Kompetenztest Mathematik , Klassenstufe 8, Anforderungsniveau: Mittelschule, n=39	36 (100%)	14,4 (40,0%)	15,7 (44,0%)	12,1 (34%)
Kompetenztest Mathematik , Klassenstufe 8, Anforderungsniveau: Gymnasium, n=32	36 (100%)	23,2 (64,4%)	22,6 (63,0%)	20,9 (58%)
Kompetenztest Englisch , Klassenstufe 8, Anforderungsniveau: Mittelschule, n=43	88 (100%)	45,8 (51,9%)	50,7 (58,0%)	48,4 (55%)
Kompetenztest Englisch , Klassenstufe 8, Anforderungsniveau: Gymnasium, n=31	82 (100%)	49,9 (60,8%)	50,6 (62,0%)	55,8 (68%)

Tab. 54: Ergebnisse und Referenzwerte der sächsischen Kompetenztests in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, Paul-Guenther-Mittelschule Geithain, Schuljahr 2009/2010, Kohorte I

Zudem wurden wie bereits am Schuljahresende der Klassenstufe 5 auch die Schuljahresendnoten der Klassenstufe 7 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch erhoben.

Mit Beginn der Klassenstufe 7 erfolgt an der Paul-Guenther-Mittelschule eine äußere intraschulische Differenzierung in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Englisch in ein A-Level (Gymnasialniveau) und ein B-Level (Realschulniveau). Im Folgenden werden daher differenziert die mittleren erreichten Schuljahresendnoten gemäß des Anforderungsniveaus sowie die entsprechenden Erwartungswerte ausgewiesen.

Tabelle 55 zeigt, dass die mittlere Schuljahresendnote im Fach Deutsch im A-Level leicht besser ausfällt als der entsprechende errechnete Erwartungswert, im B-Level hingegen die Leistung leicht schlechter als erwartet ausfällt. Die Schuljahresendnoten im Fach Mathematik unterscheiden sich in beiden Anforderungsniveaus nur unwesentlich von den ausgewiesenen Erwartungswerten. Die erzielte Englischnote im gymnasialen Anforderungsniveau fällt wiederum leicht besser als der entsprechende Erwartungswert aus, im Anforderungsniveau der Mittelschule kann kein Unterschied zwischen der tatsächlich erreichten Note und dem errechneten Erwartungswert festgestellt werden.

	beobacht. Wert Kl. 5	Erwartungs- wert Kl. 5 ⁵³	beobachteter Wert Kl. 7		Erwartungs- wert Kl. 7	
		MS	A-Level ⁵⁴	B-Level ⁵⁵	GYM	MS
Schuljahresendnote Fach Deutsch	2,4	2,7	2,2	2,9	2,4	2,7
Schuljahresendnote Fach Mathematik	2,5	3,0	2,7	3,0	2,6	3,1
Schuljahresendnote Fach Englisch	2,1	2,8	2,3	3,2	2,5	3,2

Tab. 55: Schuljahresendnoten und Erwartungswerte der Klassenstufe 5 und 7 der Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch im Längsschnitt, Paul-Guenther-Mittelschule Geithain, Kohorte I

8.2 Ausgewählte Aspekte zum Stand des Schulversuchs

Zum gegenwärtigen Stand des Schulversuchs wurde im Anschluss des Kognitiven Fähigkeitstests in Klassenstufe 8 ein Gespräch mit dem Schulleiter Herrn Neuhaus geführt.

Derzeit befinden sich aktuell in der Klassenstufe 8 25 Schülerinnen und Schüler, welche dem gymnasialen A-Level zugeordnet sind. Diese nach abschlussbezogener Differenzierung gebildete Gruppe wird nach Entscheidung der Schule in allen Fächern in einem eigenen Klassenverband unterrichtet. 18 Schüler der jetzigen Klassenstufe 8 werden nach gegenwärtiger Einschätzung den Hauptschulabschluss erreichen und nach Erreichen des Hauptschulabschlusses Ende der Klassenstufe 9 die Schule verlassen. Voraussichtlich wird es keinen Schüler geben, der ohne Schulabschluss die Schule verlassen wird. Schülerinnen und Schüler, welche den gymnasialen Abschluss anstreben, werden dennoch zunächst an der Paul-Guenther-Mittelschule die Prüfungen zum Realschulabschluss ablegen.

Insgesamt gibt es zwischen den einzelnen Anforderungsniveaus der Kernfächer nominal nur wenig Wechsler (ca. 6 bis 8 Schüler), wobei prozentual diese Wechslerquote von ca. 15 Prozent der Schüler einer Klassenstufe im Sinne einer individuellen Förderung der Schüler als nicht unerheblich zu betrachten ist.

⁵³ Im Folgenden Bildung der Erwartungswerte auf Basis der Vergleichsmittelschulen (Mittelschule Regis-Breitungen, Heinrich-Pestalozzi-Mittelschule Leipzig, Petrischule – Mittelschule der Stadt Leipzig) und des Vergleichsgymnasiums (Gymnasium „Am Breiten Teich“ Borna) der Kohorte I (Längsschnitt).

⁵⁴ A-Level = Gymnasialniveau

⁵⁵ B-Level = Realschulniveau

9 Erweiterung des Schulportfolios der Nachbarschaftsschule Leipzig

9.1 Darstellung der Leistungsdaten in Kohorte I

Im Folgenden werden die zunächst die Ergebnisse der sächsischen Kompetenztests der Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch näher betrachtet. Seit dem Schuljahr 2009/2010 lösen diese die bis dahin verbindlichen Orientierungsarbeiten ab und liefern die Grundlage für eine differenzierte Betrachtung der Entwicklung der mit den Bildungsstandards angestrebten Kompetenzen.⁵⁶

Tabelle 56 gibt Auskunft über die maximal erreichbare Punktzahl, den korrigierten Landesmittelwert sowie die mittlere erreichte Punktzahl der Schülerinnen und Schüler der Nachbarschaftsschule Leipzig. Da es sich bei der Nachbarschaftsschule konzeptionell um eine Mittelschule handelt und alle Schülerinnen und Schüler den Kompetenztest im Anforderungsniveau des Realschulbildungsgangs angefertigt haben, wird im Folgenden der entsprechende Landesmittelwert des Anforderungsniveaus der Mittelschule ausgewiesen. Zur Einordnung der erzielten Leistung werden zudem die entsprechenden Mittelwerte der jeweiligen Vergleichsmittelschulen⁵⁷ der Kohorte I ausgewiesen. Hierbei handelt es sich um die mittlere Leistung der Schülerinnen und Schüler der Mittelschule Regis-Breitungen, der Heinrich-Pestalozzi-Mittelschule Leipzig und der Petrischule-Mittelschule der Stadt Leipzig (n=67).

	erreichbare Punktzahl	Mittelwert der Vgl.-Schulen	korrigierter Landesmittelwert	erreichte Punktzahl, Mittelwert
Kompetenztest Deutsch , Klassenstufe 8, Anforderungsniveau: Mittelschule, n=40				
	69 (100%)	36,9 (53,4%)	41,2 (60,0%)	46,9 (68%)
Kompetenztest Mathematik , Klassenstufe 8, Anforderungsniveau: Mittelschule, n=41				
	36 (100%)	14,4 (40,0%)	16,1 (45,0%)	18,2 (51%)
Kompetenztest Englisch , Klassenstufe 8, Anforderungsniveau: Mittelschule, n=43				
	88 (100%)	45,8 (51,9%)	51,5 (59,0%)	61,7 (70%)

Tab. 56: Ergebnisse und Referenzwerte der sächsischen Kompetenztests in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, Nachbarschaftsschule Leipzig, Schuljahr 2009/2010, Kohorte I

Zudem wurden wie bereits am Schuljahresende der Klassenstufe 5 auch die Schuljahresendnoten der Klassenstufe 7 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch erhoben. Im Folgenden wird ausschließlich die Leistung von jenen Schülerinnen und Schülern, von welchen die Schuljahresendnoten beider Klassenstufen im Längsschnitt vorliegen, näher betrachtet. Der Vergleich beider Mittelwerte erlaubt damit eine erste Betrachtung der Leistungsentwicklung auf Schulebene unter Berück-

⁵⁶ Weitere Informationen unter <http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/7694.htm>

⁵⁷ Berücksichtigt werden hierbei nur die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, welche die Kompetenztests der Mittelschule im Anforderungsniveau des Realschulbildungsgangs angefertigt haben.

sichtigung der entsprechenden Leistungen an den Vergleichsmittelschulen (Erwartungswerte).

Wie Tabelle 57 zu entnehmen ist, weichen die entsprechenden Erwartungswerte im Fach Deutsch und Mathematik innerhalb der Klassenstufe 7 in den Fächern Deutsch und Mathematik nur geringfügig von den tatsächlich an der Nachbarschaftsschule Leipzig erteilten Schuljahresendnoten ab. Einzig im Fach Englisch wird von den Schülerinnen und Schülern der Nachbarschaftsschule eine deutlich bessere Leistung erzielt. Damit scheint unabhängig von den Merkmalen der Schülerschaft an der Nachbarschaftsschule Leipzig eine stärkere positive Leistungsentwicklung stattzufinden als an den betreffenden Vergleichsschulen der Kohorte I, deren Zusammensetzung der Schülerschaft hinsichtlich der Merkmale Geschlecht sowie der Ausprägungen des kulturellen und sozialen Kapitals vergleichbar ist.

	beobachteter Wert Kl. 5	Erwartungswert Kl. 5⁵⁸	beobachteter Wert Kl. 7	Erwartungswert Kl. 7
Schuljahresendnote Fach Deutsch	2,7	2,7	2,6	2,7
Schuljahresendnote Fach Mathematik	2,8	2,9	3,1	3,1
Schuljahresendnote Fach Englisch	2,8	2,8	2,7	3,2

Tab. 57: Schuljahresendnoten und Erwartungswerte der Klassenstufe 5 und 7 der Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch im Längsschnitt, Nachbarschaftsschule Leipzig, Kohorte I

9.2 *Ausgewählte Aspekte zum Stand des Schulversuchs*

Nach Aussagen der Schulleiterin Frau Schulze verlief im Schuljahr 2009/2010 der für die Nachbarschaftsschule spezifische Ansatz der Monoedukation in Klassenstufe 8 in den Fächern Chemie und Physik durchaus erfolgreich und wird von Schülern und den unterrichtenden Lehrern gut angenommen. Dies veranlasste das Lehrerkollegium zur Weiterführung des monoedukativen Ansatzes in den Klassenstufen 8 und 9 des Schuljahres 2010/2011. Eine Monoedukation im Bereich der Fremdsprachen wird nach wie vor nicht befürwortet.

Handlungsbedarf wird gegenwärtig beim Entwerfen eines echten Ganztagskonzeptes gesehen, bei dem eine Rhythmisierung von Lernphasen und Pausen für alle Schülerinnen und Schüler bis 15.15 Uhr angestrebt wird.

⁵⁸ Im Folgenden Bildung des Erwartungswertes auf Basis der Vergleichsmittelschulen der Kohorte I (Längsschnitt).

10 Zusammenfassung

Nachdem in der ersten Dokumentation „Zwischenarbeitsstand“ der wissenschaftlichen Begleitung der Schulversuche „Schulen mit besonderem pädagogischen Profil/ Gemeinschaftsschulen“ vom 30.06.2008 Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 6 im Schuljahr 2007/2008 (Kohorte I) und innerhalb der zweiten Dokumentation vom 31.07.2009⁵⁹ Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 6 im Schuljahr 2008/2009 (Kohorte II) im Zentrum standen, werden in der vorliegenden dritten Dokumentation die Schülerinnen und Schüler der sechsten Klassenstufe im Schuljahr 2009/2010 (Kohorte III) sowie Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 8 (2. Messzeitpunkt, Kohorte I) mit ihren Ausgangsdaten, Befragungs- und Leistungsergebnissen betrachtet. Nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick der innerhalb der beiden Untersuchungskohorten betrachteten Schulen.

Kohorte I – 2. Messzeitpunkt (Kl. 8)	Kohorte III – 1. Messzeitpunkt (Kl. 6)
Schulversuchsschulen: Paul–Guenther–Mittelschule Geithain Nachbarschaftsschule Leipzig	Mittelschule Oederan W.–v. –Polenz–Mittelschule Cunewalde Mittelschule Dresden–Pieschen
Vergleichsschulen: Mittelschule Regis–Breitingen Heinrich–Pestalozzi–Mittelschule Leipzig Petrischule – Mittelschule der Stadt Leipzig Gymnasium „Am Breiten Teich“ Borna	35. Mittelschule Dresden F.–Schleiermacher Gymnasium Niesky

Abb. 7: Gegenüberstellung der untersuchten Schulen in Kohorte I und Kohorte III

Für die Schulversuchs- und Vergleichsschulen der Kohorte III liegen somit erste Evaluationsergebnisse vor, deren Deutungsgehalt noch gering ist. Für die Schulversuchs- und Vergleichsschulen der Untersuchungskohorte I liegen demgegenüber Daten aus zwei Messzeitpunkten vor (Klassenstufe 6 und 8), womit erste Aussagen zu einer Entwicklung im Längsschnitt getroffen werden können. Valide Aussagen zur Schulentwicklung sind nur im Rahmen einer begleitenden Betrachtung im Design einer Längsschnittstudie leistbar, d. h. wenn Kohorte I letztmalig in Klassenstufe 10, sowie Kohorte III ein weiteres und ggf. ein drittes Mal in den Klassenstufen 8 und 10 untersucht wird.

Als Untersuchungsinstrumente wurden eine schriftliche Schülerbefragung zur Einschätzung einzelner Aspekte der Schul- und Lernkultur sowie der sozialen Herkunft, ein Kognitiver Fähigkeitstest (KFT) zur Ermittlung individueller Lernausgangslagen sowie Dokumentenanalysen und Expertengespräche eingesetzt.

Darüber hinaus wurden Leistungsdaten in Form der Schuljahresendnoten der Klassenstufe 5 (Kohorte III) bzw. 7 (Kohorte I) der Fächer Deutsch und Mathematik sowie die Ergebnisse der in Klassenstufe 6 (Kohorte III) bzw. 8 (Kohorte I) angefertigten sächsischen Kompetenztests (Deutsch, Mathematik und Englisch) ausgewertet.

⁵⁹ jeweils veröffentlicht unter www.sachsen-macht-schule.de/schule/2405.htm

Zur Einschätzung der Noten erfolgte wie in den bereits untersuchten Kohorten die Arbeit mit sog. Erwartungswerten.⁶⁰ Bei den Schuljahresendnoten der Klassenstufe 5 und 7 wurden zusätzlich die entsprechenden Werte der sächsischen HBSC-Stichprobe 2006⁶¹ berücksichtigt.

Zunächst werden für die Schulversuchsschulen der Kohorte III ausgewählte Ergebnisse der schriftlichen Schülerbefragung zusammengefasst: demnach berichten die Schülerinnen und Schüler aller Schulversuchsschulen zunächst über eine hohe Schulfreude, welche sich insbesondere gegenüber den Vergleichsschulen abhebt und höher ausfällt als in der sächsischen Referenzstichprobe der HBSC-Studie 2006.

Unter Zusammenfassung der Schulversuchsschulen besteht an diesen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ein höheres Ausmaß an individueller Förderung gegenüber den Vergleichsschulen (Tabelle 8), zudem wird insgesamt die Unterrichtsqualität höher als an den Vergleichsschulen beurteilt (Abbildung 3).

Hinsichtlich der Schulversuchs- und Vergleichsschulen der Kohorte I, für welche Daten aus zwei Erhebungszeitpunkten vorliegen, können folgende ausgewählte Ergebnisse zusammengefasst werden: demnach nimmt in Klassenstufe 8 die berichtete Schulfreude deutlich ab, wobei sich dieser Befund in mehreren Studien zeigt (u. a. innerhalb der HBSC-Studie 2006). Zudem wird von den Schülerinnen und Schülern in der Klassenstufe 8 die Unterrichtsqualität deutlich kritischer beurteilt, als dies in der Klassenstufe 6 der Fall war. Des Weiteren wird erwartungsgemäß seitens der Schülerinnen und Schüler in Klassenstufe 8 eine deutlich höhere schulische Belastung angegeben als zum ersten Messzeitpunkt in Klassenstufe 6.

Hinsichtlich der Leistungsdaten erfolgte die Betrachtung der Schuljahresendnoten sowie der Ergebnisse der sächsischen Kompetenztests in Klassenstufe 6 (Kohorte III) und 8 (Kohorte I). An den Schulversuchsschulen fallen die mittleren Schuljahresendnoten an der Mittelschule Oederan sowie der W.-v.-Polenz-Mittelschule Cunevalde besser aus als die entsprechenden berechneten Erwartungswerte. An der Mittelschule Dresden-Pieschen fällt die mittlere Schuljahresendnote im Fach Deutsch schlechter aus als der entsprechende Erwartungswert. Im Kontrast dazu stehen die teilweise deutlich schlechteren Leistungen innerhalb der sächsischen Kompetenztests. Diese liegen in nahezu allen Fächern und Anforderungsniveaus unterhalb des korrigierten Landesmittelwertes und dem entsprechenden Vergleichswert der Vergleichsschulen der Kohorte III. Für diese Diskrepanzen sollen an dieser Stelle jedoch noch keine interpretierenden Aussagen getroffen werden.

Innerhalb der Schulen der Untersuchungskohorte I fallen die Ergebnisse der sächsischen Kompetenztests in der Klassenstufe 8 demgegenüber besser aus. Die Schülerinnen und Schüler der Paul-Guenther-Mittelschule Geithain erzielten demnach

⁶⁰ Diese kennzeichnen, inwieweit an den einzelnen Schulversuchsschulen bessere bzw. weniger gute Ergebnisse als an den Vergleichsschulen erzielt wurden, deren Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf Geschlecht, sozialem Wohlstand und kulturellem Kapital vergleichbar sind. Als Einschätzungsgrundlage wurden hierfür die entsprechenden Noten der Vergleichsschulen (Mittelschulen und Gymnasien) herangezogen.

⁶¹ Die HBSC-Studie als Teil des international vergleichenden Forschungsvorhabens "Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)" wird alle vier Jahre unter der Schirmherrschaft der Weltgesundheitsorganisation (WHO) durchgeführt. Für weitere Informationen siehe <http://www.hbsc-germany.de> – 30.04.09.

nur leicht schlechtere Leistungen als im Landesdurchschnitt, im Fach Englisch liegt die Leistung im gymnasialen Anforderungsniveau sowohl oberhalb des korrigierten Landesmittelwertes als auch oberhalb des entsprechenden Vergleichswertes des Vergleichsgymnasiums in Borna.

An der Nachbarschaftsschule Leipzig fallen die Leistungen der sächsischen Kompetenztests in allen Fächern besser aus als der entsprechend ausgewiesene korrigierte Landesmittelwert.

Ausgehend von den gegenwärtigen Untersuchungsergebnissen hat die Forschungsgruppe Schulevaluation kritische Entwicklungshinweise formuliert, welche auch im Rahmen der weiteren wissenschaftlichen Begleitung Gegenstand der Betrachtungen sein werden.

Verzeichnis der verwendeten Literatur

- Baumert, Jürgen/ Trautwein, Ulrich/ Artelt, Cordula (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Baumert, Jürgen/ Artelt, Cordula/ Klieme, Eckhard/ Neubrand, Michael/ Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred (Deutsches PISA-Konsortium) (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, 259-330
- Beauducel, André & Kersting, Martin (2002): Fluid and crystallized intelligence and the Berlin Model of Intelligence Structure (BIS). In: European Journal of Psychological Assessment, 18, 97-112
- Boyce, William & Dallago, Lorenza (2004): 'Socioeconomic inequalities'. In: Currie, Candace/ Roberts, Chris/ Morgan, Antony/ Smith, Rebecca/ Settertobulte, Wolfgang/ Samdal, Oddrun/ Rasmussen, Vivian Barnekow (Hrsg.): Young People's Health in Context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2001/ 2002 Survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 4 (World Health Organization)
- Boyce, William/ Torsheim, Torbjorn/ Currie, Candace & Zambon, Alessio (2006): The family affluence scale as a measure of national wealth: validation of an adolescent self-report measure, Social Indicators Research 78, 473–487
- Cattell, Raymond B. (1963): Theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment. Journal of Educational Psychology 54, 1–22
- Clausen, Marten (2002): Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität. Münster u.a.
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden
- Goodman, Robert (1997): The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38, 581-586
- Harter, S. (1988): Subscales for the self-perception profile for adolescents. University of Denver
- Heller, Kurt A. & Perleth, Christoph (2000): KFT 4-12 + R. Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen. Revision. Göttingen
- Köller, Olaf & Baumert, Jürgen (2002): Entwicklung schulischer Leistungen. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, 756-786
- Kunter, Mareike/ Schümer, Gundel/ Artelt, Cordula/ Baumert, Jürgen/ Klieme, Eckhard/ Neubrand, Michael/ Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred (2002): PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin
- Kunter, Mareike (2005): Multiple Ziele im Mathematikunterricht. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie No. 51. Münster
- McArdle, John et al. (2000): Modelling the dynamic hypotheses of Gf – Gc theory using longitudinal life-span data. In: Learning and Individual Differences, 12, 53-79

- Reimann, Ralph (2002): Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung im achtjährigen Gymnasium. In: Heller, Kurt A. (2002) (Hrsg.): Begabtenförderung im Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie. Opladen, 81-137
- Schwarzer, Ralf (1994): Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. *Diagnostica*, 40 (2), 105-123
- Tillmann, Klaus-Jürgen & Meier, Ulrich (2003): Familienstrukturen, Bildungslaufbahnen und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (2003) (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen
- Trautwein, Ulrich & Baeriswyl, Franz (2007): Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind. Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 119-133
- Watermann, Rainer/ Maaz, Kai & Brunner, Martin (2005): Die Schülerschaft an der Laborschule: Empirische Befunde zum soziokulturellen Hintergrund und zu den Eingangsvoraussetzungen des PISA-Jahrgangs. In: Watermann, Rainer/ Thurn, Susanne/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Stanat, Petra (2005) (Hrsg.): Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Pädagogisch-didaktische Konzepte und empirische Evaluation reformpädagogischer Praxis. Weinheim & München



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

**FORTFÜHRUNG DES ZWISCHEN-
ARBEITSSTANDES – NACHTRAG ZU
KOHORTE III UND I (LÄNGSSCHNITT) /
UNTERSUCHUNGSWELLE 2009/2010 –
ERGEBNISSE DES
KOGNITIVEN FÄHIGKEITSTESTS (KFT)**

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

Inhalt

Abbildungen und Tabellen	3
1 Durchführung und theoretischer Hintergrund.....	5
1 Durchführung und theoretischer Hintergrund.....	5
2 Ergebnisse an den Schulversuchs - u. Vergleichsschulen der Kohorte III... 7	
2.1 Mittelschule Oederan	7
2.2 Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule Cunewalde.....	12
2.3 Mittelschule Dresden-Pieschen.....	17
2.4 35. Mittelschule Dresden	22
2.5 Friedrich-Schleiermacher-Gymnasium Niesky	23
3 Zusammenfassung: Leistungen an den Schulversuchs- und Vergleichsschulen der Kohorte III	24
4 Kognitive Fähigkeiten in Kohorte I – Ergebnisse im Längsschnitt.....	26
5 Resümee	34
Verzeichnis der verwendeten Literatur	35

Abbildungen und Tabellen

Abb. 1:	Vergleich der KFT-Leistungen von Schülerinnen und Schülern der Mittelschule Oederan mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule und Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschule Dresden	10
Abb. 2:	Vergleich der KFT-Leistungen von Schülerinnen und Schülern der Mittelschule Oederan mit gymnasialer Bildungsempfehlung und Schülerinnen und Schüler des Vergleichs gymnasiums in Niesky	11
Abb. 3:	Vergleich der KFT-Leistungen von Schülerinnen und Schülern der W.-v.-Polenz-Mittelschule Cunewalde mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule und Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschule Dresden	15
Abb. 4:	Vergleich der KFT-Leistungen von Schülerinnen und Schülern der W.-v.-Polenz-Mittelschule Cunewalde mit gymnasialer Bildungsempfehlung und Schülerinnen und Schüler des Vergleichsgymnasiums in Niesky	16
Abb. 5:	Vergleich der KFT-Leistungen von Schülerinnen und Schülern der Mittelschule Dresden-Pieschen mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule und Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschule Dresden	20
Abb. 6:	Vergleich der KFT-Leistungen von Schülerinnen und Schülern der Mittelschule Dresden-Pieschen mit gymnasialer Bildungsempfehlung und Schülerinnen und Schüler des Vergleichsgymnasiums in Niesky	21
Abb. 7:	Vergleich der KFT-Leistungen an den betrachteten Schulversuchs- und Vergleichsschulen, Kohorte III, Schuljahr 2009/2010	25
Abb. 8:	Gesamtleistungen im Kognitiven Fähigkeitstest, getrennt nach Schulform, Kohorte I	30
Abb. 9:	Gesamtleistungen im Kognitiven Fähigkeitstest, getrennt nach Schulform und erteilter Bildungsempfehlung, Kohorte I	31
Abb. 10:	Leistungen im Subtest verbale Fähigkeiten des KFT, getrennt nach Schulform und erteilter Bildungsempfehlung, Kohorte I	31
Abb. 11:	Leistungen im Subtest quantitative Fähigkeiten des KFT, getrennt nach Schulform und erteilter Bildungsempfehlung für die Mittelschule, Kohorte I	32
Abb. 12:	Leistungen im Subtest nonverbale Fähigkeiten des KFT, getrennt nach Schulform und erteilter Bildungsempfehlung, Kohorte I	32
Abb. 13:	Effektstärken (Cohen's d) der Intragruppenveränderungen in der KFT-Gesamtleistung (T-Wert), differenziert nach Einzelschulen, Kohorte I	33
Abb. 14:	Effektstärken (Cohen's d) der Intragruppenveränderungen in der KFT-Gesamtleistung (T-Wert), differenziert nach den Schulformen Mittelschule und Gymnasium und deren Gegenüberstellung zu den Schulversuchsschulen, Kohorte I	33
Tab. 1:	KFT, Erhebungswelle 2009/2010, untersuchte Schulen Kohorte I (Längsschnitt) und III	5
Tab. 2:	T-Wert-Bereiche und ihre Interpretation des Fähigkeitsniveaus	6
Tab. 3:	Rohwerte (=erreichte Punkte) in den Subtests, Gesamtleistung, T-Wert der Gesamtleistung, IQ-Werte (gesamt sowie differenziert nach Geschlecht), Mittelschule Oederan, Kohorte III, n=40	7
Tab. 4:	IQ-Klassifikation, Mittelschule Oederan, Kohorte III, n=40	8
Tab. 5:	KFT-Leistungen in den einzelnen FAS-Klassen, T-Werte, Mittelschule Oederan, Kohorte III ...	9
Tab. 6:	KFT-Leistung nach erteilter Bildungsempfehlung, Mittelwerte und Standardabweichung, Mittelschule Oederan, Kohorte III	9
Tab. 7:	Gegenüberstellung der Testleistungen mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule (Mittelschule Oederan) und den entsprechenden Leistungen an der 35. Mittelschule Dresden, Kohorte III	9
Tab. 8:	Gegenüberstellung der Testleistungen mit einer Bildungsempfehlung für das Gymnasium (Mittelschule Oederan) und den entsprechenden Leistungen am F.-Schleiermacher-Gymnasium Niesky, Kohorte III	10
Tab. 9:	Rohwerte (=erreichte Punkte) in den Subtests, Gesamtleistung, T-Wert der Gesamtleistung, IQ-Werte (gesamt sowie differenziert nach Geschlecht), W.-v.-Polenz-Mittelschule Cunewalde, Kohorte III, n=50	12

Tab. 10:	IQ-Klassifikation, Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule Cunewalde, Kohorte III, n=50	13
Tab. 11:	KFT-Leistungen in den einzelnen FAS-Klassen, T-Werte, Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule Cunewalde, Kohorte III	13
Tab. 12:	KFT-Leistung nach erteilter Bildungsempfehlung, Mittelwerte und Standardabweichung, Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule Cunewalde, Kohorte III.....	14
Tab. 13:	Gegenüberstellung der Testleistungen mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule (W.- v.-Polenz-Mittelschule Cunewalde) und den entsprechenden Leistungen an der 35. Mittelschule Dresden, Kohorte III	14
Tab. 14:	Gegenüberstellung der Testleistungen mit einer Bildungsempfehlung für das Gymnasium (W.- v.-Polenz-Mittelschule Cunewalde) und den entsprechenden Leistungen am F.- Schleiermacher-Gymnasium Niesky, Kohorte III	15
Tab. 15:	Rohwerte (=erreichte Punkte) in den Subtests, Gesamtleistung, T-Wert der Gesamtleistung, IQ-Werte (gesamt sowie differenziert nach Geschlecht), Mittelschule Dresden-Pieschen, Kohorte III, n=43	17
Tab. 16:	IQ-Klassifikation, Mittelschule Dresden-Pieschen, Kohorte III, n=43	18
Tab. 17:	KFT-Leistungen in den einzelnen FAS-Klassen, T-Werte, Mittelschule Dresden-Pieschen, Kohorte III.....	18
Tab. 18:	KFT-Leistung nach erteilter Bildungsempfehlung, Mittelwerte und Standardabweichung, Mittelschule Dresden-Pieschen, Kohorte III	19
Tab. 19:	Gegenüberstellung der Testleistungen mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule (Mittelschule Dresden-Pieschen) und den entsprechenden Leistungen an der 35. Mittelschule Dresden, Kohorte III	19
Tab. 20:	Gegenüberstellung der Testleistungen mit einer Bildungsempfehlung für das Gymnasium (Mittelschule Dresden-Pieschen) und den entsprechenden Leistungen am F.-Schleiermacher-Gymnasium Niesky, Kohorte III	20
Tab. 21:	Rohwerte (=erreichte Punkte) in den Subtests, Gesamtleistung, T-Wert der Gesamtleistung, IQ-Werte (gesamt sowie differenziert nach Geschlecht), 35. Mittelschule Dresden, Kohorte III, n=40	22
Tab. 22:	Rohwerte (=erreichte Punkte) in den Subtests, Gesamtleistung, T-Wert der Gesamtleistung, IQ-Werte (gesamt sowie differenziert nach Geschlecht), F.-Schleiermacher-Gymnasium Niesky, Kohorte III, n=77	23
Tab. 23:	KFT-Leistungen der Schulversuchsschulen der Kohorte III im Vergleich, Schuljahr 2009/2010	24
Tab. 24:	T-Wert-Bereiche (jahrgangsspezifisch) und ihre inhaltliche Bedeutung, Klassenstufe 6 und 8, Kohorte I, Gesamtleistung differenziert nach Schulformen.....	26
Tab. 25:	Kognitive Fähigkeiten in Kohorte I, Klassenstufe 6 und 8, Paul-Guenther-Mittelschule Geithain, n=54.....	27
Tab. 26:	Kognitive Fähigkeiten in Kohorte I, Klassenstufe 6 und 8, Nachbarschaftsschule Leipzig, n=23.....	27
Tab. 27:	Kognitive Fähigkeiten in Kohorte I, Klassenstufe 6 und 8, Mittelschule Regis-Breitungen, n=28.....	28
Tab. 28:	Kognitive Fähigkeiten in Kohorte I, Klassenstufe 6 und 8, H.-Pestalozzi-Mittelschule Leipzig, n=31.....	28
Tab. 29:	Kognitive Fähigkeiten in Kohorte I, Klassenstufe 6 und 8, Petrischule – Mittelschule der Stadt Leipzig, n=23	28
Tab. 30:	Kognitive Fähigkeiten in Kohorte I, Klassenstufe 6 und 8, Gymnasium "Am Breiten Teich" Borna, n=63	29

1 Durchführung und theoretischer Hintergrund

Wie bereits in den Untersuchungswellen 2007/2008 (Kohorte I) und 2008/2009 (Kohorte II) wurde der Kognitive Fähigkeitstest (KFT) auch in Kohorte III gegen Ende des Schuljahres 2009/2010 in der Bearbeitungsvariante ‚Kurzform‘ durchgeführt.

Zudem wurde der KFT an den Schulen der Kohorte I zu einem zweiten Messzeitpunkt wiederholt, so dass nunmehr Daten aus den Klassenstufen 6 und 8 im Längsschnitt vorliegen. Neben interindividuellen Veränderungen ist es nunmehr möglich, intra-individuelle Entwicklungen auf Schulebene für die Schülerinnen und Schüler der Untersuchungskohorte I zu berichten. Berücksichtigt werden hierbei im Folgenden nur jene Schülerinnen und Schüler, von denen Daten beider Erhebungszeitpunkte vollständig vorliegen (n=220).

Nachfolgende Tabelle zeigt die im vorliegenden Bericht berücksichtigten Schulversuchs- und Vergleichsschulen (kursiv), Angaben zum Erhebungszeitpunkt sowie der Schülerzusammensetzung differenziert nach dem Geschlecht.

Kohorte III (Klassenstufe 6)	Datum	n	Mädchen	Jungen
Mittelschule Oederan	24.03.2010	40	21	18
W.-v.-Polenz-Mittelschule Cunewalde	23.03.2010	50	31	18
Mittelschule Dresden-Pieschen	23.03.2010	43	23	16
<i>35. Mittelschule Dresden</i>	08.03.2010	40	17	17
<i>F.-Schleiermacher-Gymnasium Niesky</i>	17.03.2010	77	44	29
Kohorte I (Klassenstufe 8)				
Paul-Guenther-Mittelschule	03.05.2010	54	25	28
Nachbarschaftsschule Leipzig	30.03.2010	22	11	9
<i>Mittelschule Regis-Breitingen</i>	16.03.2010	28	16	11
<i>H.-Pestalozzi-Mittelschule</i>	30.03.2010	30	12	14
<i>Petrischule – Mittelschule Leipzig</i>	19.05.2010	23	7	13
<i>Gymnasium „Am Breiten Teich“ Borna</i>	16.03.2010	63	29	31

Tab. 1: KFT, Erhebungswelle 2009/2010, untersuchte Schulen Kohorte I (Längsschnitt) und III

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

Ausgegangen wird von der Annahme, dass die nonverbalen Testskalen (N1 und N2) weniger soziokulturell beeinflusste Fähigkeitsdimensionen und damit die fluide Intelligenz (angeborene Begabung, weitgehend unabhängig von kulturellen Lernerfahrungen) im Sinne Cattells (Cattell 1963) erfassen. Die verbalen und quantitativen Testskalen erfassen hingegen eher die kristalline und damit die erfahrungs- und bildungsabhängige Intelligenz nach Cattell. Dementsprechend wird angenommen, dass diese beiden Sub-

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

tests stärker die familiären und schulischen Bildungseinflüsse abbilden, der nonverbale/figurale Subtest hingegen eher anlagebedingte Begabungstendenzen widerspiegelt (vgl. Heller & Perleth, 2000, S. 132).

Die nachfolgenden Tabellen und Diagramme weisen dabei zum einen Rohwerte (d. h. die Anzahl richtig gelöster Aufgaben) aus, zum anderen wurden die Rohwerte in sog. jahrgangsspezifische T-Werte transformiert (standardisierte Normwerte), um die Testergebnisse interpretieren und mit entsprechenden Vergleichsmaßstäben in Beziehung setzen zu können. Kennzeichnend für T-Werte ist, dass sie sich annähernd normal in einem Wertebereich zwischen 20 und 80 verteilen, einen Mittelwert von 50 sowie eine Streuung von 10 aufweisen.

Tabelle 2 zeigt im Überblick die T-Wert-Bereiche und ihre inhaltliche Bedeutung hinsichtlich der Interpretation des Fähigkeitsniveaus.

T-Werte	< 30	30-39	40-59	60-69	> 70
inhaltliche Bedeutung	weit unterdurchschnittlich	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	überdurchschnittlich	weit überdurchschnittlich

Tab. 2: T-Wert-Bereiche und ihre Interpretation des Fähigkeitsniveaus

2 Ergebnisse an den Schulversuchs- und Vergleichsschulen der Kohorte III

Die nachfolgenden Kapitel 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 und 2.5 beschäftigen sich mit den im Schuljahr 2009/2010 erstmals untersuchten Schulversuchs- und Vergleichsschulen der Kohorte III. Es handelt sich hierbei als Schulversuchsschulen um die Mittelschule Oederan, die Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule Cunewalde und die Mittelschule Dresden-Pieschen (Genehmigung der Schulversuche jeweils zum Schuljahr 2008/2009) sowie um die beiden entsprechenden Vergleichsschulen 35. Mittelschule Dresden und das Friedrich-Schleiermacher-Gymnasium Niesky.

2.1 Mittelschule Oederan

Tabelle 3 zeigt zunächst im Überblick die in Kohorte III erzielten Leistungen an der Mittelschule in Oederan.

Skalen	erreichbare Punkte	Min	Max	Mittelwert	SD	in % (gerundet)
verbaler Subtest	54	10	37	22,48	6,01	41,63
davon Mädchen, n=21		10	37	22,38	6,55	41,44
davon Jungen, n=18		13	36	22,56	5,68	41,77
quantitativer Subtest	54	12	36	26,40	4,97	48,88
davon Mädchen, n=21		12	30	24,48	4,07	45,33
davon Jungen, n=18		17	36	28,56	5,25	52,89
nonverbaler Subtest	60	12	47	35,33	9,49	58,88
davon Mädchen, n=21		18	46	34,19	9,21	56,98
davon Jungen, n=18		12	47	36,44	10,18	60,73
Gesamtleistung	168	44	112	84,20	15,95	50,12
davon Mädchen, n=21		44	110	81,05	15,53	48,24
davon Jungen, n=18		45	112	87,56	16,55	52,12
Gesamtleistung (T-Wert)	-	36	60	49,35	5,89	-
davon Mädchen, n=21	-	36	59	48,24	5,39	-
davon Jungen, n=18	-	36	60	50,61	6,48	-
Transformation IQ	-	79	115	99,03	8,83	-
davon Mädchen, n=21	-	79	114	97,36	8,09	-
davon Jungen, n=18	-	79	115	100,92	9,72	-

Tab. 3: Rohwerte (=erreichte Punkte) in den Subtests, Gesamtleistung, T-Wert der Gesamtleistung, IQ-Werte (gesamt sowie differenziert nach Geschlecht), Mittelschule Oederan, Kohorte III, n=40

Von den insgesamt drei Testteilen erzielen die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule Oederan im Bereich der nonverbalen/ figuralen Fähigkeiten die beste Leistung. Im Mittel wurden von den Schülern etwas mehr als 35 der insgesamt 60 Aufgaben richtig gelöst. Ein entsprechender Vergleich mit der Normierungsstichprobe² (n=1.348) zeigt, dass diese Leistung damit besser als in der Vergleichsstichprobe ausfällt (MW=31,84). Während die Leistung im quantitativen Subtest vergleichbar ist zu jener der Vergleichsstichprobe (MW = 26,66) liegt die mittlere Leistung innerhalb des verbalen Subtest deutlich unterhalb des Leistungsniveaus der Vergleichsstichprobe (MW = 25,91). Ebenfalls keine nennenswerte Differenz besteht zum ausgewiesenen Vergleichswert der KFT-Gesamtleistung (MW = 84,40).

Gemäß der Interpretation des Fähigkeitsniveaus (Tab. 2) liegt die mittlere Gesamtleistung mit 49,35 T-Werten im durchschnittlichen Bereich.

Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sich hinsichtlich aller Subtests zugunsten der Jungen: diese erzielen jeweils leicht bessere Leistungen, im quantitativen Subtest ist die Differenz statistisch signifikant.

Des Weiteren wurden die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule Oederan hinsichtlich ihrer Leistungen im KFT gruppiert. Die Grenzwerte orientieren sich dabei an der üblichen Klassifikation von Intelligenzleistungen.

Kognitiver Leistungsbereich	IQ-Werte	n
weit unterdurchschnittlich	IQ \leq 70	0
unterdurchschnittlich	IQ $> 70 \leq 90$	3
durchschnittlicher Bereich	IQ $> 90 \leq 110$	31
überdurchschnittlich	IQ $> 110 \leq 130$	6
weit überdurchschnittlich	IQ > 130	0

Tab. 4: IQ-Klassifikation, Mittelschule Oederan, Kohorte III, n=40

Wie Tabelle 4 zeigt, befinden sich 31 der insgesamt 40 Schülerinnen und Schüler im durchschnittlichen kognitiven Leistungsbereich mit einem Intelligenzquotienten zwischen 90 und 110. Insgesamt drei Schülerinnen und Schüler weisen anhand der Transformation der Testleistung in die Intelligenzleistung unterdurchschnittliche Werte auf, sechs Schülerinnen und Schüler liegen mit einem Intelligenzquotienten zwischen 110 und 130 im überdurchschnittlichen Leistungsbereich.

Zudem erfolgt die Betrachtung der Testleistung differenziert nach dem sozialen Hintergrund der untersuchten Schülerinnen und Schüler.³ Tabelle 5 zeigt, dass hinsichtlich der

² Insgesamt umfasst die Normierungsstichprobe für die Testleistungen in der Klassenstufe 6 1.650 Daten bayrischer Schülerinnen und Schüler. Aufgrund der nicht gegebenen Vergleichbarkeit hinsichtlich der Schulformen, wurden im Rahmen der vorliegenden Auswertung keine schultyp-spezifischen Normen sondern Jahrgangsnormen verwendet (vgl. Heller & Perleth, 2000, S. 55).

³ Zur Abbildung der sozioökonomischen Lage der Familie dienen die Variablen des FAS – Index (family affluence scale). Dieser setzt sich aus den Angaben zur Anzahl der Computer und Autos pro Haushalt, der Häufigkeit einer Urlaubsreise in den letzten zwölf Monaten und dem Besitz eines eigenen Zimmers zusammen. Der Index wird in einer 3 –stufigen Skalierung (high, medium, low) verwendet.

einzelnen Subtests keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Testleistungen bestehen.

	FAS 1 – hoch (n=10)	FAS 2- mittel (n=21)	FAS 3- niedrig (n=7)	Sign.
T-Wert verbale Fähigkeiten (M)	42,60	47,10	47,43	ns
T-Wert quantitative Fähigkeiten (M)	47,70	50,14	49,00	ns
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (M)	50,50	53,57	50,57	ns
T-Wert Gesamtleistung (M)	46,90	50,71	49,29	ns

Tab. 5: KFT-Leistungen in den einzelnen FAS-Klassen, T-Werte, Mittelschule Oederan, Kohorte III

Zudem interessiert die Testleistung in Abhängigkeit von der am Ende der Klassenstufe 4 erteilten Bildungsempfehlung.

An der Mittelschule Oederan unterscheiden sich tendenziell die Testleistungen sowohl hinsichtlich der Gesamtleistung als auch der einzelnen Subtests zugunsten der Schülerinnen und Schülern mit einer gymnasialen Bildungsempfehlung. Im Bereich der nonverbalen Fähigkeiten und der Gesamtleistung erreicht die Differenz statistische Signifikanz.

	BE Gymn., n=8	BE MS, n=32	Sign.
T-Wert verbale Fähigkeiten (M)	49,25 (SD=8,59)	45,00 (SD=6,86)	ns
T-Wert quantitative Fähigkeiten (M)	51,63 (SD=5,48)	48,41 (SD=6,69)	ns
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (M)	56,63 (SD=6,80)	51,03 (SD=7,02)	*
T-Wert Gesamtleistung (M)	53,50 (SD=4,72)	48,31 (SD=5,74)	*

Tab. 6: KFT-Leistung nach erteilter Bildungsempfehlung, Mittelwerte und Standardabweichung, Mittelschule Oederan, Kohorte III, Anmerkung: * = $p < .05$

Tabelle 7 berücksichtigt im Folgenden nur jene Schülerinnen und Schüler der Mittelschule Oederan mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule (n=32) und stellt die Testleistungen jenen der Vergleichsmittelschule (35. Mittelschule Dresden, n=36) gegenüber. Mit Ausnahme der verbalen Fähigkeiten erreichen die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule Oederan leicht bessere Testleistungen, wobei die Mittelwertunterschiede keine statistische Signifikanz erreichen.

	BE MS, n=32	35. MS DD, n=36	Sign.
T-Wert verbale Fähigkeiten (M)	45,00 (SD=6,86)	47,06 (SD=6,85)	ns
T-Wert quantitative Fähigkeiten (M)	48,41 (SD=6,69)	46,17 (SD=7,58)	ns
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (M)	51,03 (SD=7,02)	50,31 (SD=9,35)	ns
T-Wert Gesamtleistung (M)	48,31 (SD=5,74)	47,94 (SD=7,57)	ns

Tab. 7: Gegenüberstellung der Testleistungen mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule (Mittelschule Oederan) und den entsprechenden Leistungen an der 35. Mittelschule Dresden, Kohorte III

Die nachfolgenden Fehlerbalkendigramme verdeutlichen spezifischer die Überschneidung der Leistungsspektren, d. h. die Verteilung der Werte für die kognitiven Grundfähigkeiten im Vergleich zur 35. Mittelschule Dresden (Abb. 1).

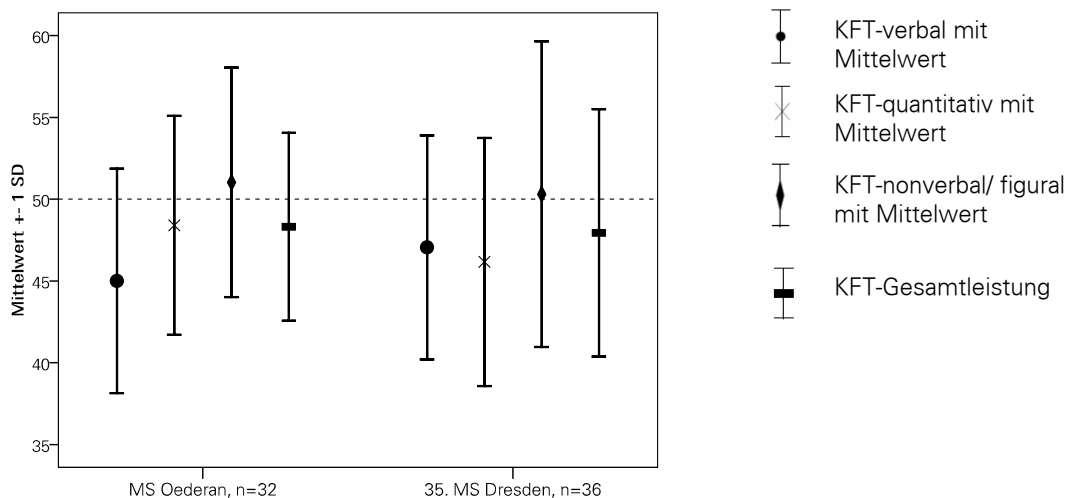


Abb. 1: Vergleich der KFT-Leistungen von Schülerinnen und Schülern der Mittelschule Oederan mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule und Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschule Dresden, Anmerkung: die Symbole bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent der jeweiligen Schülerschaft liegen (eine Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Mittelwertes)

Tabelle 8 zeigt analog die Gegenüberstellung der Testleistungen der Schülerinnen und Schüler der Mittelschule Oederan mit gymnasialer Bildungsempfehlung (n=8) mit jenen des Vergleichsgymnasiums Niesky (n=72). Hierbei bleiben die Leistungen der Schülerinnen und Schüler der Mittelschule Oederan zum Teil deutlich unter jenen des Vergleichsgymnasiums, im Subtest zur Messung der verbalen Fähigkeiten sowie hinsichtlich der Gesamtleistung erreichen die Mittelwertunterschiede statistische Signifikanz.

	BE Gymn., n=8	Gymn. Niesky, n=72	Sign.
T-Wert verbale Fähigkeiten (M)	49,25 (SD=8,59)	57,43 (SD=7,03)	**
T-Wert quantitative Fähigkeiten (M)	51,63 (SD=5,48)	56,36 (SD=8,01)	ns
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (M)	56,63 (SD=6,80)	57,97 (SD=6,74)	ns
T-Wert Gesamtleistung (M)	53,50 (SD=4,72)	58,64 (SD=6,36)	*

Tab. 8: Gegenüberstellung der Testleistungen mit einer Bildungsempfehlung für das Gymnasium (Mittelschule Oederan) und den entsprechenden Leistungen am F.-Schleiermacher-Gymnasium Niesky, Kohorte III, Anmerkung: * = p<.05; ** = p<.01

Die nachfolgenden Fehlerbalkendigramme verdeutlichen ebenfalls die Überschneidung der Leistungsspektren, d. h. die Verteilung der Werte für die kognitiven Grundfähigkeiten. Dies deutet, unter Berücksichtigung des kognitiven Leistungsvermögens, das Potential für das Erreichen eines bestimmten Schulabschlusses, in diesem Falle den des Abiturs der Schülerinnen und Schüler der Mittelschule Oederan mit einer gymnasialen Bildungsempfehlung, an (Abb. 2).

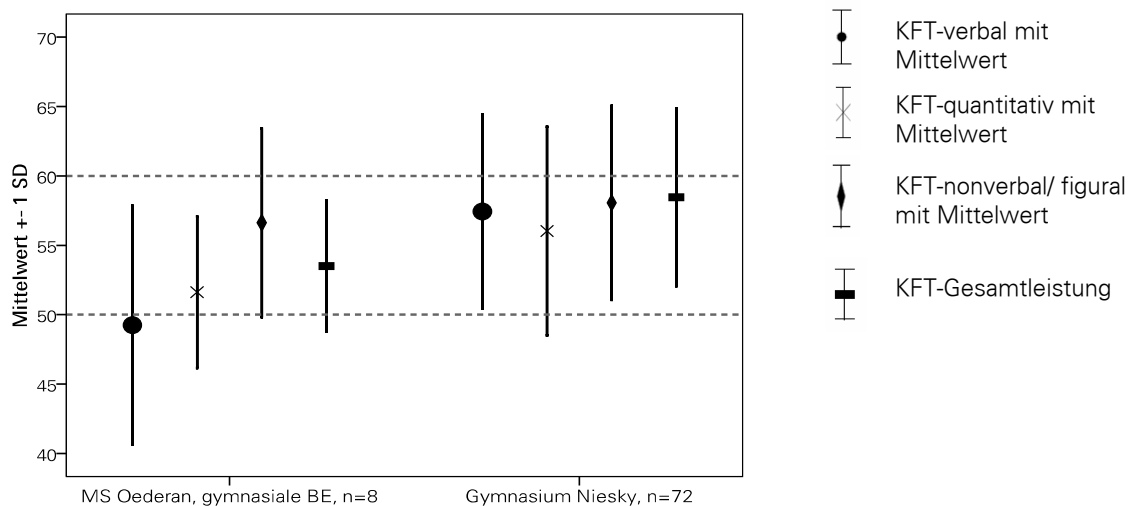


Abb. 2: Vergleich der KFT-Leistungen von Schülerinnen und Schülern der Mittelschule Oederan mit gymnasialer Bildungsempfehlung und Schülerinnen und Schülern des Vergleichsgymnasiums in Niesky, Anmerkung: die Symbole bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent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

2.2

Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule Cunewalde

Tabelle 9 zeigt im Überblick die in Kohorte III erzielten Leistungen an der Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule in Cunewalde.

Skalen	erreichbare Punkte	Min	Max	Mittelwert	SD	in % (gerundet)
verbaler Subtest	54	13	40	27,16	6,83	50,30
davon Mädchen, n=31		13	38	28,10	6,94	52,04
davon Jungen, n=18		13	40	26,06	6,46	48,26
quantitativer Subtest	54	17	42	27,18	5,38	50,33
davon Mädchen, n=31		19	39	27,45	4,75	50,83
davon Jungen, n=18		17	42	26,56	6,53	49,19
nonverbaler Subtest	60	15	48	38,32	7,14	63,87
davon Mädchen, n=31		26	48	41,03	4,62	68,38
davon Jungen, n=18		15	46	33,78	8,59	56,30
Gesamtleistung	168	56	128	92,66	14,63	55,15
davon Mädchen, n=31		77	118	96,58	11,55	57,49
davon Jungen, n=18		56	128	86,39	17,54	51,42
Gesamtleistung (T-Wert)	-	38	72	52,78	6,63	-
davon Mädchen, n=31	-	45	65	54,48	5,35	-
davon Jungen, n=18	-	38	72	50,17	7,85	-
Transformation IQ	-	82	133	104,17	9,95	-
davon Mädchen, n=31	-	93	123	106,73	8,03	-
davon Jungen, n=18	-	82	133	100,25	11,78	-

Tab. 9: Rohwerte (=erreichte Punkte) in den Subtests, Gesamtleistung, T-Wert der Gesamtleistung, IQ-Werte (gesamt sowie differenziert nach Geschlecht), W.-v.-Polenz-Mittelschule Cunewalde, Kohorte III, n=50

Von den insgesamt drei Testteilen erzielen die Schülerinnen und Schüler der Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule im Subtest zur Messung der nonverbalen/ figuralen Fähigkeiten die beste Leistung. Im Durchschnitt wurden mehr als 38 der insgesamt 60 Aufgaben richtig gelöst. Ein entsprechender Vergleich mit der Normierungsstichprobe (n=1.348) zeigt, dass diese Leistung damit besser als innerhalb der Vergleichsstichprobe ausfällt (MW=31,84). Ebenfalls bessere Ergebnisse als innerhalb der Vergleichsstichprobe können in den Subtests zur Messung der verbalen und quantitativen Fähigkeiten verzeichnet werden. Zudem fällt die Gesamtleistung mit durchschnittlich über 92 von 168 erreichbaren Punkten deutlich besser aus als der entsprechend ausgewiesene Vergleichswert der Normierungsstichprobe (MW = 84,40).

Mit einer Gesamtleistung von 52,78 T-Werten liegt die mittlere Leistung der Schülerinnen und Schüler der W.-v.-Polenz-Mittelschule leicht über der erzielten

Leistung der Schülerinnen und Schüler der Mittelschule Oederan und ebenfalls im durchschnittlichen Fähigkeitsbereich (Tab. 2).

Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sich in allen drei Subtests zugunsten der Mädchen: diese erzielen jeweils leicht bessere Leistungen, im Subtest zur Messung der nonverbalen Fähigkeiten sowie hinsichtlich der Gesamtleistung erreichen die Unterschiede statistische Signifikanz ($p < .001$ bzw. $p < .05$).

Des Weiteren wurden die Schülerinnen und Schüler der Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule hinsichtlich ihrer Leistungen im KFT gruppiert. Die Grenzwerte orientieren sich dabei an der üblichen Klassifikation von Intelligenzleistungen.

Kognitiver Leistungsbereich	IQ-Werte	n
weit unterdurchschnittlich	$IQ \leq 70$	0
unterdurchschnittlich	$IQ > 70 \leq 90$	3
durchschnittlicher Bereich	$IQ > 90 \leq 110$	31
überdurchschnittlich	$IQ > 110 \leq 130$	15
weit überdurchschnittlich	$IQ > 130$	1

Tab. 10: IQ-Klassifikation, Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule Cunewalde, Kohorte III, n=50

Wie Tabelle 10 zeigt, befindet über die Hälfte der untersuchten Schülerinnen und Schüler mit einem Intelligenzquotienten zwischen 90 und 110 im durchschnittlichen kognitiven Leistungsbereich. Nur drei Schülerinnen und Schüler weisen anhand der Transformation der Testleistung in die Intelligenzleistung unterdurchschnittliche Werte auf, 15 Schülerinnen und Schüler liegen mit einem Intelligenzquotienten zwischen 110 und 130 im überdurchschnittlichen, ein Schüler liegt im weit überdurchschnittlichen kognitiven Leistungsbereich.

Zudem erfolgt die Betrachtung der Testleistung differenziert nach sozialem Hintergrund der untersuchten Schülerinnen und Schüler. Tabelle 11 zeigt, dass hinsichtlich der einzelnen Subtests teilweise signifikante Unterschiede hinsichtlich der Testleistungen bestehen. Insgesamt erzielen Schülerinnen und Schüler aus Elternhäusern mit vergleichsweise geringem sozialem Wohlstand tendenziell bessere Ergebnisse als Schülerinnen und Schüler aus Elternhäusern mit vergleichsweise hohem sozialem Wohlstand.

	FAS 1 – hoch (n=11)	FAS 2- mittel (n=27)	FAS 3- niedrig (n=6)	Sign.
T-Wert verbale Fähigkeiten (M)	50,82	51,48	55,67	ns
T-Wert quantitative Fähigkeiten (M)	46,45	50,96	57,83	**
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (M)	51,73	55,15	58,17	ns
T-Wert Gesamtleistung (M)	50,18	53,26	59,00	*

Tab. 11: KFT-Leistungen in den einzelnen FAS-Klassen, T-Werte, Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule Cunewalde, Kohorte III, Anmerkung: * = $p < .05$; ** = $p < .01$

Zudem interessiert die Testleistung in Abhängigkeit von der am Ende der Klassenstufe 4 erteilten Bildungsempfehlung.

Auch an der Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule unterscheiden sich die Testleistungen sowohl hinsichtlich der Gesamtleistung als auch der einzelnen Subtests zugunsten der Schülerinnen und Schülern mit einer gymnasialen Bildungsempfehlung. Außer im Bereich der nonverbalen Fähigkeiten erreicht die Differenz statistische Signifikanz.

	BE Gymn., n=11	BE MS, n=31	Sign.
T-Wert verbale Fähigkeiten (M)	56,11 (SD=8,99)	49,87 (SD=6,64)	*
T-Wert quantitative Fähigkeiten (M)	55,91 (SD=7,69)	48,55 (SD=6,57)	**
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (M)	57,27 (SD=5,71)	53,19 (SD=7,04)	ns
T-Wert Gesamtleistung (M)	58,00 (SD=7,00)	51,10 (SD=5,88)	**

Tab. 12: KFT-Leistung nach erteilter Bildungsempfehlung, Mittelwerte und Standardabweichung, Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule Cunewalde, Kohorte III, Anmerkung: * = $p < .05$, ** = $p < .01$

Tabelle 13 berücksichtigt nur jene Schülerinnen und Schüler der W.-v.-Polenz-Mittelschule mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule (n=31) und stellt die Testleistungen jenen der Vergleichsmittelschule (35. Mittelschule Dresden, n=36) gegenüber.

Insgesamt erzielen die Schülerinnen und Schüler der W.-v.-Polenz-Mittelschule Cunewalde in allen Subtests tendenziell bessere Testleistungen als die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschule. Die Mittelwertunterschiede erreichen hierbei keine statistische Signifikanz.

	BE MS, n=31	35. MS DD, n=36	Sign.
T-Wert verbale Fähigkeiten (M)	49,87 (SD=6,64)	47,06 (SD=6,85)	ns
T-Wert quantitative Fähigkeiten (M)	48,55 (SD=6,57)	46,17 (SD=7,58)	ns
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (M)	53,19 (SD=7,04)	50,31 (SD=9,35)	ns
T-Wert Gesamtleistung (M)	51,10 (SD=5,88)	47,94 (SD=7,57)	ns

Tab. 13: Gegenüberstellung der Testleistungen mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule (W.-v.-Polenz-Mittelschule Cunewalde) und den entsprechenden Leistungen an der 35. Mittelschule Dresden, Kohorte III

Die nachfolgenden Fehlerbalkendigramme verdeutlichen spezifischer die Überschneidung der Leistungsspektren, d. h. die Verteilung der Werte für die kognitiven Grundfähigkeiten im Vergleich zur 35. Mittelschule Dresden (Abb. 3).

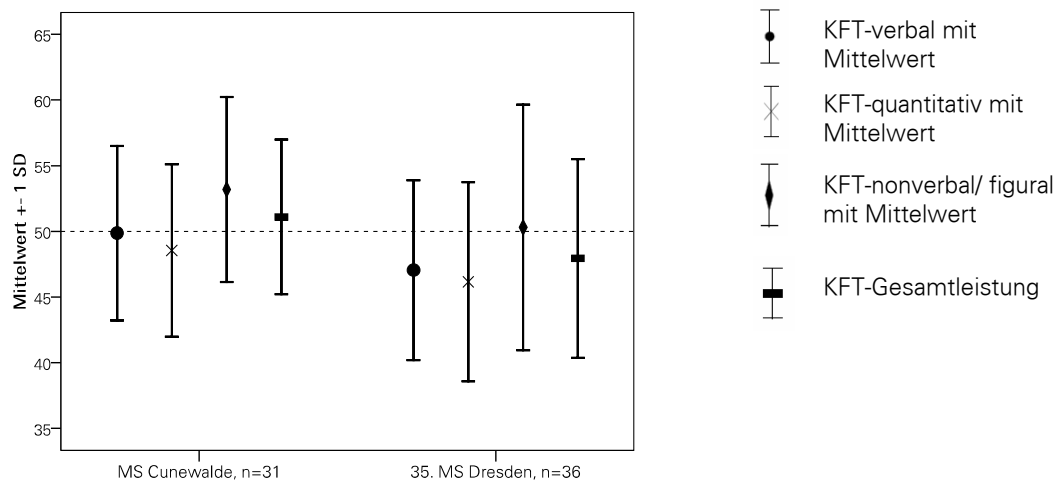


Abb. 3: Vergleich der KFT-Leistungen von Schülerinnen und Schülern der W.-v.-Polenz-Mittelschule Cunewalde mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule und Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschule Dresden, Anmerkung: die Symbole bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent der jeweiligen Schülerschaft liegen (eine Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Mittelwertes)

Tabelle 14 zeigt analog die Gegenüberstellung der Testleistungen der Schülerinnen und Schüler der W.-v.-Polenz-Mittelschule mit einer gymnasialen Bildungsempfehlung (n=11) mit jenen des Vergleichsgymnasiums Niesky (n=72).

Im Gegensatz zu den anderen Schulversuchsschulen der Kohorte III bleiben im Falle der Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule Cunewalde die Leistungen der Schülerinnen und Schüler nur unwesentlich unterhalb der erzielten Leistungen am Vergleichsgymnasium.

	BE Gymn., n=11	Gymn. Niesky, n=72	Sign.
T-Wert verbale Fähigkeiten (M)	56,11 (SD=8,99)	57,43 (SD=7,03)	ns
T-Wert quantitative Fähigkeiten (M)	55,91 (SD=7,69)	56,36 (SD=8,01)	ns
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (M)	57,27 (SD=5,71)	57,97 (SD=6,74)	ns
T-Wert Gesamtleistung (M)	58,00 (SD=7,00)	58,64 (SD=6,36)	ns

Tab. 14: Gegenüberstellung der Testleistungen mit einer Bildungsempfehlung für das Gymnasium (W.-v.-Polenz-Mittelschule Cunewalde) und den entsprechenden Leistungen am F.-Schleiermacher-Gymnasium Niesky, Kohorte III

Die nachfolgenden Fehlerbalkendiagramme verdeutlichen die Überschneidung der Leistungsspektren, d. h. die Verteilung der Werte für die kognitiven Grundfähigkeiten. Dies deutet, unter Berücksichtigung des kognitiven Leistungsvermögens, das Potential für das Erreichen eines bestimmten Schulabschlusses, in diesem Falle den des Abiturs der Schülerinnen und Schüler der W.-v.-Polenz-Mittelschule mit einer gymnasialen Bildungsempfehlung, an (Abb. 4).

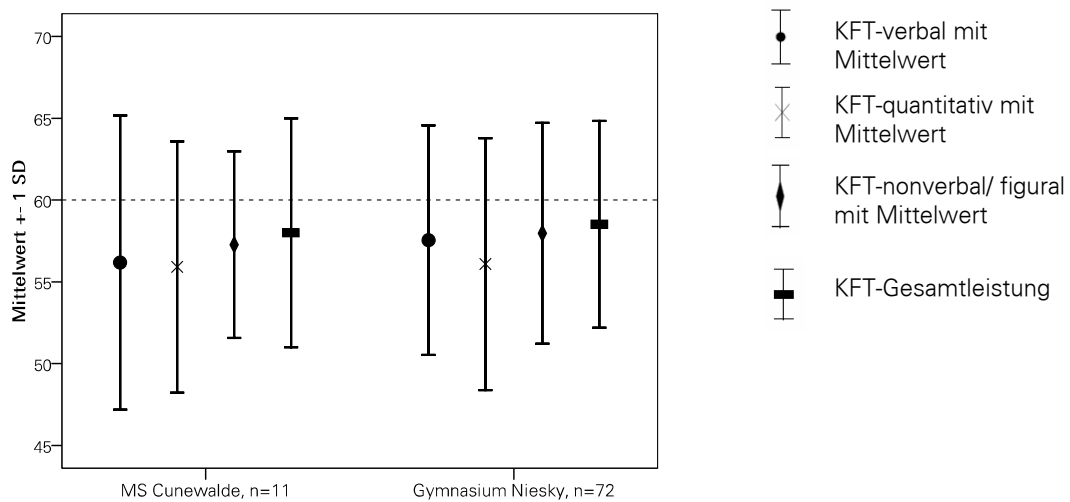


Abb. 4: Vergleich der KFT-Leistungen von Schülerinnen und Schülern der W.-v.-Polenz-Mittelschule Cunewalde mit gymnasialer Bildungsempfehlung und Schülerinnen und Schüler des Vergleichsgymnasiums in Niesky, Anmerkung: die Symbole bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent der jeweiligen Schülerschaft liegen (eine Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Mittelwertes)

2.3 Mittelschule Dresden-Pieschen

Tabelle 15 zeigt im Überblick die in Kohorte III erzielten Leistungen an der Mittelschule Dresden-Pieschen.

Skalen	erreichbare Punkte	Min	Max	Mittelwert	SD	in % (gerundet)
verbaler Subtest	54	11	35	25,21	5,97	46,69
davon Mädchen, n=23		13	35	25,70	6,06	47,59
davon Jungen, n=16		11	32	24,69	5,86	45,72
quantitativer Subtest	54	10	32	22,58	5,23	41,81
davon Mädchen, n=23		10	30	22,00	5,11	40,74
davon Jungen, n=16		12	32	22,88	5,83	42,37
nonverbaler Subtest	60	14	49	36,65	10,76	61,08
davon Mädchen, n=23		14	49	38,35	10,43	63,92
davon Jungen, n=16		16	49	35,31	10,05	58,85
Gesamtleistung	168	51	111	84,44	17,28	50,26
davon Mädchen, n=23		51	105	86,04	16,52	51,21
davon Jungen, n=16		60	111	82,88	17,25	49,33
Gesamtleistung (T-Wert)	-	39	60	49,70	5,91	-
davon Mädchen, n=23	-	39	57	50,17	8,59	-
davon Jungen, n=16	-	43	60	49,38	5,95	-
Transformation IQ	-	84	115	99,55	8,86	-
davon Mädchen, n=23	-	84	111	100,26	8,31	-
davon Jungen, n=16	-	90	115	99,06	8,93	-

Tab. 15: Rohwerte (=erreichte Punkte) in den Subtests, Gesamtleistung, T-Wert der Gesamtleistung, IQ-Werte (gesamt sowie differenziert nach Geschlecht), Mittelschule Dresden-Pieschen, Kohorte III, n=43

Von den insgesamt drei Testteilen erzielen die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule Dresden-Pieschen im Subtest zur Messung der nonverbalen/ figuralen Fähigkeiten die beste Leistung. Im Durchschnitt wurden mehr als 36 der insgesamt 60 Aufgaben richtig gelöst. Ein entsprechender Vergleich mit der Normierungsstichprobe (n=1.348) zeigt, dass diese Leistung damit besser als innerhalb der Vergleichsstichprobe ausfällt (MW=31,84). Während die Leistung im verbalen Subtest vergleichbar ist zu jener der Vergleichsstichprobe (MW = 25,91), liegt die mittlere Leistung innerhalb des quantitativen Subtests deutlich unterhalb des Leistungsniveaus der Vergleichsstichprobe (MW = 26,66). Ebenfalls keine nennenswerte Differenz besteht zum ausgewiesenen Vergleichswert der KFT-Gesamtleistung (MW = 84,40).

Die mittlere Gesamtleistung liegt mit 49,70 T-Werten wie bei der Mittelschule Oederan und der Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule im durchschnittlichen Fähigkeitsbereich (Tab. 2).

Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sich außer im Subtest zur Messung der quantitativen Fähigkeiten zugunsten der Mädchen: diese erzielen jeweils leicht bessere Leistungen, die Unterschiede sind dabei statistisch nicht signifikant.

Des Weiteren wurden die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule Dresden-Pieschen hinsichtlich ihrer Leistungen im KFT gruppiert. Die Grenzwerte orientieren sich dabei an der üblichen Klassifikation von Intelligenzleistungen.

Kognitiver Leistungsbereich	IQ-Werte	n
weit unterdurchschnittlich	$IQ \leq 70$	0
unterdurchschnittlich	$IQ > 70 \leq 90$	9
durchschnittlicher Bereich	$IQ > 90 \leq 110$	27
überdurchschnittlich	$IQ > 110 \leq 130$	7
weit überdurchschnittlich	$IQ > 130$	0

Tab. 16: IQ-Klassifikation, Mittelschule Dresden-Pieschen, Kohorte III, n=43

Wie Tabelle 16 zeigt, befinden sich 27 der untersuchten Schülerinnen und Schüler mit einem Intelligenzquotienten zwischen 90 und 110 im durchschnittlichen kognitiven Leistungsbereich. Weitere neun Schülerinnen und Schüler weisen anhand der Transformation der Testleistung in die Intelligenzleistung unterdurchschnittliche Werte auf, sieben Schülerinnen und Schüler liegen mit einem Intelligenzquotienten zwischen 110 und 130 im überdurchschnittlichen Leistungsbereich.

Zudem erfolgt die Betrachtung der Testleistung differenziert nach sozialem Hintergrund der untersuchten Schülerinnen und Schüler. Tabelle 17 zeigt, dass hinsichtlich der einzelnen Subtests keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Testleistungen bestehen.

	FAS 1 – hoch (n=5)	FAS 2- mittel (n=23)	FAS 3- niedrig (n=8)	Sign.
T-Wert verbale Fähigkeiten (M)	51,20	49,70	45,38	ns
T-Wert quantitative Fähigkeiten (M)	40,40	44,96	42,38	ns
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (M)	54,80	55,78	52,75	ns
T-Wert Gesamtleistung (M)	48,40	51,00	47,38	ns

Tab. 17: KFT-Leistungen in den einzelnen FAS-Klassen, T-Werte, Mittelschule Dresden-Pieschen, Kohorte III

Zudem wird die Testleistung in Abhängigkeit von der am Ende der Klassenstufe 4 erteilten Bildungsempfehlung näher betrachtet.

Auch an der Mittelschule Dresden-Pieschen unterscheiden sich tendenziell die Testleistungen sowohl hinsichtlich der Gesamtleistung als auch der einzelnen Subtests

zugunsten der Schülerinnen und Schülern mit einer gymnasialen Bildungsempfehlung, jedoch erreichen die Mittelwertunterschiede keine statistische Signifikanz (Tab. 18).

	BE Gymn., n=6	BE MS, n=37	Sign.
T-Wert verbale Fähigkeiten (M)	51,17 (SD=5,95)	48,46 (SD=7,13)	ns
T-Wert quantitative Fähigkeiten (M)	45,33 (SD=4,23)	44,22 (SD=6,60)	ns
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (M)	57,33 (SD=8,04)	53,68 (SD=8,82)	ns
T-Wert Gesamtleistung (M)	51,83 (SD=4,49)	49,35 (SD=6,08)	ns

Tab. 18: KFT-Leistung nach erteilter Bildungsempfehlung, Mittelwerte und Standardabweichung, Mittelschule Dresden-Pieschen, Kohorte III

Tabelle 19 berücksichtigt zur detaillierten Betrachtung nur jene Schülerinnen und Schüler der Mittelschule Dresden-Pieschen mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule (n=37) und stellt die Testleistungen jenen der Vergleichsmittelschule (35. Mittelschule Dresden, n=36) gegenüber. Gezeigt werden kann, dass außer im Subtest zur Messung der quantitativen Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule Dresden-Pieschen höhere Testleistungen als die Schülerinnen und Schüler der entsprechenden Vergleichsstichprobe erreichen. Die Mittelwertunterschiede sind dabei statistisch nicht signifikant.

	MS DD-Pieschen, BE MS, n=37	35. MS Dresden, n=36	Sign.
T-Wert verbale Fähigkeiten (M)	48,46 (SD=7,13)	47,06 (SD=6,85)	ns
T-Wert quantitative Fähigkeiten (M)	44,22 (SD=6,60)	46,17 (SD=7,58)	ns
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (M)	53,68 (SD=8,82)	50,31 (SD=9,35)	ns
T-Wert Gesamtleistung (M)	49,35 (SD=6,08)	47,94 (SD=7,57)	ns

Tab. 19: Gegenüberstellung der Testleistungen mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule (Mittelschule Dresden-Pieschen) und den entsprechenden Leistungen an der 35. Mittelschule Dresden, Kohorte III

Die nachfolgenden Fehlerbalkendigramme verdeutlichen spezifischer die Überschneidung der Leistungsspektren, d. h. die Verteilung der Werte für die kognitiven Grundfähigkeiten im Vergleich zur 35. Mittelschule Dresden (Abb. 5).

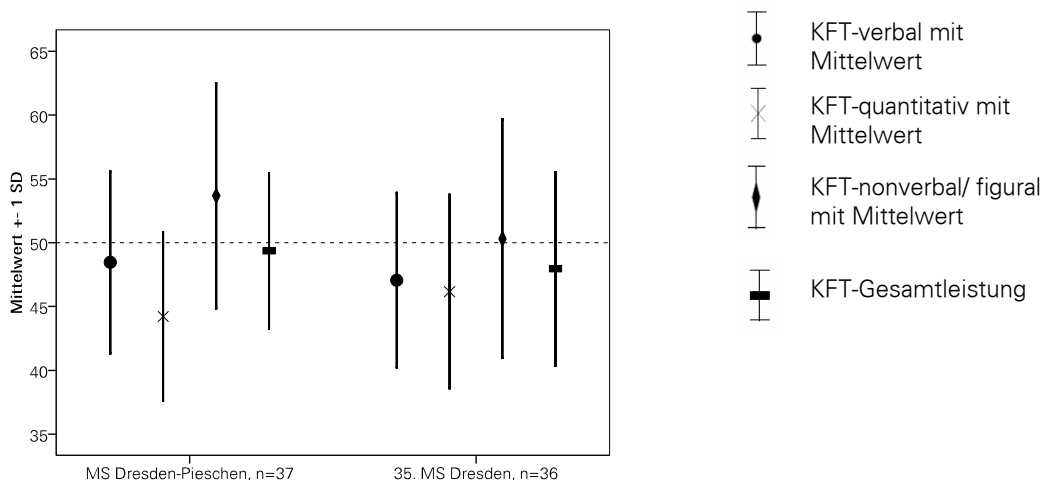


Abb. 5: Vergleich der KFT-Leistungen von Schülerinnen und Schülern der Mittelschule Dresden-Pieschen mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule und Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschule Dresden, Anmerkung: die Symbole bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent der jeweiligen Schülerschaft liegen (eine Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Mittelwertes)

Tabelle 20 zeigt analog die Gegenüberstellung der Testleistungen der Schülerinnen und Schüler der Mittelschule Dresden-Pieschen mit gymnasialer Bildungsempfehlung (n=6) mit jenen des Vergleichsgymnasiums Niesky (n=72). Hinsichtlich aller Subtests sowie der Gesamtleistung bleiben die erzielten Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler der Mittelschule Dresden-Pieschen mit gymnasialer Bildungsempfehlung hinter jenen des Vergleichsgymnasiums zurück. Insbesondere im Subtest zur Messung der quantitativen Fähigkeiten fällt die Differenz sehr deutlich aus. Die gegenübergestellten Mittelwertunterschiede erreichen zudem hinsichtlich des verbalen Subtests und der Gesamtleistung statistische Signifikanz.

	BE Gymn., n=6	Gymn. Niesky, n=72	Sign.
T-Wert verbale Fähigkeiten (M)	51,17 (SD=5,95)	57,43 (SD=7,03)	*
T-Wert quantitative Fähigkeiten (M)	45,33 (SD=4,23)	56,36 (SD=8,01)	**
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (M)	57,33 (SD=8,04)	57,97 (SD=6,74)	ns
T-Wert Gesamtleistung (M)	51,83 (SD=4,49)	58,64 (SD=6,36)	*

Tab. 20: Gegenüberstellung der Testleistungen mit einer Bildungsempfehlung für das Gymnasium (Mittelschule Dresden-Pieschen) und den entsprechenden Leistungen am F.-Schleiermacher-Gymnasium Niesky, Kohorte III, Anmerkung: * = p<.05; ** = p<.01

Die nachfolgenden Fehlerbalkendigramme verdeutlichen die Überschneidung der Leistungsspektren, d. h. die Verteilung der Werte für die kognitiven Grundfähigkeiten. Dies deutet, unter Berücksichtigung des kognitiven Leistungsvermögens, das Potential für das Erreichen eines bestimmten Schulabschlusses, in diesem Falle den des Abiturs

der Schülerinnen und Schüler der Mittelschule Dresden-Pieschen mit einer gymnasialen Bildungsempfehlung, an (Abb. 6).

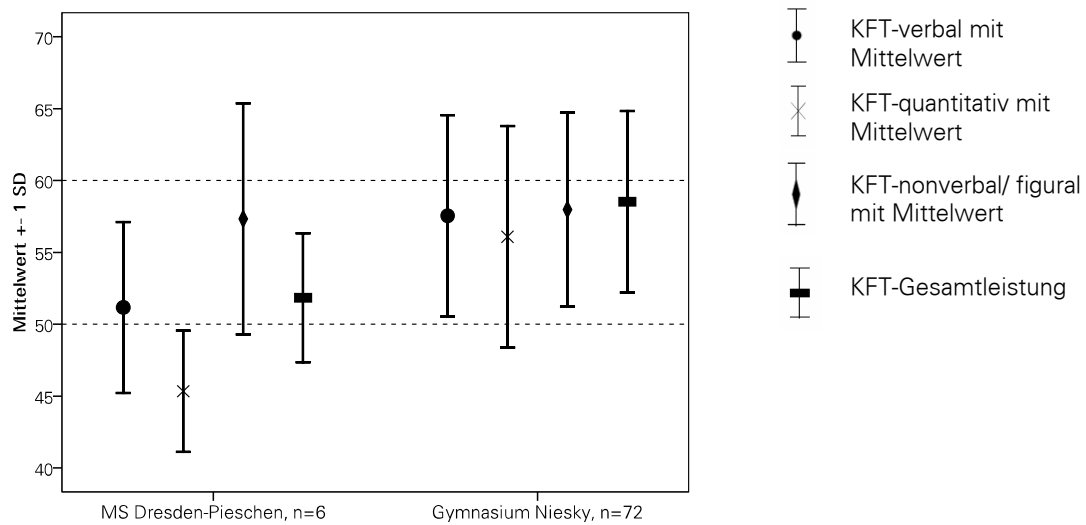


Abb. 6: Vergleich der KFT-Leistungen von Schülerinnen und Schülern der Mittelschule Dresden-Pieschen mit gymnasialer Bildungsempfehlung und Schülerinnen und Schüler des Vergleichsgymnasiums in Niesky, Anmerkung: die Symbole bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent der jeweiligen Schülerschaft liegen (eine Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Mittelwertes)

2.4 35. Mittelschule Dresden

In den nachfolgenden Kapiteln 2.4 und 2.5 werden die erreichten Leistungen der beiden Vergleichsschulen der Kohorte III ausgewiesen. Hierbei handelt es sich um die 35. Mittelschule Dresden und das Friedrich-Schleiermacher Gymnasium Niesky.

Tabelle 21 zeigt im Überblick die erreichten Punkte bzw. das Fähigkeitsniveau der Schülerinnen und Schüler der 35. Mittelschule Dresden.

Zwischen den Geschlechtern und den einzelnen Klassen sozialen Wohlstands sind hierbei keine signifikanten Unterschiede zu verzeichnen. Obwohl Schülerinnen und Schüler mit einer gymnasialen Bildungsempfehlung bessere Testleistungen erzielen als Schülerinnen und Schüler mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule, zeigen auch hier entsprechende Mittelwertvergleiche keine statistisch signifikanten Unterschiede.

Insgesamt liegen das Fähigkeitsniveau der Schülerinnen und Schüler der 35. Mittelschule Dresden im durchschnittlichen Bereich (Tab. 2).

Skalen	erreichbare Punkte	Min	Max	Mittelwert	SD	in % (gerundet)
verbaler Subtest	54	14	37	23,55	5,72	43,61
davon Mädchen, n=17		14	33	21,53	5,57	39,87
davon Jungen, n=17		16	37	23,82	5,51	44,11
quantitativer Subtest	54	13	35	24,38	5,93	45,15
davon Mädchen, n=17		13	32	22,94	5,58	42,48
davon Jungen, n=17		15	34	24,82	5,55	45,96
nonverbaler Subtest	60	8	48	33,70	11,67	56,17
davon Mädchen, n=17		10	46	35,53	10,30	59,22
davon Jungen, n=17		8	48	31,29	11,99	52,15
Gesamtleistung	168	38	111	81,63	18,81	48,59
davon Mädchen, n=17		38	111	80,00	17,95	47,62
davon Jungen, n=17		44	110	79,94	19,93	47,58
Gesamtleistung (T-Wert)	-	32	61	48,23	7,26	-
davon Mädchen, n=17	-	32	60	46,94	6,48	-
davon Jungen, n=17	-	35	61	48,18	8,15	-
Transformation IQ	-	73	117	97,34	10,88	-
davon Mädchen, n=17	-	73	115	95,41	9,71	-
davon Jungen, n=17	-	78	117	97,26	12,22	-

Tab. 21: Rohwerte (=erreichte Punkte) in den Subtests, Gesamtleistung, T-Wert der Gesamtleistung, IQ-Werte (gesamt sowie differenziert nach Geschlecht), 35. Mittelschule Dresden, Kohorte III, n=40

2.5 Friedrich-Schleiermacher-Gymnasium Niesky

Nachfolgende Tabelle zeigt im Überblick die erreichten Punkte bzw. das Fähigkeitsniveau der Schülerinnen und Schüler des F.-Schleiermacher-Gymnasiums Niesky. Zwischen Mädchen und Jungen sowie den einzelnen Klassen sozialen Wohlstands zeigen Mittelwertvergleiche jeweils keine signifikanten Unterschiede.

Insgesamt liegt das Fähigkeitsniveau der Schülerinnen und Schüler des Vergleichsgymnasiums an der oberen Grenze des durchschnittlichen Bereichs und damit deutlich oberhalb des Fähigkeitsniveaus der Schülerinnen und Schüler der Schulversuchs- und Vergleichsmittelschule (Tab. 2).

Skalen	erreichbare Punkte	Min	Max	Mittelwert	SD	in % (gerundet)
verbaler Subtest	54	20	43	32,06	5,15	59,37
davon Mädchen, n=44		22	43	32,61	5,12	60,39
davon Jungen, n=29		20	40	31,07	5,20	57,54
quantitativer Subtest	54	18	43	31,44	5,49	58,22
davon Mädchen, n=44		18	41	31,07	5,68	57,54
davon Jungen, n=29		20	43	32,00	5,59	59,26
nonverbaler Subtest	60	19	50	41,64	6,68	69,40
davon Mädchen, n=44		26	49	42,55	4,60	70,92
davon Jungen, n=29		19	50	39,79	8,99	66,32
Gesamtleistung	168	64	128	105,14	13,31	62,58
davon Mädchen, n=44		71	123	106,23	11,57	63,23
davon Jungen, n=29		64	128	102,86	16,10	61,23
Gesamtleistung (T-Wert)	-	44	72	58,57	6,43	-
davon Mädchen, n=44	-	46	70	58,84	5,84	-
davon Jungen, n=29	-	44	72	57,83	7,56	-
Transformation IQ	-	91	133	112,86	9,65	-
davon Mädchen, n=44	-	94	130	113,26	8,75	-
davon Jungen, n=29	-	91	133	111,74	11,33	-

Tab. 22: Rohwerte (=erreichte Punkte) in den Subtests, Gesamtleistung, T-Wert der Gesamtleistung, IQ-Werte (gesamt sowie differenziert nach Geschlecht), F.-Schleiermacher-Gymnasium Niesky, Kohorte III, n=77

3 Zusammenfassung: Leistungen an den Schulversuchs- und Vergleichsschulen der Kohorte III

Nachfolgende Tabelle zeigt abschließend die Testleistungen aller im Schuljahr 2009/2010 untersuchten Schulversuchsschulen im Überblick.

Hierbei zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Einzelschulen im Bereich der verbalen und der quantitativen Fähigkeiten sowie hinsichtlich der Gesamtleistung: Insgesamt weisen die Schülerinnen und Schüler der Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule Cunewalde hierbei das tendenziell höchste Fähigkeitsniveau in den einzelnen Subtests auf.

Insgesamt befinden sich die durchschnittlichen Gesamtleistungen sowie die T-Werte der einzelnen Subtests an allen Schulen im durchschnittlichen Bereich (siehe Tab. 2).

	MS Oederan, n=40	MS Cunewalde, n=50	MS Pieschen, n=43	Sign.
T-Wert verbale Fähigkeiten (MW)	45,85 (SD=7,33)	51,16 (SD=7,76)	48,43 (SD=6,98)	**
T-Wert quantitative Fähigkeiten (MW)	49,05 (SD=6,53)	50,32 (SD=7,23)	44,37 (SD=6,30)	***
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (MW)	52,15 (SD=7,26)	54,40 (SD=6,61)	54,19 (SD=8,72)	ns
T-Wert Gesamtleistung (MW)	49,35 (SD=5,89)	52,78 (SD=6,63)	49,70 (SD=5,91)	*

Tab. 23: KFT-Leistungen der Schulversuchsschulen der Kohorte III im Vergleich, Schuljahr 2009/2010, Anmerkung: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

Differenziert nach der Schulform zeigt Abbildung 7 entsprechende Fehlerbalkendiagramme mit den entsprechenden Überschneidungsbereichen der Schulformen Mittelschule (35. Mittelschule Dresden) und Gymnasium (F.-Schleiermacher-Gymnasium Niesky) und deren Gegenüberstellung zu den Schulversuchsschulen. Insgesamt weisen die Schülerinnen und Schüler des Vergleichsgymnasiums Niesky wie bereits erläutert das höchste Fähigkeitsniveau auf, gefolgt von den Schülerinnen und Schüler der Schulversuchsschulen und den Schülerinnen und Schülern der Vergleichsmittelschule. Hierbei bestehen hinsichtlich der einzelnen Subtests sowie der Gesamtleistung zwischen den Schulformen und den zusammengefassten Schulversuchsschulen statistisch signifikante Unterschiede.

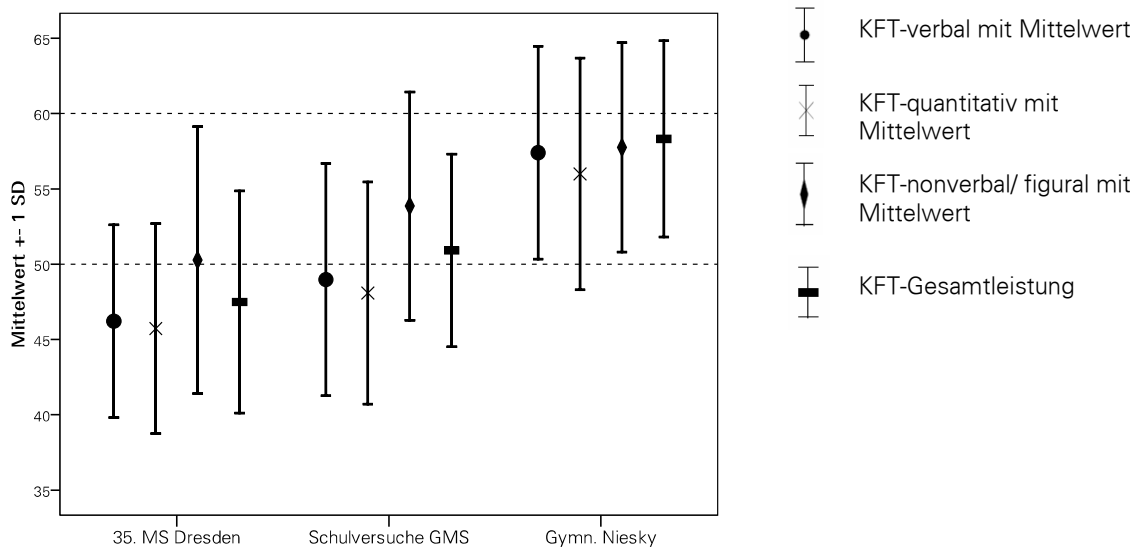


Abb. 7: Vergleich der KFT-Leistungen an den betrachteten Schulversuchs- und Vergleichsschulen, Kohorte III, Schuljahr 2009/2010; Anmerkung: die Symbole bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent der jeweiligen Schülerschaft liegen (eine Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Mittelwertes)

4 Kognitive Fähigkeiten in Kohorte I – Ergebnisse im Längsschnitt

Zudem wurde an den Schulversuchsschulen des Untersuchungsjahres 2007/2008 (Kohorte I) der Kognitive Fähigkeitstest wiederholt, so dass für diese Schulen⁴ Daten aus zwei Erhebungszeitpunkten (Klassenstufe 6 und 8) vorliegen. In die nachfolgenden Analysen, Tabellen und Darstellungen gehen hierbei nur jene Fälle ein, von denen Daten aus beiden Messzeitpunkten vorliegen (n=220). Die nachfolgenden Tabellen und Abbildungen ermöglichen daher erste Aussagen zu intraindividuellen Entwicklungsverläufen auf Schulebene.

Tabelle 24 zeigt, dass sich insgesamt der Anteil an Schülerinnen und Schülern sowohl im unterdurchschnittlichen als auch im überdurchschnittlichen Fähigkeitsbereich von Klassenstufe 6 zu Klassenstufe 8 erhöht, während sich der Anteil von Schülerinnen und Schülern im durchschnittlichen Bereich verringert. Entsprechend differenziert nach der Schulform zeigen insbesondere Gymnasiasten eine recht deutliche Steigerung bzw. liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler im überdurchschnittlichen Bereich in Klassenstufe 8 (2. Messzeitpunkt) deutlich über jenem der Klassenstufe 6 (1. Messzeitpunkt).

T-Werte	< 30	30-39	40-59	60-69	> 70
inhaltliche Bedeutung	weit unterdurchschnittlich	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	überdurchschnittlich	weit überdurchschnittlich
gesamt					
% Fälle, Kl. 6	0,9	6,3	76,7	15,7	0,4
% Fälle, Kl. 8	3,2	7,7	67,3	19,1	2,7
Schulversuchsschulen, n = 76					
% Fälle, Kl. 6	1,3	5,2	78,1	15,4	-
% Fälle, Kl. 8	2,6	4,0	81,6	10,5	1,3
Vergleichsmittelschulen, n = 83					
% Fälle, Kl. 6	1,2	10,8	86,8	1,2	-
% Fälle, Kl. 8	6,2	16,0	70,4	7,4	-
Vergleichsgymnasium, n = 63					
% Fälle, Kl. 6	-	1,6	61,9	34,9	1,6
% Fälle, Kl. 8	-	1,6	46,0	44,5	7,9

Tab. 24: T-Wert-Bereiche (jahrgangsspezifisch) und ihre inhaltliche Bedeutung, Klassenstufe 6 und 8, Kohorte I, Gesamtleistung differenziert nach Schulformen

⁴ Hierbei handelt es sich um die Schulversuchsschulen Paul-Guenther-Mittelschule Geithain und Nachbarschaftsschule Leipzig sowie um die entsprechenden Vergleichsschulen Mittelschule Regis-Breitungen, Heinrich-Pestalozzi-Mittelschule Leipzig, Petrischule- Mittelschule der Stadt Leipzig und das Gymnasium „Am Breiten Teich“ in Borna.

Die nachfolgenden Tabellen 25 bis 30 zeigen sowohl für die Schulversuchsschulen als auch für die entsprechenden Vergleichsschulen der Kohorte I die entsprechenden T-Werte für das Fähigkeitsniveau innerhalb der Klassenstufe 6 und 8. Zum Teil können an den einzelnen Schulen signifikante Mittelwertdifferenzen festgestellt werden.

	Klassenstufe 6, Schuljahr 2007/08	Klassenstufe 8, Schuljahr 2009/10	Differenz	Sign.
T-Wert verbale Fähigkeiten (MW)	47,65 (SD=9,22)	50,65 (SD=8,92)	+ 3,00	**
T-Wert quantitative Fähigkeiten (MW)	48,52 (SD=9,21)	47,20 (SD=9,52)	- 1,32	ns
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (MW)	53,78 (SD=9,07)	50,44 (SD=7,13)	- 3,33	**
T-Wert Gesamt (MW)	50,46 (SD=8,12)	49,70 (SD=8,38)	- 0,76	ns

Tab. 25: Kognitive Fähigkeiten in Kohorte I, Klassenstufe 6 und 8, Paul-Guenther-Mittelschule Geithain, n=54, Anmerkung: ** = p<.01

	Klassenstufe 6, Schuljahr 2007/08	Klassenstufe 8, Schuljahr 2009/10	Differenz	Sign.
T-Wert verbale Fähigkeiten (MW)	50,57 (SD=8,95)	52,48 (SD=8,37)	+ 1,91	ns
T-Wert quantitative Fähigkeiten (MW)	50,82 (SD=7,54)	51,27 (SD=9,70)	+ 0,45	ns
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (MW)	55,04 (SD=8,78)	53,83 (SD=6,31)	- 1,21	ns
T-Wert Gesamt (MW)	52,41 (SD=6,86)	52,95 (SD=6,82)	+ 0,54	ns

Tab. 26: Kognitive Fähigkeiten in Kohorte I, Klassenstufe 6 und 8, Nachbarschaftsschule Leipzig, n=23

Innerhalb der beiden Schulversuchsschulen Paul-Guenther-Mittelschule und der Nachbarschaftsschule Leipzig sind als Entwicklungen auf Schulebene eine tendenzielle Steigerung hinsichtlich der verbalen Fähigkeiten und eine Abnahme im quantitativen und nonverbalen Bereich jeweils an der Paul-Guenther-Mittelschule feststellbar. An der Nachbarschaftsschule liegen die Leistungen im verbalen und quantitativen Bereich in Klassenstufe 8 gegenüber Klassenstufe 6 auf einem leicht höheren Niveau, während auch im nonverbalen Subtest die Fähigkeiten in Klassenstufe 8 leicht unterhalb des entsprechenden Wertes in Klassenstufe 6 liegen.

Innerhalb der Vergleichsschulen ist ein Abfallen der Testleistungen in den einzelnen Subtests an der Heinrich-Pestalozzi-Mittelschule Leipzig zu konstatieren, wobei die Unterschiede zwischen Klassenstufe 6 und Klassenstufe 8 statistische Signifikanz erreichen. Zuwächse sind hingegen an der Mittelschule Regis-Breitingen (Subtest verbale und quantitative Fähigkeiten) und der Petrischule – Mittelschule der Stadt Leipzig (Subtest verbale, quantitative und nonverbale Fähigkeiten) zu verzeichnen. Auch am Gymnasium „Am Breiten Teich“ verdeutlichen die Differenzen eine Steigerung der kognitiven Fähigkeiten im Bereich der verbalen und quantitativen Fähigkeiten.

Von besonderem Interesse an allen betrachteten Schulen sind hierbei die Differenzen im verbalen bzw. quantitativen Bereich, da diese beiden Dimensionen stärker als die nonverbale Dimension durch schulische Bildungs- bzw. Unterrichtsfaktoren beeinflusst wird (vgl. Heller & Perleth 2000).

	Klassenstufe 6, Schuljahr 2007/08	Klassenstufe 8, Schuljahr 2009/10	Differenz	Sign.
T-Wert verbale Fähigkeiten (MW)	45,29 (SD=5,53)	48,29 (SD=8,65)	+ 3,0	ns
T-Wert quantitative Fähigkeiten (MW)	46,79 (SD=6,69)	49,54 (SD=6,19)	+ 2,75	ns
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (MW)	52,68 (SD=9,06)	49,93 (SD=8,18)	- 2,75	ns
T-Wert Gesamt (MW)	48,64 (SD=4,42)	48,93 (SD=7,65)	+ 0,29	ns

Tab. 27: Kognitive Fähigkeiten in Kohorte I, Klassenstufe 6 und 8, Mittelschule Regis-Breitungen, n=28

	Klassenstufe 6, Schuljahr 2007/08	Klassenstufe 8, Schuljahr 2009/10	Differenz	Sign.
T-Wert verbale Fähigkeiten (MW)	43,84 (SD=5,39)	41,29 (SD=8,38)	- 2,55	ns
T-Wert quantitative Fähigkeiten (MW)	46,13 (SD=6,53)	42,13 (SD=9,65)	- 4,00	*
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (MW)	48,81 (SD=8,96)	41,84 (SD=8,63)	- 6,97	**
T-Wert Gesamt (MW)	46,00 (SD=6,49)	41,00 (SD=8,71)	- 5,00	**

Tab. 28: Kognitive Fähigkeiten in Kohorte I, Klassenstufe 6 und 8, H.-Pestalozzi-Mittelschule Leipzig, n=31

	Klassenstufe 6, Schuljahr 2007/08	Klassenstufe 8, Schuljahr 2009/10	Differenz	Sign.
T-Wert verbale Fähigkeiten (MW)	44,22 (SD=10,59)	46,61 (SD=8,54)	+ 2,39	ns
T-Wert quantitative Fähigkeiten (MW)	46,29 (SD=9,16)	48,33 (SD=10,52)	+ 2,04	ns
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (MW)	51,57 (SD=8,36)	52,96 (SD=7,82)	+ 1,39	ns
T-Wert Gesamt (MW)	47,87 (SD=6,73)	50,22 (SD=7,97)	+ 2,35	ns

Tab. 29: Kognitive Fähigkeiten in Kohorte I, Klassenstufe 6 und 8, Petrischule – Mittelschule der Stadt Leipzig, n=23

	Klassenstufe 6, Schuljahr 2007/08	Klassenstufe 8, Schuljahr 2009/10	Differenz	Sign.
T-Wert verbale Fähigkeiten (MW)	54,73 (SD=6,49)	56,90 (SD=7,69)	+ 2,18	*
T-Wert quantitative Fähigkeiten (MW)	57,81 (SD=8,11)	59,59 (SD=8,91)	+ 1,78	ns
T-Wert nonverbale Fähigkeiten (MW)	56,60 (SD=7,52)	56,56 (SD=7,00)	- 0,04	ns
T-Wert Gesamt (MW)	57,29 (SD=6,81)	59,02 (SD=7,57)	+ 1,73	*

Tab. 30: Kognitive Fähigkeiten in Kohorte I, Klassenstufe 6 und 8, Gymnasium "Am Breiten Teich" Borna, n=63

Abbildung 8 zeigt die Entwicklung des kognitiven Fähigkeitsniveaus (Gesamtleistung) zusammengefasst nach der Schulform und deren Gegenüberstellung zu den Schulversuchsschulen. Hierbei weisen die Gymnasiasten zum Zeitpunkt der Klassenstufe 6 die günstigsten kognitiven Ausgangsbedingungen auf, gefolgt von den Schülerinnen und Schülern der Schulversuchsschulen; die vergleichsweise ungünstigsten kognitiven Ausgangsbedingungen zeigen die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschulen. Die beschriebenen Differenzen zwischen den Schulformen bleiben dabei im Zeitverlauf bestehen. Keine Unterschiede bestehen zwischen den Geschlechtern.

Innerhalb des Vergleichsgymnasiums Borna ist ein Anstieg der Testresultate zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt zu konstatieren. Dieser ist hauptsächlich auf bessere Resultate im verbalen und quantitativen Fähigkeitsbereich zurückführbar, während theoriekonform die Leistungen im nonverbalen Fähigkeitsbereich nahezu konstant bleiben (Tab. 30).

Die Schülerinnen und Schüler der Schulversuchsschulen zeigen gegenüber der Erstmessung zum zweiten Messzeitpunkt leicht schlechtere Leistungen. Damit vergrößert sich die Fähigkeitsdifferenz zum Vergleichsgymnasium auf rund eine Standardabweichung (10 T-Punkte). Ursächlich hier ist die höhere Heterogenität des Leistungsspektrums an den Schulversuchsschulen, welche aber mit zunehmender Klassenstufe weiter zu divergieren scheint (Tab. 25, Tab. 26).

Insgesamt tendenziell schlechtere Ergebnisse zum zweiten Messzeitpunkt zeigen zudem die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschulen. Während an der Mittelschule Regis-Breitingen die Leistungen nahezu konstant bleiben, weisen die Schülerinnen und Schüler der H.-Pestalozzi-Mittelschule eine deutlich negative Fähigkeitsdifferenz auf. Eine deutliche Leistungsverbesserung weisen demgegenüber die Schülerinnen und Schüler der Petrischule – Mittelschule der Stadt Leipzig auf (Tab. 27, Tab. 28, Tab. 29).

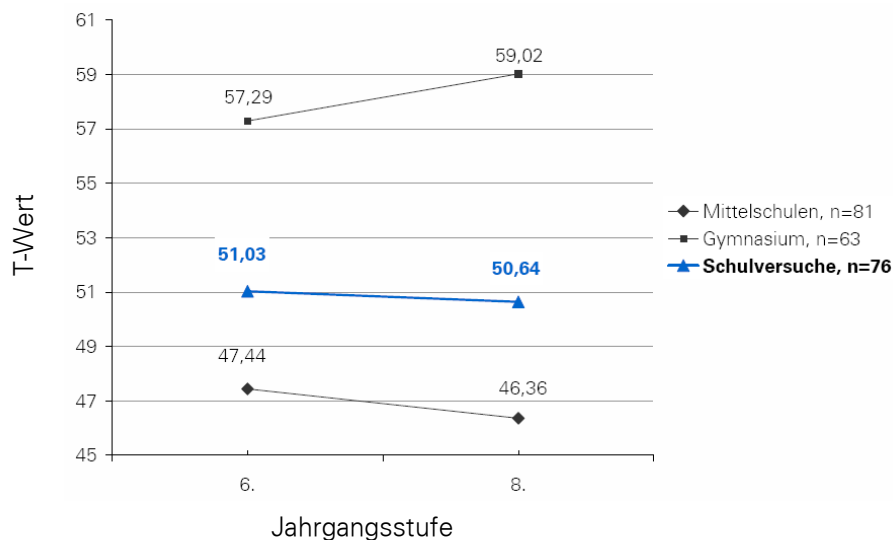


Abb. 8: Gesamtleistungen im Kognitiven Fähigkeitstest, getrennt nach Schulform, Kohorte I

Zudem werden die Entwicklungsverläufe differenziert nach der Schulform unter Berücksichtigung der erteilten Bildungsempfehlung betrachtet. Die Abbildungen 9 bis 12 zeigen die entsprechenden Ergebnisse der drei Subtests sowie des Gesamttestwerts differenziert nach der am Ende der Klassenstufe 4 erteilten Bildungsempfehlung.

Weitgehend konstant bleibt hierbei die Gesamttestleistung der Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschulen sowie jener der Schulversuchsschulen mit einer gymnasialen Bildungsempfehlung. Eine Leistungssteigerung zwischen der Erstmessung in Klassenstufe 6 zu jener in der Klassenstufe 8 ist bei den Schülerinnen und Schülern des Vergleichsgymnasium zu konstatieren (Abb. 9).

Während die Fähigkeitsdifferenzen zwischen den Schülerinnen und Schülern der Vergleichsmittelschulen und den Schulversuchsschulen über beide Messzeitpunkte nahezu gleich bleibend sind, vergrößert sich der Leistungsabstand in der Klassenstufe 8 zugunsten der Gymnasiasten. Deren Leistungsdifferenz beträgt - trotz der Berücksichtigung der Bildungsempfehlung und damit diesbezüglich vergleichbaren Ausgangsbedingungen - rund eine Standardabweichung zu den Schülerinnen und Schülern der Vergleichsmittelschulen sowie zirka eine halbe Standardabweichung zu den Schülerinnen und Schülern der Schulversuchsschulen.

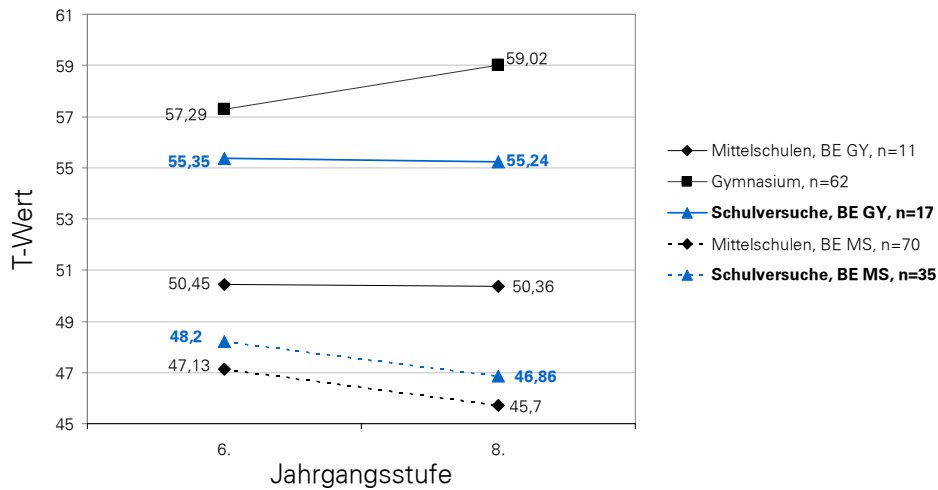


Abb. 9: Gesamtleistungen im Kognitiven Fähigkeitstest, getrennt nach Schulform und erteilter Bildungsempfehlung, Kohorte I

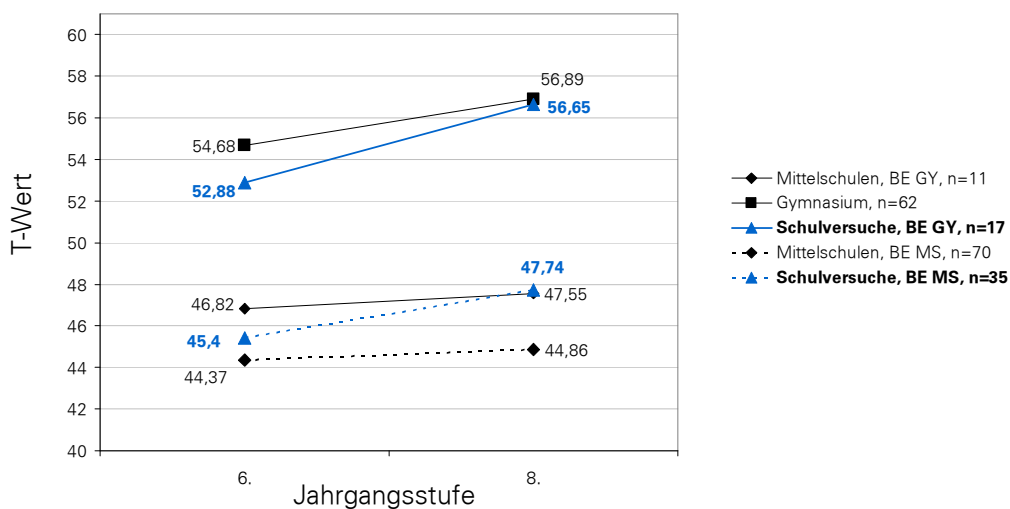


Abb.10: Leistungen im Subtest verbale Fähigkeiten des KFT, getrennt nach Schulform und erteilter Bildungsempfehlung, Kohorte I

Auch im Subtest zur Messung der verbalen Fähigkeiten ergeben sich unter Berücksichtigung der Bildungsempfehlung signifikante Leistungsdifferenzen zwischen beiden Messzeitpunkten bei den Schülerinnen und Schülern des Vergleichsgymnasiums sowie den Schülerinnen und Schülern der Schulversuchsschulen mit einer Bildungsempfehlung für das Gymnasium. Auch die Fähigkeitsdifferenz bei den Schülerinnen und Schülern der Schulversuchsschulen mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule erreicht statistische Signifikanz.

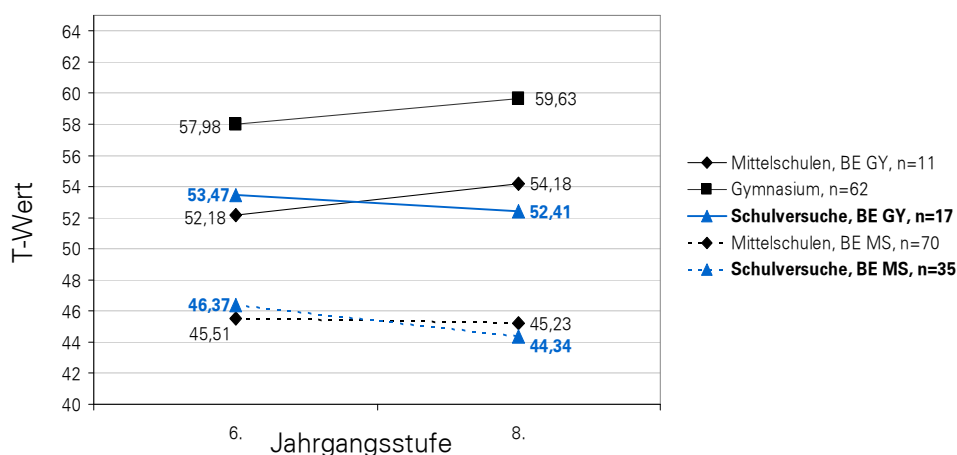


Abb. 11: Leistungen im Subtest quantitative Fähigkeiten des KFT, getrennt nach Schulform und erteilter Bildungsempfehlung für die Mittelschule, Kohorte I

Während im Subtest zur Messung der quantitativen Fähigkeiten nach Berücksichtigung der erteilten Bildungsempfehlung keine signifikanten Leistungsdifferenzen zu konstatieren sind (Abb. 11), zeigen sich im Subtest zur Messung der nonverbalen Fähigkeiten signifikante Differenzen jeweils bei den Schülerinnen und Schülern der Schulversuchsschulen und Vergleichsmittelschulen mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule (Abb. 12).

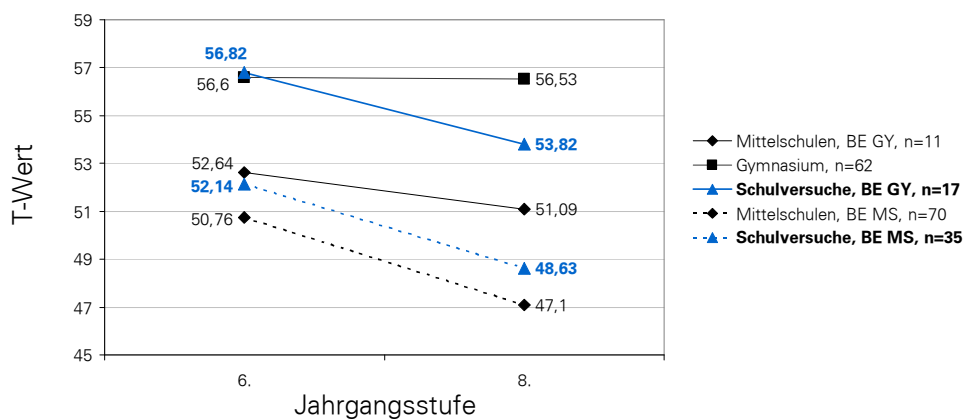


Abb. 12: Leistungen im Subtest nonverbale Fähigkeiten des KFT, getrennt nach Schulform und erteilter Bildungsempfehlung, Kohorte I

Abschließend zeigen die Abbildungen 13 und 14 die Effektstärken der Veränderungen ausgehend vom Fähigkeitsniveau der Klassenstufe 6.

Abbildung 13 zeigt deutlich die unterschiedliche Entwicklung der KFT-Gesamtleistung an den einzelnen Schulversuchs- und Vergleichsschulen. Während an der Nachbarschaftsschule Leipzig sowie der Mittelschule Regis-Breitungen der Effekt der Zeit mit $d = < 0.10$ zu vernachlässigen ist, kann an der Paul-Guenther-Mittelschule der Effekt mit $d = - 0.14$ als klein und am Vergleichsgymnasium Borna mit $d = 0.33$ als moderat

eingeschätzt werden. An den beiden Vergleichsmittelschulen Petrischule – Mittelschule der Stadt Leipzig und der H.-Pestalozzi-Mittelschule Leipzig kann demgegenüber der Effekt mit $d = 0.56$ bzw. $d = -0.61$ als groß interpretiert werden.

Unter Zusammenfassung in die Schulformen Mittelschule und Gymnasium und deren Gegenüberstellung zu den Schulversuchsschulen ergibt sich an den Vergleichsmittelschulen ein kleiner Effekt ($d = -0.11$), am Vergleichsgymnasium ein moderater Effekt ($d = 0.33$) und an den Schulversuchsschulen mit $d = -0.09$ ein vernachlässigbarer Effekt (Abb. 14).

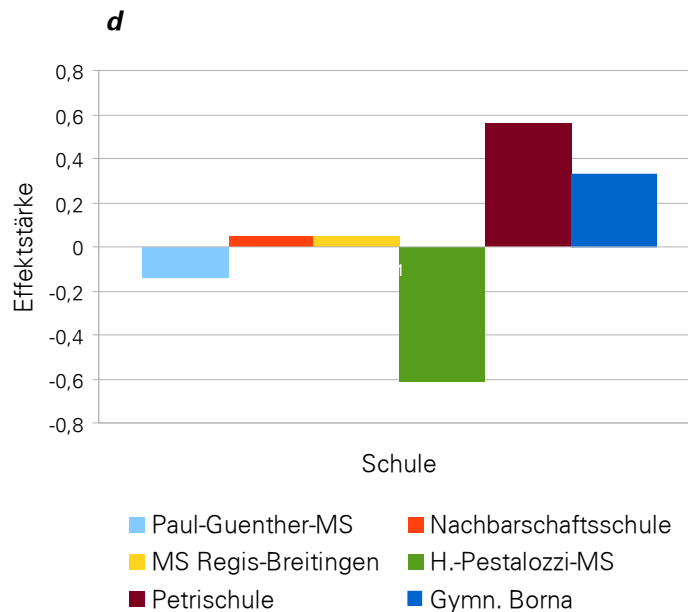


Abb. 13: Effektstärken (Cohen's d) der Intragruppenveränderungen in der KFT-Gesamtleistung (T-Wert), differenziert nach Einzelschulen, Kohorte I

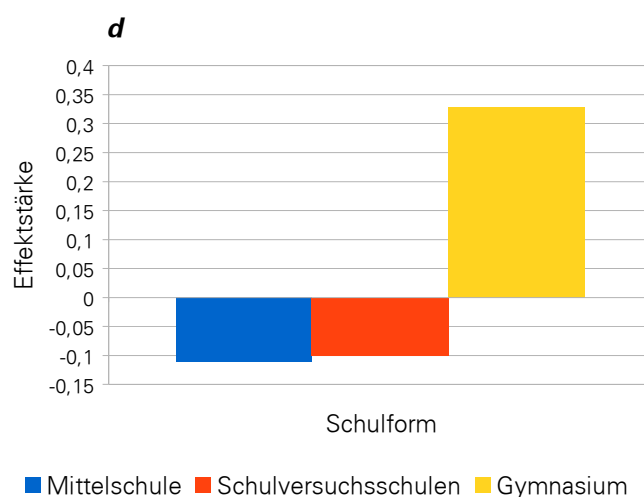


Abb. 14: Effektstärken (Cohen's d) der Intragruppenveränderungen in der KFT-Gesamtleistung (T-Wert), differenziert nach den Schulformen Mittelschule und Gymnasium und deren Gegenüberstellung zu den Schulversuchsschulen, Kohorte I

5 Resümee

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

Innerhalb der Schulversuchsschulen der Kohorte III werden von den Schülerinnen und Schülern der Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule die höchsten Testleistungen erzielt. Nach Gegenüberstellung zu den erreichten Leistungen am Vergleichsgymnasium Niesky liegen diese in allen Subtests nur unwesentlich unterhalb den entsprechenden Vergleichswerten (vgl. S. 15). Verdeutlicht wird dieser Befund zudem anhand der starken Überlappungen der Verteilungen. Abbildung 4 zeigt hier hohe Überschneidungsbereiche in den Verteilungen der Testleistungen der Schülerinnen und Schüler der Wilhelm-von-Polenz-Mittelschule mit denen der Schülerinnen und Schüler des Vergleichsgymnasiums.

Im Bereich der nonverbalen Fähigkeiten – und damit einem Bereich, welcher stärker als die beiden anderen Subtests die allgemeine, relativ bildungsunabhängige Intelligenzleistung abbildet – zeigen sich auch an den beiden anderen Schulversuchsschulen der Kohorte III (Mittelschule Oederan, Mittelschule Dresden-Pieschen) große Überschneidungsbereiche der Verteilung im Vergleich zum Gymnasium Niesky (Abb. 2, Abb. 6). Interessant ist es daher im Längsschnitt zu verfolgen, inwiefern es insbesondere diesen Schulen gelingt, ihre Schülerschaft entsprechend ihrem kognitiven Potential zu fördern, dies unter besonderer Berücksichtigung des Schulabschlusses.

Zudem wurde der Kognitive Fähigkeitstest innerhalb der Schulversuchs- und Vergleichsschulen der Kohorte I durchgeführt (Tab. 1). Für diese Schulen liegen damit erstmals Daten im Längsschnitt mit den Messzeitpunkten Klassenstufe 6 (Schuljahr 2007/2008) und Klassenstufe 8 (Schuljahr 2009/2010) vor.

Während an den Schulversuchsschulen sich die Gesamtttestleistung von Klassenstufe 6 zu Klassenstufe 8 nur unwesentlich verändert, erzielten die Schülerinnen und Schüler des Vergleichsgymnasiums Borna tendenziell bessere, die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsmittelschulen tendenziell schlechtere Leistungen (Abb. 8). Betrachtet man den Entwicklungsverlauf des Fähigkeitspotentials unter Berücksichtigung der am Ende der Klassenstufe 4 erteilten Bildungsempfehlung kann dieser Befund genauer beurteilt werden (Abb. 9 bis Abb. 12). Während im Subtest zur Messung der verbalen Fähigkeiten sowohl die Schülerinnen und Schüler der Schulversuchsschulen mit einer gymnasialen Bildungsempfehlung als auch Schülerinnen und Schüler mit einer Bildungsempfehlung für die Mittelschule eine positive Fähigkeitsentwicklung aufweisen, fallen die Leistungen im quantitativen und nonverbalen Fähigkeitsbereich unter das Eingangsniveau der Klassenstufe 6 ab.

Betrachtet man abschließend die Effektstärken der Veränderungen ausgehend vom Fähigkeitsniveau der Klassenstufe 6 (Abb. 13, Abb. 14) ergibt sich insbesondere für das Vergleichsgymnasium in Borna ein positiver Entwicklungsverlauf.

Verzeichnis der verwendeten Literatur

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

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