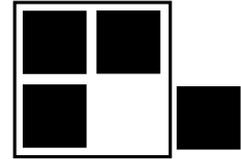


Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)



Technische Universität Dortmund

Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels

Pilotphase für die Gemeinschaftsschule in Berlin

**Expertise
zur Implementation und Gestaltung der
Gemeinschaftsschule in Berlin**

Dortmund, März 2008

Verfasser: Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels
Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft
Arbeitsgebiet: Bildungsmanagement und Evaluation
Institut für Schulentwicklungsforschung – TU Dortmund
Vogelpothsweg 78, D-44227 Dortmund
Tel. 0231-755-5519 – Fax 0231-755-5517

Inhalt

Einleitung	3
1 Auftrag, Zielsetzungen und methodisches Vorgehen der Expertise	3
1.1 Ziele	3
1.2 Methodisches Vorgehen	4
2 Bewertungsmaßstäbe für die strukturelle und pädagogische Gestaltung der Gemeinschaftsschule	4
2.1 Die Gemeinschaftsschule im Kontext des Berliner Handlungsrahmens für Schulqualität	4
2.2 Strukturelle und pädagogische Merkmale der Grundkonzeption	7
2.2.1 Übergangsauslese	7
2.2.2 Schulformwechsel und Durchlässigkeit	9
2.2.3 Integrierter Bildungsgang versus Schulformgliederung des Bildungssystems	10
2.2.4 Soziale Chancengleichheit	12
2.2.5 Klassenwiederholungen als Schulversagen	13
3 Analyse und Einschätzungen zur Implementation der Gemeinschaftsschule in Berlin	14
3.1 Schulstrukturelle Grundkonzeption: Gemeinschaftsschule in der Angebotskonkurrenz	14
3.2 Implementationstypen im Prozess der Einführung	16
3.3 Innere Schulentwicklung	19
4 Schulwahlmotive und Gestaltungspräferenzen von Eltern	23
4.1 Fragestellungen und Methoden	23
4.2 Ergebnisse der Elternbefragung	25
4.2.1 Elternstichprobe und Befragungsdurchführung	25
4.2.2 Gewünschter Schulabschluss als Indikator der Bildungserwartungen	28
4.2.3 Grundlegende Elternorientierungen bezüglich der Qualitätsmerkmale von Schulen der Sekundarstufe	29
4.2.4 Informationshintergrund der Eltern für die Schulwahl	34
4.2.5 Schulwahlmotive der Eltern	38
4.2.6 Schulwahlrelevante Elterneinstellungen zu Formen und Merkmalen der Gemeinschaftsschule	40
4.2.7 Voraussichtliche Schulwahlentscheidung der Eltern	45
4.2.8 Ausgewählte Zusammenhänge	51
5 Anregungen und Anforderungen an eine Wissenschaftliche Begleitforschung und deren Forschungsbefunde	52
6 Fazit	54
Quellen	56

Einleitung

In der vorliegenden Expertise im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin werden Bedingungen und Möglichkeiten der Implementation der Gemeinschaftsschule und ihrer organisatorischen und pädagogischen Gestaltung untersucht. Dazu werden das Grundlagenkonzept und die Rahmenbedingungen geprüft und empirische Erkenntnisse und eigene Primärerhebungen heran gezogen, um Einschätzungen und Empfehlungen für die Implementation der Pilotphase für Gemeinschaftsschulen abgeben zu können.

Welche Faktoren im Einzelnen Gemeinschaftsschulen attraktiv und konkurrenzfähig erscheinen lassen oder sogar eine flächendeckende Einführung ermöglichen, ist nur schwer generalisierend zu beantworten. Wesentliche Einflüsse gehen dabei vom Grad der Akzeptanz und von den elterlichen Schulwahlmotiven aus. Zudem dürften die strukturellen und pädagogischen Merkmale und Voraussetzungen der Gemeinschaftsschule für die Elternakzeptanz und den Erfolg der Implementation eine nicht zu unterschätzende Bedeutung erlangen.

1 Auftrag, Zielsetzungen und methodisches Vorgehen der Expertise

Die Expertise basiert auf der Prüfung des Grundlagenkonzeptes zur Gemeinschaftsschule der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin vom 07. Mai 2007 vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Befunde, der Sichtung grundlegender Daten zur Schulstruktur und zur Bildungsbeteiligung und einer eigenen Elternbefragung zum Schulwahlverhalten und zur Akzeptanz der Gemeinschaftsschule.

1.1 Ziele

Die Expertise hat folgende Zielsetzungen:

- (1) Analyse und Herausarbeitung von Bewertungsmaßstäben als Qualitäts- und Erfolgskriterien für die die Implementation und Entwicklung sowie die strukturelle und pädagogische Gestaltung der Pilotphase der Gemeinschaftsschule als Basis für die Evaluation.
- (2) Empirisch fundierte Analyse zu Schulwahlmotiven und zum Schulwahlverhalten von Eltern und zur Einschätzung der Elternakzeptanz verschiedener Schulformen, insbesondere zur Gemeinschaftsschule.
- (3) Anregungen und Anforderungen an eine Wissenschaftliche Begleitforschung und deren Forschungsbefunde.

1.2 Methodisches Vorgehen

Die Expertise untersucht statistisches Grundlagenmaterial und trägt über Primärerhebungen fundiertes Material zusammen. In einem dialogischen Verfahren sollen die Analyseergebnisse in Diskussionsrunden mit Expertinnen und Experten intern diskutiert und bilanzierend erörtert werden, worin auch eine gemeinsame Diagnose und die Erarbeitung von Entwicklungsansätzen eingeschlossen sind. In den folgenden Ausführungen werden die Analyseebenen und –aspekte skizziert.

Die Elternbefragung wurde mit einer Stichprobe in repräsentativ ausgewählten Grundschulen über eine schriftlich-postalische Befragung von rund 2.100 Eltern von Schüler/innen der Jahrgänge 5 und 6 durchgeführt. Dazu wurden die Fragebögen über die Klassenlehrkräfte an die Schüler/innen ausgegeben und die von Eltern bearbeiteten Fragebögen unter Kontrolle des Rücklaufes eingesammelt (in insgesamt etwa 21 Schulen und 84 Schulklassen). Die Befragungsrückgabe erfolgt anonym in verschlossenen Umschlägen, die direkt an das IFS

verschickt werden.

Die Analyse der vorliegenden Expertise gliedert sich gemäß vorgenannter Zielsetzungen in folgende Ebenen und Bearbeitungsfelder:

- Bewertungsmaßstäbe für die strukturelle und pädagogische Gestaltung der Gemeinschaftsschule;
- Analyse und Einschätzungen zur Implementation,
- Schulwahlmotive und Gestaltungspräferenzen von Eltern;
- Anregungen und Anforderungen an eine Wissenschaftliche Begleitforschung zur Implementation der Gemeinschaftsschule.

2 Bewertungsmaßstäbe für die strukturelle und pädagogische Gestaltung der Gemeinschaftsschule

Im folgenden Teil geht es um die Analyse und die Herausarbeitung von Bewertungsmaßstäben als Qualitätskriterien für die Implementation und Entwicklung sowie die strukturelle und pädagogische Gestaltung der Pilotphase der Gemeinschaftsschule, auch als Basis für die Evaluation.

Unter Berücksichtigung von bisher entwickelten Grundlagen für die Pilotphase bilden die systembezogenen Ausgangsbedingungen (statistische Schuldaten, sozial- und schulstrukturellen Ausgangslagen) die Grundlage für eine Analyse der Rahmenbedingungen und der pädagogischen und organisatorischen Grundsätze mit dem Ziel ihrer Weiterentwicklung. Folgende Fragestellung ist für den ersten Analysebereich leitend: Welche strukturellen, organisatorischen und pädagogischen Qualitätsanforderungen sind erforderlich, um die formulierten Ziele einer Gemeinschaftsschule im Rahmen der sozial- und schulstrukturellen Ausgangslage des Stadtstaates Berlin zu erreichen? Dabei sind zu berücksichtigen:

- 1) Der Berliner Handlungsrahmen für Schulqualität: Inwieweit erweisen sich die Struktur- und Gestaltungsmerkmale der Gemeinschaftsschule mit den Qualitätsmerkmalen des Handlungsrahmens für kompatibel? Wie sollen die Qualitätsbereiche des Handlungsrahmens gewichtet werden und welche Differenzierungen sind ggf. erforderlich?
- 2) Die strukturelle Grundkonzeption der Gemeinschaftsschule für die Pilotphase vor dem Hintergrund empirischer Erkenntnisse zur Systemqualität des Bildungssystems: Wie sind die für die Pilotphase formulierten systembezogener Rahmenbedingungen sowie pädagogischen und organisatorischen Grundsätze vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse zu beurteilen?

2.1 Die Gemeinschaftsschule im Kontext des Berliner Handlungsrahmens für Schulqualität

Hinsichtlich des Berliner Handlungsrahmens für Schulqualität soll im Rahmen der Expertise zu ausgewählten Qualitätsbereichen bzw. Qualitätsmerkmalen (i.F. abgek. QM) Stellung bezogen werden, die für die Implementationsphase Bedeutung haben könnten. Dies betrifft vor allem die Qualitätsbereiche 1 bis 3, während die Qualitätsbereiche 4 bis 6 in Gemeinschaftsschulen nicht unbedingt Besonderheiten aufweisen müssen.

Qualitätsbereich 1:

Qualitätsbereich 1 bezieht sich einerseits auf Outputs im Sinne von Schülerkompetenzen, andererseits auf langfristige Ergebnisse des Schulbesuchs.

Zur Erreichung der Standards und möglichst optimaler Leistungen in den Fachkompetenzen (QM 1.2) müssten in Gemeinschaftsschulen zumindest drei Bedingungen handlungsleitend sein: Erstens wäre im Hinblick auf kognitive Leistungsfähigkeit und Lernkompetenzen der Schüler/innen eine Mischung innerhalb der Lerngruppen erforderlich, vor allem aber „Homo-genität“ im unteren Leistungsbereich zu vermeiden, um ein hinreichend anregendes und förderliches Lernumfeld durch die Schülerkomposition und das Lernverhalten selbst zu schaffen. Zweitens muss die Unterrichtsgestaltung die Ergebnisse der Qualitätsforschung berücksichtigen, dies gilt in besonderem Maße für leistungsförderliche Prädiktoren wie kognitive Anregung, adaptiven Unterricht, effektive Klassenführung und variable Lehr-Lern-Formen, um möglichst alle Schüler/innen zu erreichen; Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung sind darauf auszurichten. Drittens wären Systeme kontinuierlicher Lernstandsanalysen, Rückmeldungen zur Lernentwicklung und Formen der Lernförderung sowie der Betreuung von Selbstlern- und Übungszeiten einzuführen, was durch diagnostische Tests und Maßnahmen aufgrund von Lernstandserhebungen und internen Evaluationen zu flankieren wäre.

Hinsichtlich der personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen (QM 1.1 und 1.3) müsste die curricular-didaktische Ausrichtung des Unterrichts und der Lernbereiche in besonderem Maße Schlüsselkompetenzen bzw. überfachliche Fähigkeiten bei Schüler/innen entwickeln. Dies würde einerseits durch projektorientierten Unterricht und außerunterrichtliche Lernfelder in Schulprojekten, Schülerfirmen, Werkstätten und Arbeitsgemeinschaften gewährleistet; diese Lernarrangements sollten jedoch dezidiert kompetenzorientiert und in der Durchführung an didaktisch-methodischen Qualitätsstandards orientiert sein. Andererseits wären die Lernkompetenzen der Schüler/innen zu entfalten und zu stärken durch Vermittlung von Arbeitstechniken und Lernstrategien, etwa durch Methodentrainings oder Lernspiralen.

Für eine erfolgreiche Schullaufbahn (QM 1.4) für alle Schüler/innen wären vermutlich am ehesten Lernstandsanalysen und kontinuierliche Lern- und Schullaufbahnberatung einerseits und strukturell die Vermeidung von Schulversagen und das Offenhalten aller Bildungsgänge und –abschlüsse bedeutsame Voraussetzungen. In diesem Zusammenhang wäre eine stärkere Verankerung sozialer Chancengleichheit hinsichtlich der Bildungsbeteiligung in Bildungsgängen und bei den Bildungsabschlüssen im Qualitätsrahmen vorzusehen.

Die Konzeption für die Gemeinschaftsschule sieht diese Zielorientierung dezidiert vor. Das Grundlagenkonzept für die Gemeinschaftsschule enthält zudem Vorgaben für die Leistungsmischung der Schülerschaft (20-Prozent-Quorum für die Anteile nach Bildungsgangempfehlungen). Ebenso ist die Kompetenz- und Förderungsorientierung dezidiert in den pädagogischen Gestaltungsvorgaben enthalten, einschließlich der Orientierung an Standards und individuellen Lernentwicklungen sowie differenzierten Unterrichts, vielfältiger Lern- und Förderangebote und individueller Lernrückmeldung. Vermeidung von Schulversagen wird strukturell verankert durch Begrenzung von Schuljahrswiederholung auf begründete Ausnahmefälle und Verbleibsrecht auf der Schule bis zum Ende der Schulpflicht.

Qualitätsbereich 2:

Qualitätsbereich 2 bezieht sich auf die Lehr- und Lernprozesse und umfasst Merkmale zum schulinternen Curriculum, zur Unterrichtsgestaltung und Schülerunterstützung und –beratung sowie zu Leistungsanforderungen und –bewertungen.

Im schulinternen Curriculum (QM 2.1) sollen die Lehrinhalte abgestimmt, anwendungsbezogen und anschlussfähig sein und die Verankerung fächerübergreifenden Unterrichts greifen. Damit finden im Lehrplan sowohl Schülerorientierung als auch die Ausrichtung auf Bildungsstandards für Basiskompetenzen sowie auf Schlüsselkompetenzen dezidiert Berücksichtigung. Zugleich wird in der Unterrichtsgestaltung (QM 2.2) darauf Bezug genommen und es werden wesentliche Prädiktoren für lern- und leistungsförderliche Effekte benannt. Dies wäre in der Lehrerfortbildung und in Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung für die unterrichtliche Arbeit in Gemeinschaftsschulen unbedingt zu berücksichtigen. In besonderem Maße gilt dies für die Felder Lernunterstützung, Förderung und Beratung der Lernenden (QM 2.4, 2.5). Hier wird im Qualitätsrahmen die systematische Förderung verschiedener Schülergruppen, auch mit sonderpädagogischem Bedarf, die individuelle Lernstandsanalyse und –rückmeldung sowie die Förderung von Interessen und Begabungen gefordert.

Im Grundlagenpapier werden die Kompetenzorientierung des Curriculums und der Bezug zu den Standards und individuellen Leistungsständen betont. Auch Lernangebote für eine heterogene Schülerschaft sowie differenzierte Unterrichtsformen und Förderangebote gehören zu den Prinzipien der pädagogischen Ausgestaltung. Zudem werden Profilbildungen als Antwort auf heterogene Begabungen und Lernausgangslagen der Schüler/innen vorgesehen. Auch individuelle Lern- und Leistungsrückmeldungen und individuelle Beurteilung werden im Grundlagenpapier explizit genannt. Diese Gestaltungsprinzipien berücksichtigen in adäquater Weise den Handlungsrahmen zur Schulqualität.

Die Prinzipien der Unterrichtsgestaltung zugunsten effektiver Unterrichtsqualität im Sinne von Kompetenz- und Förderungsorientierung sollten jedoch spezifiziert und konkretisiert werden, sowohl im Konzept Gemeinschaftsschule als auch im Qualitätsrahmen. Zugleich wird strukturell vorgesehen, Gemeinschaftsschulen als Ganztagschulen einzurichten. Damit kommt das Schulkonzept den Anforderungen des Qualitätsrahmens hinsichtlich eines differenzierten Lernangebotes zur Förderung von Kompetenzen und Begabungen und hinreichender Lernunterstützung und Lernberatung in besonderer Weise nach. Zudem bieten Ganztagschulen auch die Zeitorganisation, um eine Anreicherung der Lernkultur bezüglich fächerübergreifenden Lernens zu gewährleisten.

Qualitätsbereich 3:

Qualitätsbereich 3 umfasst Qualitätsaspekte der Schulkultur, womit Schulleben und soziales Klima gemeint ist.

Die Entwicklung des Sozialklimas (QM 3.1), die Gestaltung der Schule als Lebensraum (QM 3.2) und eine intensive Eltern- und Schülerpartizipation (QM 3.3) ließen sich in idealer Weise mit einem voll- oder teilgebundenen Konzept des Ganztagsbetriebs erreichen. Dies ist in der Grundkonzeption der Gemeinschaftsschule auch explizit geplant. Dabei wird insbesondere die Kooperation mit außerschulischen Partnern - also Institutionen, Organisationen und Personengruppen (z.B. Künstlern) aus dem Schulumfeld – hervorgehoben, wodurch die Gemeinschaftsschule dem QM 3.4, der Kooperation mit gesellschaftlichen Partnern, ebenfalls entsprechen kann. Diesbezüglich wäre überlegenswert, besonders Gemeinschaftsschulen in einzelnen Stadtteilen zu gründen, die hinsichtlich des pädagogischen Konzeptes im Sinne gemeinwesenorientierter Stadtteilschulen zu entwickeln wären.

Qualitätsbereiche 4, 5 und 6:

Die im Grundlagenkonzept zur Gemeinschaftsschule formulierten Forderungen, dass Gemeinschaftsschulen ihre Grundsätze im Schulprogramm verankern, sich an Qualifizierungsprogrammen – insbesondere zur Personal- und Unterrichtsentwicklung (Förderung, differenzierender Unterricht, teamorientierte Arbeit) – beteiligen und eigene Qualifizierungs- und Fortbildungskonzepte erarbeiten, entsprechen den in den Qualitätsbereichen 4 bis 6 dargelegten Qualitätsmerkmalen: Gemeinschaftsschulen werden damit besonders bezüglich Führungsverantwortung, Qualitäts- und Ressourcenmanagement, Unterrichtsorganisation zielgerichtete und teamorientierte Personalentwicklung und programmorientierter Personaleinsatz verpflichtet, ebenso sind Schulentwicklungsarbeit und Qualitätssicherung (z.B. Schulprogrammarbeit, interne Evaluation) gefordert. Diese Implementations- und Gestaltungsvorgaben verlangen freilich nach gezielten Qualifizierungsprogrammen, sowohl für Schulleitung und schulentwicklungsbezogener Steuerung (z.B. Qualifizierung von Steuergruppen) als auch für das Lehr- und Erziehungspersonal im Hinblick auf die Entwicklung von Unterricht und Förderung sowie Ganztagsbetrieb und Schulleben.

2.2 Strukturelle und pädagogische Merkmale der Grundkonzeption

Im folgenden Abschnitt werden aus empirischen Studien Befunde und Erkenntnisse zu schulstrukturellen Aspekten dargelegt, die mit der schulorganisatorischen Grundkonzeption der Gemeinschaftsschule korrespondieren und daher für deren Implementation und Entwicklung von Bedeutung sein können. Dabei geht es auch darum, zu prüfen, inwieweit die Merkmale der Grundkonzeption durch empirische Befunde gestützt werden oder kritisch zu betrachten sind.

Schulorganisatorische Grundkonzeption

Im Hinblick auf die Stufung und den Umfang der Jahrgangstufen können Gemeinschaftsschulen verschiedene schulorganisatorische **Strukturtypen** aufweisen, wobei insgesamt drei Varianten möglich sind:

Typ 1: Gemeinschaftsschule als Verbund von Primarstufe und Sekundarstufe I für die Jahrgänge 1 bis 10;

Typ 2: Gemeinschaftsschule als Verbund von Sekundarstufe I und II für die Jahrgänge 7 bis 13 (bzw.12);

Typ 3: Gemeinschaftsschule als Verbund von Primarstufe, Sekundarstufe I und II für die Jahrgänge 1 bis 10 plus gymnasiale Oberstufe der Jahrgänge 11 bis 13 (bzw.12).

Im folgenden Teil werden die tragenden Merkmale der Gemeinschaftsschule in struktureller und pädagogischer Hinsicht vor dem Hintergrund von empirischen Erkenntnissen beurteilt.

2.2.1 Übergangsauslese

Die Gemeinschaftsschule hebt in den drei Typen jeweils die bisherige Übergangsauslese in Bezug auf die Verteilung der Schüler/innen auf verschiedene Schulformen nach Jahrgang 6 bzw. nach Jahrgang 10 auf. Dies gilt freilich nur im jeweils eigenen System, da die Gemeinschaftsschule zunächst in Angebotsform neben den anderen Schulformen der Sekundarstufe eingeführt wird. Die Beseitigung der frühen Übergangsauslese nach der Grundschule wird durch empirische Befunde gestützt, die sich allerdings auf den Übergang nach Jahrgang 4 beziehen:

Sekundäranalytische Auswertungen der Schulstatistik konnten nachweisen, dass kurze Zeit nach dem Schulwechsel die weitaus meisten Schüler/innen, deren Eltern sich nicht an die Grundschulempfehlungen von Grundschule oder Orientierungsstufe gehalten hatten, die empfehlungswidrig eingeschulerten Schüler/innen in einer höheren Schulform jedoch deutlich über-

wiegend Erfolg hatten. Für das Land Berlin zeigen CORTINA/TROMMER (2003, S. 365 ff.) über einen Zehnjahreszeitraum (1990-2000) für Schüler/innen, die entgegen der Grundschulempfehlung in einem höheren Bildungsgang aufgenommen wurden, folgende Befunde: Zwei Drittel der empfehlungswidrig in Realschulen (mit HS-Empfehlung) aufgenommenen Schüler/innen konnten am Ende der Probezeit dort verbleiben; in Gymnasien sind es zwischen 15,6% und 36,4% der HS-Empfohlenen und zwischen 74,0% und 83,0% der RS-Empfohlenen. Im Schuljahr 2006/07 weisen in Berlin (amtliche Statistik) in Hauptschulen 91% der Schüler/innen eine HS-Empfehlung auf, in Realschulen befinden sich 11,8% mit HS- und 84,2% mit RS-Empfehlung, in Gymnasien 0,3% mit HS- und 16,2% mit RS-Empfehlung. Damit halten sich die Abweichungen von den Empfehlungen weitgehend in Grenzen. Von Schüler/innen mit HS-Empfehlung insgesamt weichen jedoch in absoluten Zahlen ebenso viele auf die Gesamtschule aus wie Schüler/innen mit HS-Empfehlung in die Hauptschule gehen; auch bei den RS-Empfohlenen liegt die absolute Zahl an Schüler/innen, die eine Gesamtschule besuchen, fast genauso hoch wie die Zahl derer, die auf eine Realschule gehen.

Folgende Fakten zu Grundschulempfehlungen belegen die Leistungsvergleichsstudien:

1. Die Ergebnisse der beiden Internationalen Grundschulleseuntersuchungen (IGLU) 2001 (s. BOS u.a. 2003, S. 130 ff.) und 2006 (s. ARNOLD u.a. 2007, S. 281 ff.) zeigen für Deutschland, dass die Schüler/innen mit denselben Grundschulempfehlungen keineswegs ähnliche Schulnoten aufweisen, sondern im Gegenteil beispielsweise für eine Gymnasialempfehlung fast alle Schulnoten zumindest bis Note 4 vorkommen. Zugleich erzielen die Schüler/innen zu einem recht hohen Anteil in den Leistungstests Testpunkte und Kompetenzniveaus, die nicht zu ihren Schulnoten in diesem Fach passen; sowohl bei hohen Testleistungen als auch bei schwachen kommen alle Notenstufen vor (vgl. auch BOS u.a. 2004, S. 204 ff.).

2. Gravierender jedoch ist, dass Schüler/innen mit ähnlichen Testleistungen ganz unterschiedliche Grundschulempfehlungen erhalten (vgl. BOS u.a. 2003, S. 130 ff.; 2004, S. 193 ff.; ARNOLD u.a. 2007, S. 279 ff.): Die mittleren Leistungswerte der Empfohlenen unterscheiden sich für die drei Sekundarschultypen zwar spürbar, aber es bestehen beträchtliche Überlappungen: Schüler/innen mit niedrigen Kompetenzen sind oft auch für gehobene Schulformen empfohlen, jene mit hohen Kompetenzen erhalten nicht selten nur eine Realschul- oder gar Hauptschulempfehlung, werden also von höherer Bildung abgehalten, obwohl sie nach Leistungstest das Leistungspotenzial dazu hätten. Offensichtlich fließen in die Übergangsempfehlung der Grundschule leistungsfremde Faktoren ein, die vermutlich mit der Prognose der Lehrkräfte bezüglich der familialen Lernunterstützung und der Anforderungsbewältigung im weiteren Schulweg zusammen hängen, aber auch aus unzureichender Diagnosekompetenz und Prognosefähigkeit des Bildungswegs zu einem frühen Zeitpunkt resultieren mögen (vgl. dazu: VAN OPHUYSEN 2006).

Weder erfolgt eine leistungsgerechte Sortierung der Schüler/innen noch ist die grundgesetzlich geforderte Vergleichbarkeit der Lebensbedingungen gewährleistet. Zugleich scheint das gegliederte System die Entfaltung der Lernpotenziale zu blockieren.

Fazit: In der strukturellen Konzeption der Gemeinschaftsschule entfällt die Problematik der Übergangselektion, womit einerseits mehr Leistungsgerechtigkeit und andererseits eine höhere Begabungsausschöpfung ermöglicht werden. Zudem wird Schulversagen durch spätere Schulartwechsel obsolet.

2.2.2 Schulformwechsel und Durchlässigkeit

Auswertungen der Statistik zur Durchlässigkeit in unserem Bildungssystem zeigen (s. MAUTHE/RÖSNER 1998): Durchlässigkeit wird in Deutschland weit überwiegend nur als Abstieg von einer höheren in eine niedrigere Schulform sichtbar. Schulformwechsel geschehen tatsächlich eher selten: Zwischen Hauptschule, Realschule und Gymnasium wechseln jährlich nur ein bis drei Prozent aller Schüler/innen pro Jahrgang - "Abstiege" ungleich häufiger als "Aufstiege" (MAUTHE/RÖSNER 1998). Die über eine längere Zeit genaueste Statistik zum Schulformwechsel wird offenbar in Nordrhein-Westfalen erstellt (s. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2007, S. 133): Danach variieren die Anteile der Schulformwechsler in den letzten zehn Jahren nur wenig. Es wechselten im Schuljahr 2006/07 als Aufstiege nur 0,45% aller Schüler/innen in Hauptschulen auf höhere Schulformen (einschl. IGS), von der IGS 0,25% und von der Realschule in Gymnasien 0,20%. Demgegenüber liegen die Anteile der Abstiege vom Gymnasium in untere Schulformen (einschl. IGS) bei 1,94%, bei Realschulen 2,45% und bei Gesamtschulen 0,40% an der jeweiligen Schülerschaft des letzten Schuljahres.

Über die gesamte Schullaufbahn betrachtet summieren sich die Schulformwechsel nach unten aber in den Gymnasien und Realschulen zu ganz beträchtlichen Schüleranteilen, die diese Schulformen über die Zeit abstoßen. Ergebnisse aus PISA 2000 zum Schulformwechsel (vgl. SCHÜMER/TILLMANN/WEISS 2002, S. 210 f.) weisen rückblickend für die Schullaufbahn von 15-Jährigen kumuliert Anteile von Absteigern aus Gymnasien in untere Schulformen von 15,3% für alte und von 15,6% für neue Länder auf; für Absteiger aus Realschulen in Integrierte Gesamtschulen oder Hauptschulen liegen die Anteile bei 12,4% bzw. 8,4%. Dabei werden beträchtliche Streubreiten über die Länder sichtbar. In PISA 2003 zeigt sich für Berlin (vgl. PRENZEL u.a. 2005): Es wechselten in ihrer Schullaufbahn insgesamt 22% aller 15-Jährigen die Schulform.

Zusammen mit den Klassenwiederholungen belegen diese Abstiege, dass die Einsortierung der Schüler/innen nach der Grundschule durchaus nicht passend vonstatten geht. Statt die Schüler/innen präventiv in ihrer Lernentwicklung zu stärken und bei Lernproblemen zu fördern, werden sie – verbunden mit Versagenszuschreibungen bzw. Stigmatisierungen - aussortiert. Damit wird der hierarchische Charakter des gegliederten Systems offensichtlich. Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen repräsentieren also keineswegs bestimmte, in der schulischen Praxis sich bewährende, Begabungstypen (z.B. theoretische oder praktische Begabungen), mit der das gegliederte Schulwesen oft begründet wird. Vielmehr haben wir es hier mit einem Sortiervorgang zu tun, der in nicht unerheblichem Maße mit der Konjunktur der Schülerzahlenentwicklung variiert (vgl. MAUTHE/RÖSNER 1998): Bei Absinken der Schülerzahlen insgesamt entwickeln die einzelnen Schulformen eine höhere Haltekraft.

Die PISA-Studie 2000 stellt zudem bei den 15-Jährigen fest (vgl. TILLMANN/MEIER 2001, S. 476 f.), dass zwar zu 25% der IGS-Schüler/innen vorher auf einer anderen Schulform waren, aber von der IGS wechseln weniger als 1% jährlich in andere Schulformen. Von allen 15-Jährigen in Integrierten Gesamtschulen haben nach PISA 2000 (vgl. SCHÜMER/TILLMANN/WEISS 2002, S. 210 f.) 5,5% in alten und 4,0% in neuen Ländern zur Hauptschule gewechselt. Die IGS sortiert also nahezu nie Schüler/innen aus, nimmt aber in nicht beträchtlichem Maße Gescheiterte aus anderen Schulformen auf.

Für Integrierte Gesamtschulen belegen die Forschungen von FEND (1982): Selbst das Kern-Kurs-System in Gesamtschulen ist eine flexible Möglichkeit, um auf Veränderungen in der Lernentwicklung der Schüler/innen zu reagieren, nämlich durch Kursumstufungen. Veränderungen in der Schullaufbahn von nur 10% im gegliederten System stehen solche in Gesamtschulen bei 30 % der Lernenden gegenüber. Dabei verbesserten sich vor allem auch die Schul-

chancen der Lernschwächeren, denn 24% der Klassenwiederholer in Grundschulen erreichten in der IGS immerhin noch den mittleren Abschluss.

Fazit: Die Durchlässigkeit innerhalb einer Schulform erweist sich in integrierten Formen – wie der Gemeinschaftsschule - als unproblematischer, während im gegliederten System die Schüler/innen gleich die Schule, die Lehrer/innen und die Mitschüler/innen komplett wechseln müssen; bei Aufstieg müssen sie gegebenenfalls auch Stoff nachholen, sich auf eine andere Lernkultur einstellen, können eventuell auch scheitern. Allerdings werden in allen Formen äußerer Differenzierung von Lerngruppen nach Leistung schwache wie gute Lerner nicht optimal gefördert, Konkurrenzverhalten und Leistungsetikettierungen stellen sich ein. Umso bedeutsamer ist der Verzicht auf äußere zugunsten innerer Differenzierung. In den Gemeinschaftsschulen wird es demnach darauf ankommen, inwieweit Lehrkräfte innerhalb einer Lerngruppe variable Lernformen und binnendifferenzierte Förderung im Unterricht beherrschen und praktizieren.

2.2.3 Integrierter Bildungsgang versus Schulformgliederung des Bildungssystems

Eine vom Leistungspotenzial abweichende Sortierung der Schüler/innen zeigt auch PISA: Die Leistungsbereiche der verschiedenen Schulformen (s. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001) zeigen in Deutschland große Überlappungen, d.h. die Fähigkeitsverteilungen von leistungsmäßig benachbarten Schulformen reichen jeweils in den Kernbereich der anderen Schulform hinein. Zugleich zeigen sich in Deutschland die Schulen als vergleichsweise relativ homogen, haben also in sich eine vergleichsweise geringe Streuung. Die Homogenisierung wird durch Klassenwiederholung und durch Schulformabstieg nochmals verstärkt.

Auch für Schüler/innen im Abschlussjahr der Sekundarstufe II wird in der TIMS-Studie gezeigt, dass ein beträchtlicher Teil der Lernenden mit Haupt- und Realschulabschluss vergleichbare, teilweise sogar bessere Leistungen aufweisen als ein Teil der grundständigen Gymnasiasten (s. WATERMANN/BAUMERT 2000, S. 204 f.): 41 % der Abgänger mit RS-Abschluss erreichen in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundbildung den Kernbestand gymnasialer Leistungen, 22 % sogar die obere Leistungshälfte der Oberstufe.

Die PISA-Studie weist zudem nach, dass in den einzelnen Schulformen in Deutschland deutlich unterschiedliche Problemkonzentrationen bezüglich der Lernprobleme und Fachkompetenzen vorfindbar sind, also sich derartige Unterschiede in den Leistungsniveaus herausbilden, so dass einzelne Schulformen faktisch selektionsbedingt differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus herausbilden (vgl. BAUMERT/SCHÜMER 2001; BAUMERT/TRAUTWEIN/ARTELT 2003), die jeweils relativ homogene Leistungsentwicklungen ermöglichen, aber damit auch Leistungsunterschiede verstärken oder sogar erst bewirken.

Für Nordrhein-Westfalen und Berlin-West zeigt sich nach der BIJU-Studie des MPI (vgl. BAUMERT/STANAT/WATERMANN 2006, S. 98 ff.): Innerhalb von knapp vier Schuljahren (von Anfang Jahrgang 7 bis Ende Jahrgang 10) entwickeln sich im Längsschnitt Schüler/innen in den vier Schulformen deutlich unterschiedlich bezüglich der Mathematik- und Englischleistungen, trotz gleicher Testleistungen und gleicher kognitiver Fähigkeit zu Beginn. Damit wird belegt, dass die Schulformen differenzielle Entwicklungsmilieus bilden und somit bei den in niedrigeren Schulformen eingeschulten Schüler/innen die Begabungen nicht ausgeschöpft werden und sie trotz gleicher Fähigkeitspotenziale faktisch um Bildungschancen betrogen werden. Damit wird belegt, dass die Schulformen differenzielle Entwicklungsmilieus bilden und somit bei den in niedrigeren Schulformen eingeschulten Schüler/innen die Begabungen nicht ausgeschöpft und sie damit trotz gleicher Fähigkeitspotenziale faktisch um Bildungschancen betrogen werden.

Erklärungshintergründe bestehen a) auf individueller Schülerebene in unterschiedlich großen Lernfortschritten aufgrund des Vorwissens, b) in institutionellen Unterschieden durch ver-

schiedene Stundentafeln, Lehrpläne und Unterrichtskulturen und c) in Kompositionseffekten durch die leistungsmäßige soziale, kulturelle und lernbiografische Schülerzusammensetzung. Dies wird in umfassenden Analysen durch BAUMERT/STANAT/WATERMANN (2006) dargelegt, wobei hinsichtlich der Institutions- und Kompositionseffekte Schulform und Fähigkeitsniveau offenbar die höchste Bedeutung haben und die Leistungsentwicklung bestimmen. KÖLLER/BAUMERT (2001) ermittelten in einer anderen Stichprobe (in Berlin, NRW, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt) Vorwissen und Schulform als stärkste Prädiktoren für Mathematikleistung.

Auch SCHÜMER (2004) weist in der weitergehenden Analyse von PISA-Daten nach, dass die lernbezogene und soziale Schülerkomposition in Schulen in hohem Maße mitentscheidend für Schulleistungen sind: Unter ungünstigen Schülerzusammensetzungen werden als (Teil-)Effekt dieser Kompositionen deutlich schlechtere Leseleistungen erzielt als in günstigeren Kontexten. Zugleich verdeutlicht ihre Analyse, dass sich ungünstige Schülerkompositionen extrem ungleich auf die Schulformen verteilen und durchgängig über alle untersuchten Merkmale in hohem Maße in Hauptschulen konzentrieren (ebenda, S. 99ff.). Zugleich wird an den Schulformanteilen an Schulen mit ungünstigen Konstellationen sichtbar, dass auch beträchtliche Anteile der Integrierten Gesamtschulen unter ungünstigen Bedingungen arbeiten.

BAUMERT/STANAT/WATERMANN (2006, S. 158 ff.) weisen besonders für Hauptschulen ein schwieriges Milieu nach, das vor allem in der Situation der Hauptschule als „Restschule“ (geringe HS-Anteile im Gebiet) zu Buche schlägt, insbesondere auch bei regional belastendem Umfeld, also ungünstige bevölkerungs- und schulstrukturelle Bedingungen (z.B. hoher Ausländeranteil, Marginalisierung der Hauptschule). Für Berlin wird ein schwieriges Milieu für 60% der Hauptschulen (günstiges Milieu bei keiner) und für 17% der Realschulen (bei zusätzlich 44% suboptimalen Bedingungen) identifiziert. Belegt scheint offenbar: Homogenität in problematisch zusammen gesetzten Gruppen führt zu noch schwächeren Minderleistungen als aufgrund der Fähigkeiten vorhersagbar und lässt Förderung an Grenzen stoßen. Die Hauptschule ist längst dort angelangt, womit keine optimale Begabungsaus schöpfung bzw. effektive Förderung der Schüler/innen in der Restgruppe unter einem hohen Anteil an Leistungsschwächsten zu erwarten ist und somit auch die Ausbildungs- und Berufsperspektiven der Abgänger schwach bleiben (vgl. ausführlich RÖSNER 2007).

Die Staaten mit integrierten Schulsystemen und späterer Trennung der Schüler/innen in verschiedenen anspruchsvollen Schulformen haben im Leistungsvergleich deutlich überwiegend besser abgeschnitten als solche mit äußerer und früher Trennung der Schüler/innen. Die PISA-Studie (s. BAUMERT/TRAUTWEIN/ARTELT 2003, S. 267 ff.) weist nach: Die unterschiedlichen Schülerleistungen lassen sich zu 39 % durch Bedingungen innerhalb der Schulen, zu 5 % durch Unterschiede zwischen den Schulen, aber zu 56 % durch Unterschiede zwischen den Schulformen erklären, also durch die Schulformzugehörigkeit der Schüler/innen und der damit verbundenen unterschiedlichen Lernmilieus und Niveaus. Zum Vergleich: In Schweden, wo die Schüler/innen neun Jahre lang gemeinsam lernen, werden die Leistungsunterschiede nur zu 13 % durch Schulunterschiede erklärbar.

Fazit: Für die Gemeinschaftsschule bedeutet dies eine Bestätigung hinsichtlich der Vermeidung getrennter Bildungsgänge, um Bildungschancen für Kinder gerechter zu wahren, Begabungen möglichst optimal auszuschöpfen und die Herausbildung sehr unterschiedlicher Entwicklungsmilieus in Schulformen bzw. Schulen mit der Folge differenter Leistungsentwicklungen in Grenzen zu halten. Damit würde zugleich die Marginalisierung von Restschulen in schwierigen Umfeldern vermieden; solche Schulen würden angekoppelt, die Schülerschaft in heterogeneren Lerngruppen mit anregendem Lernumfeld beschult. Hierzu ist es erforderlich, dass der Standort von Gemeinschaftsschulen möglichst nicht ausschließlich schwierige Milieulagen als Einzugsbereich erhält und die Schülerkomposition bei Schulaufnahme und danach kontrolliert wird, auch zu Zwecken von Lernentwicklungsdiagnose und Förderung.

2.2.4 Soziale Chancengleichheit

Die Ergebnisse des deutschen Schulsystems sind besonders durch die enge Kopplung von *Bildungsbeteiligung* einerseits und Kompetenzerwerb andererseits an die soziale Herkunft der Schüler/innen geprägt:

Während nach PISA 2006 der Gymnasialbesuch bei Jugendlichen aus Familien der oberen Dienstklasse bei 52% lag, besuchten nur 11% der Fünfzehnjährigen aus Familien von ungelerten und angelernten Arbeitern ein Gymnasium (vgl. EHMKE/BAUMERT 2007, S. 329). Demgegenüber ist die Hauptschule in der untersten Sozialschichtgruppe die Schulform, die anteilig am häufigsten besucht wird (29%), bei Schüler/innen von Eltern der oberen Dienstklasse, ist dieser Anteil hingegen sehr gering (8%). Für Kinder aus der oberen Dienstklasse ist die relative Chance, ein Gymnasium anstelle einer Realschule zu besuchen, im Vergleich zu Kindern aus Facharbeiterfamilien bei gleichen Kompetenzen etwa doppelt so hoch (PISA 2006). Ähnliche Resultate zeigten sich schon in PISA 2003 und PISA 2000 (vgl. BAUMERT/SCHÜMER 2001), wobei auch die erreichten Bildungsabschlüsse einen deutlichen Zusammenhang zur sozialen Herkunft zeigen (ebenda, S. 339 f.). In ähnlicher Weise zeigen sich die Bildungsbenachteiligungen nach Migrationshintergrund: Migrantenkinder weisen eine deutlich niedrigere Bildungsbeteiligung auf.

Nach Befunden aus IGLU 2001 und 2006 haben Schüler/innen aus Elternhäusern höherer sozialer Schichten und Kinder ohne Migrationshintergrund eine mehrfach höhere Chance, eine Empfehlung für das Gymnasium zu bekommen und letztlich auch auf das Gymnasium zu gelangen als Kinder aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status bzw. mit Migrationshintergrund (vgl. BOS/SCHWIPPERT/STUBBE 2007); dies hat sich nur unwesentlich verändert.

Die PISA-Studie (vgl. BAUMERT/SCHÜMER 2001, S. 361; KMK 2003, S. 261 f.) belegt: Der Kompetenzerwerb ist in allen drei Leistungsbereichen stark abhängig von der sozialen Herkunft der Schüler/innen. Auch bei PISA 2006 erzielten Jugendliche aus der oberen Dienstklasse eine mittlere Lesekompetenz, die um mehr als eine Kompetenzstufe höher liegt als bei Schüler/innen aus der untersten Sozialschichtgruppe. Die Abstände im Kompetenzniveau zwischen den Sozialschichten haben sich über die Zeit etwas reduziert (vgl. EHMKE/BAUMERT 2007, S. 310). Auch im Grundschulbereich zeichnen sich Kinder aus den höheren sozialen Schichten durch einen deutlichen Leistungsvorsprung aus. Der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Lesekompetenz der Viertklässlerinnen und Viertklässler ist im internationalen Vergleich recht eng (vgl. BOS/SCHWIPPERT/STUBBE 2007, S. 245).

Die sozialen Unterschiede hängen nach PISA-Analysen jedoch vor allem mit der Verteilung der Schüler/innen auf die Bildungsgänge zusammen, weniger auf das Lernen innerhalb der Schulformen; entscheidend sind nach BAUMERT/TRAUTWEIN/ARTELT (2003, S. 288) die Differenzierung nach Schulformen und die Varianz der Schulen innerhalb der Schulformen. Soziale Unterschiede erklären sich demnach besonders durch die Schulformdifferenzierung und die soziale Auslese im Zuge des Übergangs in weiterführende Schulen.

Berlin liegt nach PISA 2003 (s. RAMM u.a. 2005) mit der Quote der Schüler/innen mit Migrationshintergrund unter den 15-Jährigen (26,1%) im Ländervergleich oberen Bereich; diese konzentrieren sich nicht nur in Hauptschulen (34,6%) sondern auch in Realschulen (31,6%) und der IGS (25,6%). Vergleichsweise besonders hoch sind die Anteile der Familien der ersten Generation mit einem im Ausland geborenen Elternteil. Diese beiden Gruppen schneiden in Mathematikkompetenzen im Ländervergleich relativ schlecht ab, die Zugewanderten dagegen vergleichsweise gut. Die Bildungsbenachteiligung der Migranten ist jedoch deutlich. Ebenfalls sehr eng ist die Kopplung von sozialer Herkunft und Kompetenzen, wobei Berlin bezüglich des Zusammenhangs im Mittelfeld liegt (s. EHMKE/SIEGLE/HOHENSEE 2005).

Fazit: Für die Gemeinschaftsschule heißt dies: Die Zielsetzung der neuen Schulform, die soziale Chancengleichheit zu verbessern, erlangt für Bildungsgerechtigkeit und Begabungsausschöpfung zentrale Bedeutung. Umso wichtiger jedoch werden Instrumente für die soziale, kulturelle und leistungsmäßige Durchmischung der Schülerschaft auf der einen, Elternberatung und Elternbildung sowie intensive Förderanstrengungen, insbesondere für Lernschwächere und im sprachlichen Sektor, auf der anderen Seite.

2.2.5 Klassenwiederholungen als Schulversagen

Rund ein Viertel der 15-Jährigen wiederholt nach der PISA-Studie im Laufe der Schullaufbahn mindestens einmal eine Klasse. Verzögerungen im Durchlauf der Schullaufbahn führen nicht zu besseren, sondern überwiegend zu eher schlechteren Lernleistungen, wie die PISA-Befunde zeigen; bei den in der Schullaufbahn von Verzögerungen betroffenen Gruppen sind jedenfalls schwächere Kompetenzen zu registrieren (vgl. TILLMANN/MEIER 2001, S. 469 ff.): Zurückgestellte und Wiederholer haben schlechtere Leistungen gegenüber Schüler/innen mit regulärem Durchlauf der Schulzeit (vgl. auch LEHMANN/PEEK 1997), vor allem gegenüber jenen, die sich bereits in Klasse 10 befinden (vgl. TILLMANN/MEIER 2001).

In einigen Studien konnte bereits zuvor nachgewiesen werden, dass Klassenwiederholungen in aller Regel nicht zu verbesserten oder zumindest stabilen Schulleistungen führen (vgl. KEMNADE 1989; EINSIEDLER/GLUMPLER 1989). Ergebnisse zur Entwicklung überfachlicher Kompetenzen im (vgl. HOLTAPPELS/LEFFELSEND 2002) zeigen, dass Schüler/innen, die in ihrer Schullaufbahn mindestens einmal eine Klasse wiederholen mussten, sich unterdurchschnittliche Methodenkompetenzen zuschreiben und weniger Lernstrategien einsetzen als andere. Aus mehreren Studien wissen wir, dass Lernhaltungen, Erfolgsoptimismus und psychosoziale Befindlichkeiten bei Klassenwiederholern aufgrund ihrer Versagenserlebnisse schlechter ausfallen; noch problematischer stellt sich die Lage der Versetzungsgefährdeten dar (vgl. z.B. TILLMANN u.a. 1999). Klassenwiederholungen zahlen sich demnach nicht aus, so dass die pädagogische Wirksamkeit dieser Maßnahmen ernsthaft anzuzweifeln ist.

In Berlin haben nach PISA 2003 (vgl. PRENZEL u.a. 2005) von allen 15-Jährigen 10,0% in Grundschulen und zudem 12,5% in der Sekundarstufe I in ihrer Schullaufbahn mindestens einmal eine Klasse wiederholt. Besonders gravierend groß sind die entsprechenden Anteile der Wiederholer (mit 36,6% bzw. 21,8%), die sich zuletzt in der Hauptschule befanden; in Integrierten Gesamtschulen befanden sich 12,8% bzw. 13,3% Wiederholer.

Fazit: Für die Gemeinschaftsschule kann dies nur bedeuten, am Ziel der Vermeidung von Schulversagen durch Verzicht auf Klassenwiederholungen in aller Regel festzuhalten. Dies

erfordert allerdings, stattdessen eine präventive Problembearbeitung zu entwickeln. Auch die Reduktion der Quoten von Jugendlichen ohne Schulabschluss fordert im Hinblick auf Leistungsschwache ein Konzept zur Förderung zentraler berufsrelevanter Basiskompetenzen und für den Übergang in den Beruf zum Ende der Schullaufbahn.

3 Analyse und Einschätzungen zur Implementation der Gemeinschaftsschule in Berlin

Unter Berücksichtigungen der Besonderheiten des Stadtstaates sollen Eckpunkte und Konzeptelemente der für Berlin vorgesehenen Gemeinschaftsschule einerseits analysiert und bewertet, andererseits einzelne konzeptionelle Elemente entworfen und mit Empfehlungen versehen werden. Dies erfolgt auf der Basis von bisherigen Erfahrungen und Forschungsbefunden zur Schulsystemreform und zur Entwicklung der inneren Schulgestaltung.

3.1 Schulstrukturelle Grundkonzeption: Gemeinschaftsschule in der Angebotskonkurrenz

Sowohl die Neugründung als auch die Umgründung führen Gemeinschaftsschulen als Schule einer neuen Schulform neben bestehenden Schulformen ein. Das bedeutet, dass sich die Gemeinschaftsschule in einem „Marktmodell“ gegenüber konkurrierenden Schulformen behaupten muss, die als bestehende jedoch bereits etabliert und den Adressaten (vor allem Eltern) bekannt sind. Eine erfolgreiche Behauptung auf dem Markt der Schulformen wird abhängen von verschiedenen Faktoren: auszuweisende Qualitätselemente, Image und bildungsrelevante Alleinstellungsmerkmale.

Die auszuweisenden *Qualitätsmerkmale* in Bezug auf die organisatorische und pädagogische Konzeption und reale Gestaltung sind von Eltern in aller Regel nur schwer zweifelsfrei und objektiv zu beurteilen, weil sie dafür genau genommen Zugang zu vergleichenden Studien, internen Evaluationsergebnissen oder Berichten der Schulinspektion haben müssten. Sie haben eher Zugang zur Sichtung veröffentlichter Dokumente wie das pädagogische Konzept, das Schulprogramm oder Elterninformationen, die die Schule darstellen. Somit werden einer Schule Qualitätsmerkmale voraussichtlich nicht nur rational aufgrund offizieller Qualitätsurteile (aufgrund von Studien, Bewertungen, Erfolgen) zugeschrieben, sondern sind häufig das Ergebnis subjektiver Einschätzungen oder gar öffentlicher Stereotype. Zugleich wird auch das *Image* einer Schule weniger vom Schulkonzept oder –programm bestimmt sondern von Nachrichten, Meinungen und Werturteilen der Öffentlichkeit, vor allem aber durch Schulmitglieder und aus dem sozialen Netzwerk der Elternschaft.

Bildungsrelevante Alleinstellungsmerkmale dagegen bedienen spezifische Interessen und beeinflussen vermutlich in hohem Maße die Nachfrage. Besondere Nachfrage entsteht, wenn die Schule einer bestimmten Schulform spezifische Bedarfe abdeckt, also aufgrund von Merkmalen, die woanders nicht vorhanden oder nicht erreichbar sind. So kann eine Schulform schon deshalb gewählt werden, weil sie bezüglich des Schulwegs besser erreichbar ist, eine andere Schulform gemieden werden soll oder zu hohe Leistungsfähigkeit voraussetzt oder es insgesamt zu wenig Plätze gibt; eine Schulform wird jedoch auch gezielt gewählt, weil sie die gewünschten Merkmale aufweist, etwa im pädagogischen Konzept, im Zeitrahmen, im Engagement, im Lernangebot oder in der erforderlichen Lernunterstützung. Hier gewinnen Alleinstellungsmerkmale an Bedeutung: Besondere strukturelle bzw. pädagogische Gestaltungsmerkmale können die Aufmerksamkeit von Eltern und Schüler/innen – gegebenenfalls vermittelt über Öffentlichkeit und Medien - auf sich ziehen.

Für die Gemeinschaftsschule ist besonders bedeutsam, dass sie als strukturelles Alleinstellungsmerkmal in allen Typen gewissermaßen eine Schulform in „Langversion“ mit *einzigartigen Strukturkomponenten* anbietet:

- Für den Typ 1 (Jahrgänge 1 bis 10) wird vermittelt, dass die Schulform einerseits mit den Prinzipien der Grundschulpädagogik nahtlos in die pädagogische Gestaltung der Sekundarstufe I übergeht, beide Phasen der Schullaufbahn nahtlos aufeinander abgestimmt werden und damit problemloser als bisher Anschlussfähigkeit hergestellt wird, andererseits die Beschulung in ein und derselben Schule ohne erforderlichen Schulwechsel zu einem der Abschlüsse in der Sekundarstufe I (oder sogar darüber hinaus) führt und dabei verschiedene Abschlussoptionen in einer Schule bestehen.
- Für den Typ 2 (Jahrgänge 7 bis 13) und den Typ 3 (1-10 + gymn. Oberstufe) kann die Schulform überzeugend vermitteln, dass a) die Schulbildung ein entsprechendes Anspruchsniveau beinhaltet und auch Inhalte gymnasialer Bildung mit entsprechenden Standards umfasst, b) ohne erforderlichen Schulwechsel Optionen für sämtliche Schulabschlüsse ermöglicht und offen hält und bis zur Allgemeinen Hochschulreife führt, c) die leistungsmäßige und soziale Schülerkomposition ein anspruchsvolles und anregendes Lernmilieu in heterogenen Lerngruppen verspricht.

Vergleich und *Einordnung* bilden weitere Entscheidungsdimensionen: In der Schulformkonkurrenz wird eine neue Schulform sich ebenso wie bisher bestehende in vielerlei Hinsicht dem *Vergleich* stellen müssen. Um vergleichen zu können, benötigen Eltern klare Information und vergleichbare Qualitätskriterien. Bei einer neuen Schulform wird zudem deren Wahrnehmung und Visibilität dadurch erschwert, dass zu wenig sichtbare und erfahrbare Beispiele in der Region die Vorstellungskraft bei den potenziellen Adressaten erhöhen können. Auf einer anderen Ebene geschieht die *Einordnung* der neuen Schulform: Wie unterscheiden sich Organisation und Pädagogik der neuen Schulform von bisherigen? Wie können die eigenen Kinder in dieser Schulform ihre Bildungslaufbahn erfolgreich durchlaufen bzw. fortsetzen? Vor allem aber ist damit zu rechnen, dass Eltern die neue Schulform im hierarchischen Gefüge der Schulstruktur einordnen wollen, um im Hinblick auf Anforderungen, Niveau und Prestige einen Abgleich mit den eigenen Schulvorstellungen, Bildungserwartungen und -aspirationen und dem Fähigkeitsvermögen des eigenen Kindes vornehmen zu können.

Eine neue Schulform erfolgreich einführen heißt, sie attraktiv für eine hinreichende Akzeptanz und Tragfähigkeit zu machen. Abgesehen von Qualität und Image besteht die Aufgabe darin, Balance herzustellen zwischen dem Besonderen und Einzigartigen auf der einen Seite und Vertrautheit und Anschlussfähigkeit auf der anderen Seite. Anders ausgedrückt: Eine lediglich neue Variante des bereits vorhandenen Angebotes kann ebenso wenig Attraktivitätszuschreibung und Nachfrage bewirken wie eine für Eltern zwar alternativ-innovative, aber gleichzeitig fremde und nicht vertraute Form der Schulgestaltung.

Die Gemeinschaftsschule müsste demnach versuchen, pädagogische Qualität und nachfragestarke Alleinstellungsmerkmale zu verdeutlichen, ohne aber alle grundsätzlich begründbaren und wünschenswerten Reformansätze gleichzeitig einführen zu wollen. Die neue Schulform muss mit dem pädagogischen Gesamtkonzept als Schule mit Bildungspotenzial und anregender

Lernumwelt, Entwicklungs- und Problemlösefähigkeit und sozialem Klima verdeutlichen, dass Schüler/innen in ihrer prinzipiell Entwicklung, Unterstützung und Erfolg finden werden.

Fazit: In der Gemeinschaftsschule könnten Alleinstellungsmerkmale sichtbar gemacht werden: In pädagogischer Hinsicht individuelle Förderung im Verbund mit differenzierten Lernarrangements im Unterricht, gemeinsames Lernen in binnendifferenzierten Formen und Lernstandsanalysen mit Lernstandsrückmeldungen, in struktureller Hinsicht Ganztagsbetrieb, Vermeidung von Schulversagen und Optionen für alle Bildungsgänge innerhalb einer Schule ohne erforderlichen Schulwechsel. Die strukturellen Merkmale sind gegenüber allen Elternschaften relativ leicht vermittelbar, die pädagogischen Merkmale vermutlich leichter gegenüber informierten und bildungsbewussten Elternschaften. Ein überzeugendes Ganztagschulkonzept, das eine angereicherte und innovative Lernkultur, Förderung und Lerninteressen ebenso wie Leistungs- und Erfolgsorientierung zu verbinden vermag, könnte für die meisten Elterngruppen auf Akzeptanz und Nachfrage stoßen.

3.2 Implementationstypen im Prozess der Einführung

Hinsichtlich der Gründung dieser Formen von Gemeinschaftsschulen ergeben sich für die Implementationsphase angesichts bestehender Schulstrukturen zwei *Grundtypen der Implementation*: *Neugründung* (als neuer Standort ohne Schulbestand) und *Umgründung* (als Umwandlung einer oder mehrerer bisheriger Schulformen). Neugründung und Umgründung sind nur die Grundformen, genauer besehen können grundsätzlich insgesamt vier unterscheidbare Implementationstypen (vgl. die Übersicht) auftreten:

1. Neugründung
2. Umwandlung eines kompletten Systems
3. Umwandlung durch Ergänzung
4. Umwandlung durch Fusion

Eine Neugründung an einem neuen Standort ohne existierende Schule wird aller Voraussicht nach nicht den Regelfall ausmachen, eher die Ausnahme bilden (in Berlin in einem Fall bisher vorgesehen). Eine Neugründung hat zwar den Nachteil des komplett bevorstehenden Aufbaus, aber auch unbestreitbare Vorteile:

- Ein Schulstreit wegen zu schließender Systeme entfällt in aller Regel.
- Die Personalgewinnung kann schrittweise erfolgen.
- Die Schule kann mit Kollegium und Elternschaft ihre organisatorisch-pädagogische Konzeption neu und behutsam entwickeln.

Die Implementationstypen der Umgründung können in drei, deutlich unterscheidbaren Formen auftreten, die mit sehr unterschiedlichen Implementationsbedingungen zusammenhängen:

Die Umwandlung eines kompletten Systems (für die Erprobungsphase in Berlin offenbar noch nicht vorgesehen) beinhaltet im Wesentlichen bereits die äußeren Strukturen einer Gemeinschaftsschule, also eine schulrechtliche Verwaltungseinheit aus Grundschule und Sekundarstufe I (von 1 bis 10) oder aus Sekundarstufe I und II (von 7 bis 13). Dieser Vorteil trifft auf die Notwendigkeit umfassender innerer Veränderungen eines gewachsenen Systems bezüglich der Schul- und Unterrichtsorganisation und der pädagogischen Konzeption, insbesondere die Umstellung von äußerer auf innere Differenzierung, die didaktisch-methodische Arbeit in differenzierteren Lernarrangements mit heterogenen Gruppen und das Förderkonzept.

Übersicht: Grundlegende Implementationstypen für die Einführung der Gemeinschaftsschule					
Gemeinschaftsschule Typ 1: PS-SI (Jahrgänge 1-10)			Gemeinschaftsschule Typ 2: SI-SII (Jahrgänge 7-13)		
Gründungstyp	Ausgangsstruktur am Standort	Arrondierung	Gründungstyp	Ausgangsstruktur	Arrondierung
Neugründung	--	Errichtung an neuem Standort: + PS oder + Sek. I	Neugründung	--	Errichtung an neuem Standort: + SI + SII
Umwandlung als Ergänzung PS	Grundschule (1-6)	+ Sek. I (7-10)			
Umwandlung als Ergänzung SI	HS (7-10)	+ Primarstufe (1-6) + höherer Standard	Umwandlung als Ergänzung	HS (7-10)	+ SII + höherer Standard
Umwandlung als Ergänzung SI	RS (7-10)	+ Primarstufe (1-6) + höherer Standard	Umwandlung als Ergänzung	RS (7-10)	+ SII + höherer Standard
Umwandlung als Ergänzung SI	HRS (7-10)	+ Primarstufe (1-6) + höherer Standard	Umwandlung als Ergänzung	HRS (7-10)	+ SII + höherer Standard
Umwandlung als Ergänzung SI	GY (7-10/13)	+ Primarstufe (1-6)			
Umwandlung als Ergänzung SI	IGS (7-10/13)	+ Primarstufe (1-6)	Umwandlung als Ergänzung	IGS (7-10)	+ SII
Umwandlung als Fusion	HS + RS	+ Primarstufe (1-6) + höherer Standard	Umwandlung als Fusion	HS + RS	+ SII + höherer Standard
Umwandlung als Fusion	HRS + GY	+ Primarstufe (1-6) + höherer Standard	Umwandlung als Fusion	HS-RS + GY	+ SII
Umwandlung als Fusion	HRS + IGS	+ Primarstufe (1-6)	Umwandlung als Fusion	HS-RS + IGS	+ SII
Umwandlung eines kompletten Systems	IGS (1-10/13)	--	Umwandlung eines kompletten Systems	IGS (7-13)	--
			Umwandlung eines kompletten Systems	GY (7-13)	--

Die Umwandlung eines kompletten Systems (Integrierte Gesamtschule mit Jahrgängen 1 bis 10 oder 7 bis 13 oder Gymnasium mit Jahrgängen 7 bis 13) wird gegebenenfalls auch eher selten auftreten. Die hauptsächlich in der Implementationsphase auftretenden Implementationstypen werden in den Formen der Umwandlung als Fusion oder als Ergänzung bestehen (s. Übersicht): Für die Umwandlung als Ergänzung ist zunächst zwischen a) Arrondierungen einer Schulstufe und b) Arrondierungen durch Veränderung des Bildungsgangsniveaus zu unterscheiden; beide Aspekte von Ergänzung können aber gemeinsam auftreten (s. Übersicht).

Zu a) Arrondierung einer Schulstufe: Dabei geht die Gemeinschaftsschule aus einer Primarstufe oder einer Schule der Sekundarstufe I (bzw. I und II) hervor, so dass Ergänzungen in den meisten Fällen die Arrondierung einer Schulstufe (z.B. Primarstufe oder SI bzw. SII) beinhaltet. Hier ist zu beachten, dass Schulen der Primar- und Sekundarstufe in aller Regel deutliche Differenzen in der etablierten Lernkultur aufweisen (vgl. auch HARGREAVES 1986, siehe unten bei empirischen Befunden): Grundschulen haben häufig bereits umfangreiche Erfahrungen mit offenem und fächerübergreifendem Unterricht, Binnendifferenzierung, schülerorientierten und klassenübergreifenden Formen sowie auf der Organisationsebene mit flexiblerer Zeitorganisation und mit intensiveren Formen der Lehrkooperation und sogar festen Teambildungen (s. HOLTAPPELS 2002). In der Sekundarstufe ist dagegen zumindest im traditionellen Schulsystem die Fächersystematik und fachdidaktische Orientierung mit traditionellem Stundenrhythmus dominanter, zudem findet sich womöglich deutlich häufiger die Ausprägung lehrergelenkter Unterrichtsmuster und eine vielfach noch schwach ausgeprägte Lehrkooperation. Diese Ausgangsbedingungen sind für die Entwicklung der Kollegiumsarbeit und differenzierten Unterrichts von enormer Bedeutung. Systematische Formen der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung werden umso mehr erforderlich.

Zu b) Qualitative Aufwertung des Bildungsgangsniveaus: In den meisten Typen der Umwandlung per Ergänzung (und auch per Fusion) tritt zugleich eine qualitative Veränderung bezüglich des Niveaus des Bildungsgangs ein. Allen Implementationstypen der Umwandlung, die zuvor *keinen gymnasialen Bildungsgang* aufweisen, ist gemeinsam, dass sie per Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule auch eine *inhaltlich-curriculare Aufwertung* erfahren, nämlich *Anteile gymnasialer Bildung erhalten und somit die Teilhabe am Curriculum höherer Schulbildung*. Dies ist für Eltern und Schüler/innen einerseits und für Lehrkräfte andererseits gleichermaßen von Bedeutung, zumal damit auch die leistungsmäßige und soziale Schülerkomposition und die Kompetenzbreite des Lehrkörpers eine Veränderung erfahren, und zwar voraussichtlich in Richtung eines höheren Niveaus in der Lehr-Lern-Kultur, sofern auch Formen differenzierten Unterrichts, der Förderung und des sozialen Lernens entwickelt werden. Dabei kommt es nun darauf an, welcher Schultyp die Ausgangsbedingung bildet.

Den Umwandlungstypen, die aus Hauptschulen, Realschulen oder HR-Systemen hervorgehen, können vermutlich günstigere Startbedingungen unterstellt werden, weil die neue Schulform Gemeinschaftsschule gegenüber dem bisherigen Bildungsgang ebenso curricular eine Aufwertung erfährt wie in der Mischung der Lehrbefähigungen im Lehrerkollegium und zugleich eine leistungsheterogenere Komposition der Schülerschaft qualitativ bessere Lernbedingungen bedeuten.

Dazu liegen empirische Befunde vor: In ihrer hessischen Implementationsstudie von TILLMANN u.a. (1979) konnte die Forschergruppe (allerdings für Kooperative Gesamtschulen) zeigen, dass Ergänzungstypen (vor allem bei Aufwertung) günstigere Startbedingungen im Sinne von Strukturvoraussetzungen hatten als Typen der Umgründung durch Fusion. Bei Fusionen muss bedacht werden, inwieweit die jeweiligen Teil-Kollegien aus mehreren Schulen verschiedener Schulformen unterschiedliche *Innovationsbereitschaften, Implementationsmotive und Schul- und Lernkulturen* mit in den Entwicklungsprozess einbringen. In der Studie von TILLMANN u.a. (1979) wird die Bedeutung der Reformeinstellungen und der Implementationsabsichten der Lehrkräfte, der Praxis und der Intensität der Lehrkooperation und den Elterneinstellungen für den Implementationserfolg hervor gehoben. Das Kooperationsniveau hing dabei von Leh-

rereinstellungen und der Organisationsqualität der Schule ab. Zudem wurde deutlich, dass die Ausprägungen von Sozialisierungseffekten (in kooperativen Gesamtschulen) sowohl von der *Art des Implementationsprozesses* (Umwandlung der Schulform vs. Arrondierung des Gymnasialzweigs) der Schule als auch vom *Ausmaß der Kooperationspraxis* abhingen. Bemerkenswert war (vgl. TILLMANN u.a. 1979), dass der curricular-didaktische Kooperationsstand über alle untersuchten Indikatoren bei Vorhandensein einer gymnasialen Oberstufe niedriger ausfiel. Die Gründe dafür liegen darin, dass bei Gründung der kooperativen Gesamtschulen jeweils ein vollständiges traditionelles Gymnasium - mit entsprechend schwach entwickelten Reform- und Kooperationseinstellungen der Lehrerschaft - in den Verbund eingebracht wurde.

Allerdings muss für die Frage der Elternakzeptanz und der Schülerabsorption auch der *Schulstandort*, sowohl bezüglich des sozialen Milieus im Einzugsbezirk als auch der bisherigen Schulform Beachtung finden. Die neue Schule, auch wenn sie zu einer neuen Schulform gehört, wird von Öffentlichkeit und Elternschaft nicht selten zumindest noch zeitweise mit der vorherigen Schulform bzw. Schule in Verbindung gebracht, im Hinblick auf geografische Lage und Image, Schülerkomposition und Lehrerkollegium. Es ist kaum zu erwarten, dass bildungsnahen Elternschaften ihre Kinder in eine Schule in einem eher durch Migration und sozioökonomische Benachteiligung gekennzeichnetes Umfeld schicken, solange für die Schuwahlentscheidung Alternativen zur Verfügung stehen und erreichbar sind.

Fazit: Für die Implementation der Gemeinschaftsschule sind sowohl Bedingungen des Implementationstypus als auch die Standortfrage von Bedeutung. Die Devise könnte lauten: Umwandlung durch Ergänzung bei gleichzeitig qualitativer Aufwertung des lokalen Bildungsgangniveaus und Standorte, die als Umfeld eher als indifferent einzustufende sozialstrukturelle Einzugsbereiche aufweisen, zugleich aber in geografischer Hinsicht im Umfeld die Absorption einer leistungsheterogenen Schülerschaft bei hinreichender Elternakzeptanz garantieren.

3.3 Innere Schulentwicklung

Im Hinblick auf die organisatorische und pädagogische Entwicklung der Gemeinschaftsschulen im Inneren wären die Erkenntnisse der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsfor-schung zu beachten:

1. Leadership und Management: Die sorgsame Auswahl und eine umfassende Qualifikation der Schulleitungen sind für die Schulentwicklungsprozesse von hoher Bedeutung. Dabei werden neben Merkmalen persönlicher Eignung für den Aufbau einer neuen Schule vor allem Fähigkeiten im pädagogischen Management und in der unterrichtsbezogenen Führung sowie hohe Innovationsbereitschaft und Kenntnis von Schulentwicklungsstrategien und Innovationssteuerung erforderlich. Zudem wären Konzepte konfluenter Führung und Delegationsfähigkeit, auch im Sinne von „transformational leadership“ zu überlegen.

2. Institutionalisierte Teambildung und professionelle Kooperation: Die Entwicklungserfordernisse bezüglich differenzierten Unterrichts, Diagnose und Förderung benötigen intensive Lehrerkooperation. Es werden damit institutionelle Teambildungen und Teamentwicklung in Richtung professioneller Lerngemeinschaften in Jahrgangs- und Fachteams mit dem Fokus auf Unterrichtsentwicklung, Unterrichtseffektivität und Schülerlernen erforderlich.

3. Systematische Formen der Schulentwicklungsarbeit: Die Entwicklungsarbeit im Kollegium sollte in systematischer und zielbezogener Weise mit Formen der Konzeptentwicklung (einschließlich der Leitbildentwicklung) und Schulprogrammarbeit im Rahmen von Organisationsentwicklung geschehen.

4. Systematische Unterrichtsentwicklung: Differenzierte und variable Unterrichtsformen, diagnosegestützte Förderung, integrativer Unterricht und Formen kooperativen und sozialen Lernens erfordern Formen systematischer Unterrichtsentwicklung, die auch im Hinblick auf Lernstrategien und Lernkompetenzen der Schüler/innen Methoden- und Sozialtrainings beinhalten könnten.

5. Qualitätssicherung: Zur Qualitätssicherung sind Formen von internen und externen Evaluationsverfahren vorzusehen, die die Zielerreichung und den Qualitätsstand auch bereits während des Entwicklungsprozesses kontinuierlich überprüfen lassen.

Im Hinblick auf Belastungen der Schulen durch Lern- und Sozialprobleme der Schülerschaft wird ein aktives Lehrerkollegium benötigt, das eine differenzierte Lernkultur, intensive Kooperation und Elternarbeit und eine Evaluationskultur entwickelt (vgl. SENKBEIL 2005), wodurch letztlich auch Lernzuwächse bei Schüler/innen begünstigt werden (vgl. SENKBEIL 2006).

Die Gemeinschaftsschulen sollten in Ganztagsbetrieb geführt werden, was durch die hohe Quote der Alleinerziehenden und beiderseits erwerbstätigen Eltern der Nachfrage entspricht (s. auch Kap. 4.2 zu Elternpräferenzen). Dabei liegt für die pädagogische Grundkonzeption der Schulform eher ein voll- oder teilgebundenes Modell nahe. Dies sollte aber vom Elternwillen abhängig gemacht werden, um hinreichende Akzeptanz für das Ganztagskonzept zu erzielen. Das Bildungskonzept der Ganztagschule sollte ein breites Bildungsspektrum vorsehen, das sich über Förderung und neue Aufgabenkultur (Übungszeit statt Hausaufgaben), fachbezogene und fächerübergreifende Lerngelegenheiten, Partizipation, soziales und interkulturelles Lernen und freizeit- und medienpädagogische Elemente erstreckt. Die in der Grundkonzeption verdeutlichten Ansätze der Öffnung der Schule und der Kooperation mit außerschulischen Partnern ist angemessen, wobei das Personal in die Konzeptentwicklung einzubeziehen, in Teamarbeit zu integrieren und auf das Schulkonzept zu verpflichten wäre. Im Personal wäre für den Ganztagsbetrieb eine Mixtur aus zusätzlichen Lehrerressourcen, fest an der Schule tätigem nicht-unterrichtendem pädagogischen Personal und Angebotselemente durch Kooperationspartner vorzusehen.

Empirische Befunde zu pädagogischen Wirkungen

Ausgewählte empirische Ergebnisse über die pädagogisch-organisatorischen Praxiseffekte und die Lern- und Sozialisationswirkungen integrativer und kooperativer Schulen sollen hier ergänzend referiert werden.

Durchlässigkeit und Chancengleichheit

Was die soziale Selektivität verschiedener Schulsysteme anbetrifft, so stellt in seiner Studie in Hessen BAUER (1980, S. 134 f.) für integrierte Gesamtschulen eine deutlich niedrigere sozialschichtspezifische Chancenungleichheit fest als in kooperativen Systemen fest, die jedoch wiederum leicht niedriger ausfällt als im traditionellen System der drei Einzelschulformen. WEISSBACH (1985, S. 13) zeigt anhand von Längsschnittdaten über kooperative und integrierte Gesamtschulen in Hessen, dass zwischen dem 5. und 7. Jahrgang durchaus eine beträchtliche Gesamtmobilität der Schüler/innen von insgesamt 48% bezüglich ihrer Leistungseinstufungen (vom Grundschulzeugnis bis zur Niveauroseinstufung bzw. Zweigzuweisung) festzustellen ist; allerdings verhalten sich Abstufungen gegenüber Aufstufungen im Verhältnis von zwei zu eins. Zu ähnlichen Befunden kommt HOPF (1979), woraus geschlossen wird, dass die bei Eltern und

Schüler/innen mit dem Förderstufenbesuch verbundenen Aufstiegs- und Karrierehoffnungen überwiegend gedämpft werden.

Sozialisationswirkungen

Im Hinblick auf Sozialisationswirkungen liegen insbesondere Erkenntnisse über Schülerorientierung des Unterrichts, Selbständigkeitserwartungen, Schulverdrossenheit und Schulangst vor, wobei integrierte Systeme fast durchgängig positivere Ergebnisse zeigen (s. vor allem FEND u.a. 1976; FEND 1977 und 1982; FEND/DREHER/HAENISCH 1980; HAENISCH/LUKESCH 1980). Integrierte und kooperative Schulen praktizieren offenbar einen schülerorientierteren Unterricht als unverbundene traditionelle Schulformen. Ein schülerorientierter Unterricht, in dem Schüler/innen eine aktive Rolle in Gesprächssituationen und Lernabläufen zugebilligt wird, lässt sich am ehesten in integrierten Gesamtschulen feststellen, gefolgt von kombinierten Haupt- und Realschulen und vollständig kooperativen Schulen (vgl. BAUER 1980, S. 137).

Auch in den Schulangstwerten schneiden integrierte und kooperative Systeme deutlich besser ab (vgl. BAUER 1980, S. 138 ff.): Sie weisen neben Hauptschulen signifikant geringere Schulangst bei Schüler/innen auf als Haupt-/Realschulen sowie Realschulen und Gymnasien. Ein problematisches Resultat zeigt sich allerdings bei den Hauptschüler/innen, was auf die Problematik der leistungsbezogenen sozio-emotionalen Befindlichkeit von Schüler/innen in unteren Leistungsgruppen innerhalb leistungsheterogener Schülerpopulationen der kooperativen Formen hinweist. Was die subjektive Wahrnehmung von Schülerproblemen durch Schüler/innen anbetrifft, so zeigen sich deutliche schulsystemspezifische Unterschiede (vgl. BAUER 1980, S. 159 ff.): Im Hinblick auf Freundschaftsbildungen in Schule und Schulklasse und die Anerkennung bei Mitschüler/innen werden in Realschulen und Gymnasien fast durchgängig geringere Probleme artikuliert als in integrierten und kooperativen Systemen. Zu geringe Mitbestimmungsmöglichkeiten, Gestörtwerden von Mitschüler/innen im Unterricht, hoher Leistungsdruck und Probleme mit Umfang und Schwierigkeitsgrad von Hausaufgaben beklagen Schüler/innen dagegen in Realschulen und Gymnasien signifikant häufiger als in integrierten und kooperativen Systemen sowie Hauptschulen.

Fazit: Für die Gemeinschaftsschule folgt daraus, dass es in hohem Maße darauf ankommt, die Herausforderungen einer lernschwächeren Schülerschaft über differenzierte Unterrichtsformen und binnendifferenzierte Förderung anzunehmen, zugleich aber auf eine äußere Differenzierung nach Kursniveaus so weit wie möglich zu verzichten. Vor allem gilt es, homogen lernschwierige und leistungsschwache Lerngruppen durch entsprechend gezielte Schülerzusammensetzung zu vermeiden.

Empirische Befunde zur Schul- und Lernkultur

In integrierten Schulen können aber keineswegs automatisch positive Effekte erwartet werden, wenn nicht gleichzeitig auch die innere Entwicklung der Schul- und Lernkultur im Zentrum steht. Dies verdeutlicht die britische Studie zum "Comprehensive Experiment": REYNOLDS u.a. (1987) kommen in ihrer Analyse zu überraschend negativen Befunden der Comprehensive Schools in Delinquenz, Anwesenheit und Schulabschlüssen im Vergleich zum selektiven System. Bei genauem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass die Schul- und Lernkultur entscheidend war: Die untersuchten Comprehensive Schools orientierten sich in hohem Maße an Grammar Schools (hinsichtlich Curriculum, Leistungswettbewerb und Elterndistanz), ihre Schulleiter und die meisten Fachleiter stammten von ehemaligen Grammar Schools. Die Lehrerkollegien waren in Grammar-School- und Secondary-Modern-School-Lehrer gespalten, was sich in divergierenden Einstellungen und Zuständigkeiten für Schülergruppen mit unterschiedlichem Leistungsniveau zeigte.

Auch HARGREAVES (1986) zeigt am Fall zweier Mittelstufenschulen unterschiedliche Lernkulturen, die primär durch bestimmte Bildungstraditionen, spezifische Berufskarrieren und ein entsprechendes Berufsethos des Lehrkörpers bestimmt werden. Dabei wird deutlich, dass die zum Zweck eines besseren Übergangs vom Primar- in den Sekundarbereich gegründeten Middle Schools ihre pädagogischen Ziele deshalb verfehlen, weil die Schulen im Innern von zwei gegensätzlichen "Kulturen des Schulunterrichts" verschieden stark beherrscht bzw. gespalten wurden: Auf der einen Seite zeigen sich Lehrkräfte mit "akademisch-elementarer" Orientierung, die eine abstrakt-formale wissenschaftsorientierte Wissensvermittlung, strikte Fächerabgrenzung und Disziplinierung präferieren bei hohen Leistungsstandards, rigider äußerer Differenzierung und geringem Austausch zwischen den Jahrgangsteams. Die "entwicklungsorientierten" Lehrkräfte präferieren hingegen eine kindzentrierte Primarschulpädagogik, zeigen generalistische Orientierungen und gute Lehrer-Schüler-Beziehungen; eine weniger rigide Differenzierung, geblockte Fach- und Projektzeiten und Vorrang für die pädagogische Interaktion in der Schulklasse sind die Merkmale der Schulorganisation.

Jedenfalls ist von Wechselwirkungen zwischen Schulumfeldbedingungen und der pädagogischen Schulkultur auszugehen: Schulen, die es in problematischen Umfeldern mit einer schwierigen Schülerschaft und wenig lernunterstützenden Elternhäusern zu tun haben, sind vermutlich zu höheren Anstrengungen in der Schulkultur gezwungen als Schulen mit förderlichen Umfeldern und günstigen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen. Diese Unterschiede treten zum Teil innerhalb von Schulformen auf, insbesondere in solchen, die prinzipiell alle Schüler/innen aufnehmen (Grundschulen, Gesamtschulen); zu einem beträchtlichen Teil sind solche Unterschiede aber abhängig von der Schulform. Insbesondere Hauptschulen, teilweise auch Gesamtschulen, sind zu intensiverer Arbeit an Lernkultur und Schulklima eher gezwungen als Gymnasien, wo dies jedoch ebenfalls erforderlich wäre. Trotz aller Anstrengungen in der Schulkultur können die pädagogischen Wirkungen und Lernergebnisse in Schulen mit schwieriger Schülerschaft schlechter sein. So kann es sein, dass sich trotz hoher Qualität der Schulkultur schwache Schulleistungen und hohe Quoten abweichenden Verhaltens zeigen, weil sich die pädagogischen Bemühungen erst in mittel- bis langfristige Effekte zeigen.

HOLTAPPELS/RÖSNER (2000, S. 120 ff.) zeigen auf der Basis einer Reanalyse von Daten aus Erhebungen des Jahres 1995 in hessischen Schulen der Sekundarstufe zur Lernkultur und zum Sozialklima folgende Befunde: In Integrierten Gesamtschulen hängen zahlreiche Merkmale der schulinternen Lernumwelt mit Schülermerkmalen zusammen: Ist die Lernkultur durch hohes Förderengagement der Lehrkräfte, schülerorientierten Unterricht und lebensweltbezogene Lerninhalte geprägt, so werden damit am ehesten das Selbstwertgefühl der Schüler/innen gesteigert und Schulunlust, Schulangst und Schülergewalt reduziert. In ähnlicher Weise und gleicher Richtung wirken in Gesamtschulen Merkmale eines nicht-restriktiven und integrierenden Sozialklimas in den Schulklassen. Während die von Schüler/innen beurteilten schulischen Umweltmerkmale der Lernkultur und des Sozialklimas in Integrierten und Kooperativen Gesamtschulen keine besseren Ergebnisse zeigen als in traditionellen Schulformen, finden sich in den von Lehrkräften beurteilten Schulmerkmalen deutliche Unterschiede zwischen IGS und Gymnasium: Die Innovationsbereitschaft und das Arbeitsklima im Kollegium sowie das Lern- und Sozialklima in den Schulklassen wird in der IGS im Vergleich zu den Gymnasien von den Lehrer/innen deutlich besser eingeschätzt. Auch die Intensität binnendifferenzierter Förderung wird in der IGS höher eingestuft.

Lehrerkooperation

Die Bereitschaft und die Intensität der Lehrerkooperation können sowohl als Determinanten für pädagogische Wirkungen als auch bereits als Effekte einer bestimmten Systemstruktur und Schulorganisation betrachtet werden. Beide Ebenen werden in einschlägigen Studien deutlich. In verschiedenen Schulsystemen variiert die Kooperationsbereitschaft bei Lehrer/innen: ROLFF/STEINWEG (1980, S. 121) belegen im Vergleich hessischer Schulsysteme für Integrierte

Gesamtschulen die höchste Kooperationsbereitschaft, mit signifikanten Unterschieden zu kooperativen Gesamtschulen und Hauptschulen und Gymnasien mit der niedrigsten Bereitschaft der Lehrer/innen, innerhalb ihrer Schule (und Schulform) unterrichtsbezogen zusammenzuarbeiten. Im Vergleich der tatsächlich praktizierten Lehrerkoope-ration werden aber nur Unter-schiede auf der eher organisatorisch-technischen Ebene (Austausch von Materialien, jahrgangsbezogene Gespräche, Erstellung von Stoffplänen, fachspezifische Unterrichtspla-nung) sichtbar: Integrierte Gesamtschulen wiesen in der Untersuchung den höchsten Koopera-tionsstand auf. In der Analyse von HOLTAPPELS/RÖSNER (2000) wird von Lehrkräften die Koope-rationsbereitschaft im Kollegium in der IGS höher eingestuft als in anderen Schularten.

Fazit: Für die Gemeinschaftsschule bedeutet das, neben dem Gewinnen entwicklungs-orientierter und effektiver Schulleitungen auch der Kollegiumszusammensetzung und –entwicklung sowie der Etablierung fester Teambildungen und professioneller Lerngemein-schaften mit dem Fokus auf Unterrichtsqualität und Schülerlernen besondere Aufmerksam-keit zu widmen.

4 Schulwahlmotive und Gestaltungspräferenzen von Eltern

Was die Nachfrage nach Gemeinschaftsschulplätzen in Berlin und die Elternakzeptanz anbe-trifft, so kann derzeit keine genaue Abschätzung vorgenommen werden. Deshalb war eine re-präsentative Erfassung und Analyse von grundlegenden Schulwahlmotiven der Eltern in Ber-lin erforderlich.

Im Rahmen einer grundlegenden Analyse ist vor allem in Erfahrung zu bringen, welche Be-weggründe Eltern für oder gegen die Wahl einer Gemeinschaftsschule veranlassen, vor allem wie sie diese im Hinblick auf strukturelle und pädagogische Aspekte der Schulgestaltung ein-schätzen. Im Zentrum der Elternbefragung stehen die Präferenzen und Motive der Schulwahl von Eltern in Berlin. Dabei sollen die Variablen ermittelt werden, die das zu erwartende Schulwahlverhalten von Eltern nach Ende der 6-jährigen Grundschulzeit bestimmen werden.

4.1 Fragestellungen und Methoden

Die Analyse bezieht sich vor allem auf Schulwahlmotive bzw. die Schulformakzeptanz und das voraussichtliche Schulwahlverhalten bei Eltern von Schüler/innen in den Klassen 5 und 6. Sie soll auch Aufschluss über pädagogische Präferenzen und Elterneinschätzungen über zentrale Qualitätsmerkmale der weiterführenden Schule geben. Darüber hinaus werden zur Beschreibung der sozialen Schülerzusammensetzung Indikatoren zur Bestimmung der so-zialen Herkunft und Familiensituation der Schülerinnen und Schüler erhoben.

Fragestellungen der Elternbefragung

Folgende Fragestellungen einerseits nach den Schulwahlmotiven der Eltern andererseits nach ihrer Akzeptanz bestehender Schulformen sollen durch eine repräsentative Befragung geklärt werden:

- Welche Schule und welche Schulformorganisation wünschen Eltern für ihr Kind?
- Welche Präferenzen und Schulwahlmotive werden bei Eltern sichtbar (z.B. Ortsnähe, Schuldurchlauf ohne Schulwechsel, Ruf der Schule)?
- Welche Anforderungen stellen Eltern an die Aufgabenerfüllung (z.B. pädagogische Zuwendung, Kompetenzerwerb, Qualifikationsverwertung) durch die Schule?
- Was sind die Präferenzen bei der gewünschten Schulwahl, der erwarteten Schulform, dem Profil der Schule, dem angestrebten Abschluss (einschl. Schulwahl, falls gewünschte Schule Gemeinschaftsschule würde)?
- Wie unterscheiden sich die Schulwahlmotive und Präferenzen etwa hinsichtlich geographischer (Bezirke) und soziokultureller Kriterien (Schichtzugehörigkeit, Migrationshintergrund)?
- Wie werden die vorgesehenen organisatorischen und pädagogischen Gestaltungsmerkmale der Gemeinschaftsschule aus Elternsicht beurteilt?
- Wie fällt die Akzeptanz bestehender (oder neuer) Schulformen aus?

Die empirische Klärung dieser Fragen soll als Grundlage dafür dienen, im Verlauf der Pilotphase der Gemeinschaftsschule durch die wissenschaftliche Begleitung Entwicklungstendenzen hinsichtlich Schulwahlmotiven und Schulwahl von Eltern identifizieren (Tendenzen eines möglichen Meinungswandels?) und diese etwa durch entsprechende Angebote der Schulen besser berücksichtigen zu können.

Methodisches Vorgehen und Stichprobenziehung

Die Stichprobenziehung erfolgte in einem mehrstufigen Verfahren: Für die regionale Streuung sollten Schulen aus jedem der zwölf Berliner Bezirke gezogen werden. Zugleich sollte hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrundes eine proportionale Verteilung erzielt werden, was nach dem Sozialschicht-Index, in die Einzugsbezirke eingeordnet werden können, möglich war; dabei wurden aus den zwölf Bezirken solche Schulen gezogen, die mit ihrem Einzugsbezirk die jeweils größten Sozialschichtgruppen repräsentierten.

Um das Ziel einer hinreichenden Stichprobengröße von mindestens 1.000 bis 1.500 Eltern zu erreichen, musste eine Brutto-Stichprobe von mindestens 2.000 Eltern gezogen werden. Dies entspricht etwa 20 bis 21 Grundschulen mit jeweils vier Klassen (je zwei Klassen im fünften und sechsten Jahrgang). Mit einem Rücklauf von 40% bis 70% war somit die erforderliche Samplegröße erreichbar. Mit einem Rücklauf von weniger als 70% musste gerechnet werden, weil für die Eltern kein dringender Anlass oder Grund bzw. kein ausgeprägtes aktuelles Eigeninteresse bestand, sich an einer Befragung für Grundlagen zur Schulentwicklungsplanung zu beteiligen.

Die ausgewählten Grundschulen wurden über die Berliner Schulbehörde kontaktiert und um Mitwirkung gebeten. Sie erhielten über die Hauspost der Schulbehörde für die Jahrgangsstufen 5 und 6 die erforderliche Anzahl an Fragebögen für je zwei Klassen pro Jahrgangsstufe sowie ein Elternanschreiben und eine Anweisung zur Erhebungsdurchführung für die Schule. Die Rückgabefrist war bewusst kurz gesetzt und betrug zehn Tage. Der Rücklauf führte zu Verzögerungen und verlängerte somit auch ein Erhebungsfenster von mehr als zwei Wochen. Beeinträchtigungen bezüglich der Erhebungsqualität konnten jedoch nicht festgestellt werden.

Real wurde aus allen zwölf Bezirken und proportional gemäß der Verteilung der Sozialschicht-Indexgruppen eine Zufallsstichprobe mit insgesamt 21 Grundschulen gezogen. Zugleich wurden für jede ausgewählte Grundschule auch 21 Ersatzschulen im Falle möglicher Verweigerungen gezogen, die jedoch aufgrund der Mitwirkung der ausgewählten Grundschulen nicht kontaktiert werden mussten. Tabelle 1 zeigt die Stichprobenübersicht.

4.2 Ergebnisse der Elternbefragung

Im folgenden Teil werden die Ergebnisse der eigenen Elternbefragung von November 2007 in ausgewählten Grundschulbezirken von Berlin vorgestellt. Die Auswertung ist nach inhaltlichen Feldern gegliedert. Im Text wird zunächst die methodische Vorgehensweise verdeutlicht, woran sich textliche Darlegungen und tabellarische Darstellungen der Ergebnisse anschließen; dabei werden zunächst die Gesamtergebnisse gezeigt und anschließend Unterschiede nach Befragtengruppen nach strukturellen oder soziodemografischen Merkmalen, soweit sie signifikant sind.

4.2.1 Elternstichprobe und Befragungsdurchführung

Die Rücklaufquote fällt bei insgesamt 1.159 auswertbaren Fragebögen mit 45,1% relativ niedrig aus und liegt eher am unteren Ende des gesetzten Quorums; 27 Fragebögen können den Schulen nicht zugeordnet werden, bei Gesamtauswertungen werden sie aber berücksichtigt. Dabei zeigt sich eine beträchtliche Streuung über die Schulen (s. Tab. 1). In einigen Schulen wurde ein niedrigerer Rücklauf registriert. Allerdings bezieht sich die Elternbefragung im Kern auch nicht auf die ausgewählten Grundschulen, eher muss sie repräsentativ für die ausgewählten Schuleinzugsbezirke und ihre Sozialstruktur sein.

Tab. 1/1: Stichprobe für die Elternbefragung in Grundschulen

Lfd. Nr.	Bezirk	Grundschule	Schülerzahl		Rücklauf		Sozialindex der Einzugsbezirke
			N	Anteil in %	n	Anteil in %	
1	1	Moabiter GS	121	4,7	80	7,0	6
2	1	Heinrich-Seidel-GS	176	6,9	123	10,8	7
3	2	Ludwig-Hoffmann-GS	87	3,4	40	3,5	7
4	3	Arnold-Zweig-Gs	52	2,0	27	2,4	5
5	3	GS am Kollwitzplatz	117	4,6	13	1,1	6
6	4	Reinhold-Otto-GS	93	3,6	62	5,5	2
7	5	GS am Brandwerder	115	4,5	29	2,6	3
8	5	Askanier-GS	93	3,6	66	5,8	6
9	6	Atheme-GS	138	5,4	86	7,6	1
10	6	GS an der Bäke	119	4,6	63	5,6	2
11	7	Löcknitz-GS	114	4,4	63	5,6	4
12	7	Uckermark-GS	180	7,0	35	3,1	5
13	8	Franz-Schubert-GS	119	4,6	25	2,2	7
14	8	Regenbogen-GS	179	7,0	26	2,3	7
15	9	Grünauer GS	122	4,8	71	6,3	2
16	9	Sonnenblumen-GS	122	4,8	62	5,5	3
17	10	Bücherwurm-GS	157	6,1	94	8,3	4
18	11	Paul- u. Charlotte-Kniese-GS	42	1,6	26	2,3	4
19	11	Obersee-GS	101	3,9	61	5,4	3
20	12	GS am Fließtal	130	5,1	50	4,4	1
21	12	Hannah-Höch-GS	192	7,5	30	2,6	5

(0,3 %; n = 3 der Fragebögen im Rücklauf nicht zuzuordnen)

Tab. 1/2: Stichprobe der Elternbefragung nach Bezirken						
Bezirk	Schülerzahl		Rücklauf*		Rücklaufquote in %	Zuordnung Sozialindex
	N	Anteil in %	n	Anteil in %		
1	297	11,6	203	17,9	68,4	6/ 7
2	87	3,4	40	3,5	46,0	7
3	169	6,6	40	3,5	23,7	5/ 6
4	93	3,6	62	5,5	66,7	2
5	208	8,1	95	8,4	45,7	3/ 6
6	257	10,0	149	13,1	58,0	1/ 2
7	294	11,4	98	8,6	50,5	4/ 5
8	298	11,6	51	4,5	17,1	7
9	244	9,5	133	11,7	54,5	2/ 3
10	157	6,1	94	8,3	59,9	4
11	143	5,6	87	7,7	60,8	3/ 4
12	322	12,5	80	7,0	24,8	1/ 5
Insgesamt *	2569	100	1135	100	44,2	
West	1769	68,9	741	65,3	41,9	
Ost	800	31,1	394	34,7	49,3	

* (0,3 %; n = 3 der Fragebögen im Rücklauf nicht zuzuordnen)

Die Repräsentativität nach Bezirken (s. Tab. 1/2) ist nach genauerer Berechnung im Wesentlichen erreicht worden: Die Abweichungen der Bezirksanteile im Sample von den Bezirksanteilen in der Grundgesamtheit halten sich im Rahmen. Die regionalen Anteile von West- und Ostberlin (68,9% bzw. 31,1%) wurden relativ gut getroffen (Sample:65,3% bzw. 34,7%).

Nach Sozialschicht-Indexgruppen der Schuleinzugsbezirke der im Sample erfassten Schulen differenziert (s. Tab. 1/3) zeigen sich leichte Verschiebungen, wobei die Indexgruppen 4 und 5 aufgrund schwachen Rücklaufs unterrepräsentiert sind. Die anderen Indexgruppen sind dagegen zufrieden stellend repräsentiert.

Tab. 1/3: Stichprobe der Elternbefragung nach Sozialindex der Schuleinzugsbezirke					
Zuordnung Sozialindex	Schülerzahl		Rücklauf*		Rücklaufquote in %
	N	Anteil in %	n	Anteil in %	
1	268	10,4	136	12,0	50,8
2	334	13,0	196	17,3	58,7
3	338	13,2	152	13,4	45,0
4	313	12,2	183	7,1	58,5
5	424	16,5	92	8,1	21,7
6	331	12,9	159	14,0	48,0
7	561	21,8	214	18,9	38,2
Insgesamt	2569	100,0	1135	100,0	44,2

* (0,3 %; n = 3 der Fragebögen im Rücklauf nicht zuzuordnen)

Es wurden etwa jeweils zur Hälfte Fragebögen für Jungen bzw. für Mädchen ausgefüllt. 49% der Befragten haben Kinder im fünften, 51% im sechsten Schuljahr. Drei Viertel (76%) der Fragebögen wurden von den Müttern ausgefüllt, nur 19% von den Vätern, in knapp 5% der Fälle wurde der Bogen in der Familie von anderen Personen (z.B. Großeltern, Geschwister) beantwortet.

Tabelle 1/4 zeigt die Verteilung der befragten Eltern nach Bildungsabschluss der Mutter und des Vaters.

Tab. 1/4: Bildungsabschluss der Eltern (n Mutter= 1003; n Vater= 850)				
Frage: Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie bzw. Ihre Partnerin/Ihr Partner?				
	Mutter		Vater	
	n	in %	n	in %
Schulbesuch ohne Schulabschluss	63	6,3	53	6,2
Hauptschulabschluss (oder Volksschulabschluss)/ Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach Klasse 8	103	10,3	102	12,0
Realschulabschluss/ Fachoberschulreife oder Abschluss Polytechnische Oberschule nach Klasse 10	418	41,7	303	35,6
Fachhochschulreife	90	7,8	78	9,2
Allgemeine Hochschulreife/ Abitur	329	32,8	314	36,9

Tabelle 1/5 weist die Verteilung der Befragten nach dem sozioökonomischen Status aus. Rund ein Fünftel der Väter und ein Viertel der Mütter sind der Arbeiterschaft zuzurechnen. Auffällig sind die hohen Anteile der Angestellten. Es muss davon ausgegangen werden, dass hier untere Sozialschichtgruppen leicht unterrepräsentiert erfasst wurden.

Tab. 1/5: Sozioökonomischer Status der Eltern (n Mutter= 796; n Vater= 913)				
Frage: In welcher beruflichen Stellung sind Sie tätig? (Bei derzeit nicht Erwerbstätigen: In welcher beruflichen Stellung waren Sie zuletzt tätig?)				
	Mutter		Vater	
	n	in %	n	in %
Arbeiterin/ Arbeiter (ungelernt oder angelernt)	100	12,6	93	10,2
Facharbeiterin/ Facharbeiter (mit Ausbildungsabschluss)	112	14,1	97	10,6
Angestellte/ Angestellter	189	23,7	430	47,1
Beamter/ Beamtin (bis mittlerer Dienst)	25	3,1	17	1,9
Selbstständige/ Selbstständiger mit Betrieb mit weniger als 10 Beschäftigten	91	11,4	44	4,8
Angestellte/ Angestellter in leitender Funktion	135	17,0	97	10,6
Beamtin/ Beamter (in gehobenem bis höherem Dienst)	42	5,3	50	5,5
Selbstständige/ Selbstständiger mit Betrieb mit mehr als 10 Beschäftigten	23	2,9	6	0,7
Freiberuflich Selbstständige/ Selbstständiger (als Akademiker/in)	79	9,9	79	8,7

Für die Frage der Ganztagschulversorgung in Berlin sind die Erwerbsquoten der Eltern, insbesondere der Mütter von Bedeutung (ohne Tab.): 85,7% der Väter und 73,7% der Mütter waren zum Befragungszeitpunkt erwerbstätig. Von allen erwerbstätigen Müttern weisen mehr als ein Viertel (27,9) einen Erwerbsumfang von 40 oder mehr Wochenstunden auf, 39,3% sind 30 bis 39 Wochenstunden erwerbstätig, 18,7% haben 20 bis 29 Wochenstunden und 14,1% liegen mit dem Umfang ihrer Erwerbstätigkeit darunter. Damit wird ein unabweisbarer Betreuungsbedarf über die unterrichtliche Schulzeit hinaus sichtbar, der für mindestens zwei Drittel aller Schüler/innen vermutlich nur über Ganztagsbetrieb abzudecken wäre.

4.2.2 Gewünschter Schulabschluss als Indikator der Bildungserwartungen

Der Schulabschlusswunsch der Eltern zeigt die voraussichtliche Bildungsbeteiligung und die damit verbundene Schulwahlentscheidung an, wenngleich Bildungsgänge und –abschlüsse mittlerweile teilweise entkoppelt sind. Zugleich konnte bislang der Schulabschlusswunsch als

Indikator für die Bildungsaspiration gewertet werden. Da aber der mittlere Schulabschluss zur Mindestnorm für den Einstieg in zukunftssträchtige Berufe geworden und erst ein hoher Abschluss Garant für vielfältige nachschulische Optionen ist, kann der Schulabschlusswunsch der Eltern allein kein verlässlicher Indikator mehr für die Höhe der Aspirationen für die Schullaufbahn des Kindes sein.

Die Ergebnisse zeigt Tabelle 2/1: Danach befragt, welchen endgültigen Schulabschluss ihr Kind nach ihren Wünschen erreichen soll, nennen die Eltern zu 64% die allgemeine Hochschulreife und zudem 3% die Fachhochschulreife. 18% wünschen den mittleren Abschluss und nur 1,3% nennen den Hauptschulabschluss. 13% der Eltern können dies noch nicht sagen bzw. sind unsicher. Die Eltern haben demnach die Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes längst antizipiert und in ihre Kalkulationen und Bildungsaspirationen einbezogen. Die niedrigen Quoten für niedrige und mittlere Abschlussniveaus könnten allerdings ein Indiz für die leichte Verzerrung der Stichprobe hinsichtlich des sozioökonomischen bzw. Bildungshintergrundes sein.

Tab. 2/1: Bildungserwartungen der Eltern für das eigene Kind (n= 1131)		
Frage: Welchen endgültigen <u>Schulabschluss</u> soll Ihr Kind nach Ihren Wünschen erreichen?		
	N	in %
Hauptschulabschluss	15	1,3
Realschulabschluss (mittlere Reife/ Fachoberschulreife)	206	18,2
Fachhochschulreife (nach Klasse 12)	35	3,1
Abitur/ Allgemeine Hochschulreife	724	64,0
Das kann ich jetzt noch nicht sagen	151	13,4

Unter den Eltern der Kinder im 6. Jahrgang befinden sich erwartungsgemäß etwas weniger Unsichere (11% gegenüber 16% im 5. Jahrgang). Die Eltern der Sechstklässler unterscheiden sich in den Bildungsaspirationen bzw. -erwartungen bezüglich der Schulabschlüsse jedoch im Wesentlichen nicht, außer dass sie etwas stärker den mittleren Abschluss für ihre Kinder anstreben (21% gegenüber 16%).

Regionale Unterschiede

West- und Ostberliner Eltern unterscheiden sich nicht signifikant.

Unterschiede nach Familiensituation

Im Falle der Berufstätigkeit der Mutter werden gegenüber Nicht-Erwerbstätigen etwas höhere Bildungsaspirationen hinsichtlich des Abschlussziels Abitur (68% gegenüber 57%) sichtbar, während zugleich die Eltern bei Erwerbstätigkeit der Mutter auch weniger unsicher bezüglich des Abschlusswunsches sind.

Unterschiede nach Bildungshintergrund und Migrationshintergrund

Nach Migrationshintergrund zeigt sich, dass für die in Deutschland geborenen Schüler/innen höhere Bildungserwartungen bestehen: Die Eltern dieser Kinder sind nicht nur weniger unsicher, sie streben auch stärker mindestens den mittleren Abschluss an. Allerdings gibt es bezüglich des Abiturwunsches nahezu keine Unterschiede (65% zu 63%).

Nach dem Sozialindex der Schuleinzugsbezirke werden Unterschiede erwartungsgemäß sichtbar, die jedoch nicht sehr groß ausfallen: Je höher die Indexgruppe ist, zu der die Grundschule der Schüler/innen gehört, desto ausgeprägter wird das Abitur als Abschluss erwartet (88% in der obersten, 64% in der niedrigsten) und desto weniger wird ein mittlerer bzw. niedriger Abschluss (10% gegenüber 32%) als Aspiration angegeben. Eltern der untersten Sozialschichtgruppe streben für ihr Kind aber offenbar vorwiegend auch möglichst den höchsten Abschluss an, mindestens (zu 32%) jedoch den mittleren Abschluss.

4.2.3 Grundlegende Elternorientierungen bezüglich der Qualitätsmerkmale von Schulen der Sekundarstufe

Um grundlegende Orientierungen der Eltern im Hinblick auf Qualitätsbereiche der Schule zu ermitteln, wurden die Eltern zunächst danach befragt, wie wichtig ihnen verschiedene Qualitätsmerkmale an der nächsten Schule ihres Kindes sind. Die Eltern sollten die Bedeutung der einzelnen Merkmale anhand einer Liste von 12 Items und einer vierstufigen Antwortskala einstufen (s. Tab. 3/2).

Tab. 3/1: Bedeutung von Qualitätsmerkmalen der weiterführenden Schule (n= 1103)		Das ist mir an einer Schule ...					
Frage: Schulen können sehr unterschiedlich sein. Wie wichtig sind Ihnen in Zukunft die folgenden Merkmale an der nächsten Schule Ihres Kindes?		sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	unwichtig	MW	Std.-Abw.
Nr.	Die Schule...	4	3	2	1		
05	...vergift alle Schulabschlüsse ohne weiteren Schulwechsel	35,3	36,4	22,7	5,7	3,01	,90
06	...bemüht sich darum, dass alle einen Schulabschluss erwerben	61,1	31,5	6,6	0,8	3,53	,66
07	...ermöglicht, dass die eingeschulten Schülerinnen und Schüler möglichst lange zusammen lernen	32,9	46,2	19,2	1,8	3,10	,76
08	...lässt Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft und aus verschiedenen Nationen gemeinsam lernen	27,7	41,1	26,6	4,7	2,92	,85
09	...unterrichtet auch Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderungen gemeinsam mit anderen	18,7	42,9	33,4	5,0	2,75	,81
10	...unterrichtet auch Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen gemeinsam mit anderen	12,9	32,1	44,5	10,5	2,47	,85
11	...legt Wert auf hohe Leistungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler	42,5	47,1	10,0	0,4	3,32	,67
12	...praktiziert individuelle Förderung und Lernunterstützung bei Lernproblemen	72,7	24,9	2,3	0,1	3,70	,51
13	...bemüht sich um Förderung der Begabungen, Talente und Interessen der Lernenden	72,0	25,9	1,9	0,2	3,70	,51
14	...hat attraktive Zusatzangebote für das Lernen über den Unterricht hinaus	51,8	40,2	7,9	0,1	3,44	,64
15	...hat Möglichkeiten für Gemeinschaftserfahrungen und das Lernen sozialen Verhaltens	54,8	40,3	4,8	0,2	3,50	,60
16	...praktiziert intensive Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus	49,0	42,3	8,0	0,7	3,40	,66

Unter den Einzelmerkmalen (s. Tab. 3/2) liegen individuelle Förderung und Lernunterstützung sowie die Begabungsförderung an der Spitze der Bedeutung aus Elternsicht. Es folgen das Bemühen um einen Schulabschluss der Lernenden, Lerngelegenheiten für Gemeinschaftserfahrungen und soziales Lernen, attraktive außerunterrichtliche Lernangebote, die Schule-Eltern-Kooperation und die Akzentuierung auf Leistung. Erst mit deutlichem Punktabstand folgen die restlichen Qualitätsmerkmale.

Faktorenanalytisch lassen sich drei Faktoren zur Bildung von drei Skalen feststellen, wobei

jedoch der Leistungsaspekt keinem Faktor zuzuordnen ist: Die fünf lernrelevanten Items (12 bis 16) als Indikatoren für *Förderung und Lernangebote* bilden Faktor 1 ($\alpha = .71$) und stehen an der Spitze der Bedeutung aus Elternsicht, es folgen schullaufbahnspezifische Merkmale (Items 5, 6, 7) für *Möglichkeiten und Chancen der Bildungsbeteiligung* (Faktor 2, $\alpha = .61$) deutlich vor Merkmalen (Items 8, 9, 10) *sozialintegrativer Beschulung* (Faktor 3, $\alpha = .74$).

Differenzen zwischen dem fünften und sechsten Jahrgang zeigen sich lediglich in einem Merkmal: Eltern der Sechstklässler sind Optionen für alle Schulabschlüsse ohne weiteren Schulwechsel auf der neuen Schule wichtiger als den Eltern der Fünftklässler.

Regionale Unterschiede

In den Elternorientierungen zeigen sich eine Reihe signifikanter Mittelwertsunterschiede zwischen West und Ost, die allerdings meistens relativ gering ausfallen (s. Tab. 3/2):

Tab. 3/2: Bedeutung von Qualitätsmerkmalen der weiterführenden Schule nach Region					
Frage: Schulen können sehr unterschiedlich sein. Wie wichtig sind Ihnen in Zukunft die folgenden Merkmale an der nächsten Schule Ihres Kindes?					
Die Schule...	West-Berlin		Ost-Berlin		Gruppen untersch.
	MW	Std.-Abw.	MW	Std.-Abw.	
5)...vergift alle Schulabschlüsse ohne weiteren Schulwechsel	2,95	0,89	3,14	0,90	***
6) ...bemüht sich darum, dass alle einen Schulabschluss erwerben	3,53	0,65	3,53	0,66	**
7)...ermöglicht, dass die eingeschulten Schülerinnen und Schüler möglichst lange zusammen lernen	3,06	0,76	3,17	0,77	*
8)...lässt Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft und aus verschiedenen Nationen gemeinsam lernen	3,01	0,85	2,74	0,83	***
9)...unterrichtet auch Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderungen gemeinsam mit anderen	2,76	0,83	2,73	0,80	
10)...unterrichtet auch Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen gemeinsam mit anderen	2,50	0,87	2,43	0,81	
11)...legt Wert auf hohe Leistungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler	3,32	0,68	3,32	0,64	
12)...praktiziert individuelle Förderung und Lernunterstützung bei Lernproblemen	3,67	0,55	3,78	0,42	***
13)...bemüht sich um Förderung der Begabungen, Talente und Interessen der Lernenden	3,67	0,53	3,75	0,45	**
14)...hat attraktive Zusatzangebote für das Lernen über den Unterricht hinaus	3,41	0,65	3,50	0,61	*
15)...hat Möglichkeiten für Gemeinschaftserfahrungen und das Lernen sozialen Verhaltens	3,50	0,60	3,49	0,58	
16)...praktiziert intensive Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus	3,37	0,67	3,47	0,65	*

Signifikanz : * $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$

Für Eltern aus Ostberlin scheint es etwas bedeutsamer zu sein, dass an der weiterführenden Schule alle Schulabschlüsse ohne weiteren Schulwechsel erworben werden können und die eingeschulten Schüler/innen möglichst lange zusammen lernen, während die Westberliner deutlich stärker betonen, dass Schüler/innen unterschiedlicher sozialer und nationaler Herkunft gemeinsam lernen. Ostberliner Eltern artikulieren in höherem Maße die Bedeutung pädagogischer Schulmerkmale: Lernunterstützung bei Lernproblemen, Förderung von Begabungen und Interessen, außerunterrichtliche Zusatzangebote und intensive Schule-Eltern-Kooperation.

Unterschiede nach Familiensituation

Dass Schüler/innen unterschiedlicher sozialer Herkunft zusammen lernen, hat für Alleinerziehende weniger Bedeutung als für andere Eltern; ebenso verhält es sich mit der Leistungsorientierung der Schule.

Unterschiede nach Bildungshintergrund, Sozialschicht und Migrationshintergrund

Nach Bildungshintergrund der Eltern (höchster Bildungsabschluss der Elternteile) werden eine Reihe von Unterschieden in der Bedeutung von Qualitätsmerkmalen, die Eltern von einer weiterführenden Schule erwarten, erkennbar (s. Tab. 3/3): Systembezogene Merkmale (Schulabschlusserwerb ohne Schulwechsel, Bemühen der Schule um Schulabschluss aller Schüler/innen, gemeinsames Lernen aller Schülergruppen) halten Eltern mit höheren Abschlüssen für weniger bedeutsam als Eltern mit niedrigeren Abschlüssen, die sich für ihre Kinder davon offenbar eine bessere Bildungserfolge erwarten. Einige pädagogische Merkmale (Bemühen um Begabungsförderung, außerunterrichtliche Angebote, soziales Lernen) werden dagegen mit steigendem Bildungsabschluss der Eltern höher gewichtet,

Pädagogische Qualitätsmerkmale haben für Eltern ohne Migrationshintergrund höhere Bedeutung als für die Gruppe der Migranten, bei denen beide Eltern im Ausland geboren wurden. Gemeinsames Lernen von Kindern unterschiedlicher Herkunft wird dagegen von Migranten für wichtiger gehalten. Begabungsförderung und Gemeinschaftserfahrungen werden von Eltern der in Deutschland geborenen Kinder für bedeutsamer gehalten als von Eltern der im Ausland geborenen Kinder (s. Tab. 3/4).

Die Schule...	1) Schulbesuch ohne Schulabschluss (n=41)		2) Hauptschulabschluss)/ POS n. Kl. 8 (n=91)		3) Fachoberschulreife/ POS n. Kl. 10 (n=372)		4) Fachhochschulreife (n=104)		5) Allgemeine Hochschulreife/ Abitur (n=427)		Gruppenunterschiede zw. Gr. 1 bis 5
	MW	Std.-Abw.	MW	Std.-Abw.	MW	Std.-Abw.	MW	Std.-Abw.	MW	Std.-Abw.	Sign.
5)...vergibt alle Schulabschlüsse ohne weiteren Schulwechsel	3,11	0,76	3,28	0,81	3,16	0,87	3,17	0,88	2,77	0,92	2:5; 3:5; 4:5**
6) ...bemüht sich darum, dass alle einen Schulabschluss erwerben	3,61	0,54	3,77	0,43	3,63	0,58	3,56	0,64	3,36	0,73	2:5; 3:5***
7)...ermöglicht, dass die eingeschulten Schülerinnen und Schüler möglichst lange zusammen lernen	3,38	0,74	3,27	0,67	3,20	0,73	3,13	0,77	2,93	0,79	1:5; 2:5; 3:5*
8)...lässt Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft und aus verschiedenen Nationen gemeinsam lernen	3,23	0,77	3,31	0,76	2,81	0,88	2,82	0,79	2,86	0,81	2: 3/4/:5**
9)...unterrichtet auch Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderungen gemeinsam mit anderen	2,53	0,85	2,87	0,86	2,75	0,78	2,98	0,80	2,73	0,81	
10)...unterrichtet auch Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen gemeinsam mit anderen	2,55	0,99	2,72	0,89	2,52	0,81	2,60	0,91	2,36	0,81	2: 5**
11)...legt Wert auf hohe Leistungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler	3,31	0,71	3,37	0,73	3,28	0,67	3,53	0,54	3,25	0,68	3:4; 4:5*
12)...praktiziert individuelle Förderung und Lernunterstützung bei Lernproblemen	3,59	0,55	3,62	0,61	3,77	0,44	3,79	0,43	3,67	0,52	
13)...bemüht sich um Förderung der Begabungen, Talente und Interessen der Lernenden	3,44	0,60	3,53	0,62	3,71	0,49	3,80	0,40	3,76	0,47	1: 4/5; 2: 3/4/5*
14)...hat attraktive Zusatzangebote für das Lernen über den Unterricht hinaus	3,13	0,66	3,22	0,63	3,47	0,63	3,43	0,65	3,51	0,63	1: 3/5; 2: 3/5*
15)...hat Möglichkeiten für Gemeinschaftserfahrungen und das Lernen sozialen Verhaltens	3,21	0,80	3,43	0,58	3,47	0,60	3,54	0,61	3,57	0,56	1:5**
16)...praktiziert intensive Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus	3,28	0,76	3,33	0,72	3,50	0,65	3,49	0,61	3,34	0,65	1:3/4; 2: 3/4; 5: 3/4*

Signifikanz (2-seitig): * $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$

Tab. 3/4: Bedeutung von Qualitätsmerkmalen der weiterführenden Schule nach Migrationshintergrund							
Die Schule...	(0) Eltern u. Kind in Deutschl. geboren (n=578)		(1) ein Elternteil im Ausland u. Kind in Deutschl. geb. (n=70)		(2) beide Elternteile im Ausland u. Kind in Deutschl. oder im Ausland geb. (1) (n=155)		Gruppen- unterschiede zwi. Gr. 0, 1, 2
	MW	Std.- Abw.	MW	Std.- Abw.	MW	Std.- Abw.	Sign.
5)...vergibt alle Schulabschlüsse ohne weiteren Schulwechsel	2,95	0,94	2,97	0,89	3,09	0,77	
6) ...bemüht sich darum, dass alle einen Schulabschluss erwerben	3,48	0,70	3,69	0,53	3,54	0,61	
7)...ermöglicht, dass die eingeschulten Schülerinnen und Schüler möglichst lange zusammen lernen	3,06	0,79	3,26	0,71	3,13	0,74	
8)...lässt Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft und aus verschiedenen Nationen gemeinsam lernen	2,74	0,83	3,29	0,78	3,16	0,82	0:1; 0:2***
9)...unterrichtet auch Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderungen gemeinsam mit anderen	2,75	0,78	3,03	0,79	2,79	0,90	0:1*
10)...unterrichtet auch Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen gemeinsam mit anderen	2,43	0,81	2,79	0,89	2,50	0,92	0:1***
11)...legt Wert auf hohe Leistungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler	3,28	0,66	3,44	0,66	3,46	0,64	0:2**
12)...praktiziert individuelle Förderung und Lernunterstützung bei Lernproblemen	3,76	0,45	3,78	0,48	3,60	0,58	0:2; 1:2*
13)...bemüht sich um Förderung der Begabungen, Talente und Interessen der Lernenden	3,77	0,44	3,85	0,36	3,51	0,61	0:2; 1:2***
14)...hat attraktive Zusatzangebote für das Lernen über den Unterricht hinaus	3,49	0,62	3,46	0,63	3,28	0,72	0:2**
15)...hat Möglichkeiten für Gemeinschaftserfahrungen und das Lernen sozialen Verhaltens	3,56	0,57	3,59	0,52	3,31	0,66	0:2; 1:2**
16)...praktiziert intensive Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus	3,46	0,65	3,49	0,66	3,25	0,62	0:2; 1:2*
Signifikanz: (2-seitig): * p ≤ .05; ** p ≤ .01; *** p ≤ .001				(1) auf Grund des geringen n wurden diese Gruppen zusammengefasst			

4.2.4 Informationshintergrund der Eltern für die Schulwahl

Zur Erfassung der von Eltern präferierten Informationswege als Basis für die Wahl der weiterführenden Schule wurden den Eltern acht Items zu verschiedenen Informationsmöglichkeiten zur Beurteilung mit einer vierstufigen Antwortskala (zur Wahrscheinlichkeit der Informationsnutzung) vorgelegt. Die Resultate gehen aus Tabelle 4/1 hervor: Gespräche mit dem Kind selbst über die schulischen Alternativen werden von den Eltern am stärksten präferiert und von den weitaus meisten sogar mit Bestimmtheit ins Auge gefasst. Es folgen die schriftliche Information und Schulbesuche zum Vergleich der Möglichkeiten, die ebenfalls von einer großen Mehrheit fest in Erwägung gezogen werden. Das Studium von Schulprogrammen, die Beratung durch die Grundschule sowie durch Lehrkräfte der Schulen folgen in dieser Reihenfolge. Ein Gespräch mit der Schulleitung und Empfehlungen durch Eltern oder Freunde bilden die Schlusslichter, werden aber immer noch als wahrscheinlich als Informationsquelle angegeben.

Die Faktorenanalyse ergibt eine eindeutig dreifaktorielle Struktur, die jedoch aufgrund der wenigen Items pro Faktor nicht zu befriedigenden Skalenbildungen aufgrund unzureichender Reliabilität bzw. Homogenität der Dimensionen führt: Ein erster Faktor betrifft den Informationsweg der Beratung durch Grundschule und Eltern bzw. Freunde (Items 22, 23), ein zweiter Faktor Gespräche mit den Experten der Schule, also Schulleitung und Lehrkräfte (Items 18, 19) und ein dritter Faktor umfasst die individuelle Information durch Schriften und durch Gespräche mit dem Kind (Items 17, 20, 21, 24).

Tab. 4/1: Informationshintergrund der Eltern (n= 1127)							
Frage: Wie werden Sie sich noch vor Ihrer Schulwahlentscheidung informieren?							
Nr.		Das mache ich ...				MW	Std.-Abw.
		ganz bestimmt 4	wahrscheinlich 3	wahrscheinlich nicht 2	ganz bestimmt nicht 1		
17	Schulen am „Tag der offenen Tür“ besuchen	69,9	25,8	4,0	0,4	3,65	,57
18	Ein Gespräch mit Schulleitungen führen	27,7	44,4	26,0	2,0	2,98	,78
19	Mit Lehrkräften von Schulen persönlich sprechen	30,9	47,9	20,1	1,1	3,09	,74
20	Informationen verschiedener Schulen besorgen und lesen	73,4	22,3	3,7	0,6	3,69	,57
21	Das Schulprogramm besorgen und prüfen	46,7	39,6	12,5	1,1	3,32	,73
22	Mich durch die Grundschule beraten lassen	42,2	36,7	17,9	3,2	3,18	,85
23	Ich lasse mir eine Schule von anderen Eltern oder Freunden empfehlen	19,5	46,0	28,6	6,0	2,79	,82
24	Ich spreche mit meinem Kind die Vorzüge und Nachteile der Schulen durch	79,1	18,4	2,1	0,4	3,76	,50

Eltern der Sechstklässler sind naturgemäß näher an der Schulwahlentscheidung, so dass sie eher als die Eltern der Fünftklässler den Schulbesuch am Tag der offenen Tür sowie das Gespräch mit dem Kind für die Vorbereitung der Entscheidung nutzen wollen.

Regionale Unterschiede

Westberliner Eltern wollen sich etwas häufiger durch das Schulprogramm beraten lassen als Ostberliner, die dafür etwas eher den Schulbesuch am Tag der offenen Tür als Informationsquelle nutzen möchten.

Unterschiede nach Familiensituation

Alleinerziehende wollen sich eher durch die Grundschule beraten lassen als andere Eltern. Andere Unterschiede nach der Familiensituation zeigen sich nicht.

Unterschiede nach Bildungshintergrund und Migrationshintergrund

Mit steigendem Bildungsabschluss (s. Tab. 4/2) präferieren Eltern den Besuch der Schule, schriftliche Informationen und die Einsichtnahme in das Schulprogramm sowie das Gespräch mit dem Kind. Bei niedrigeren Bildungsabschlüssen werden Informationswege sichtbar, die stärker auf die Beratung durch die Grundschule, Gespräche mit Lehrkräften oder mit der Schulleitung setzen.

Nach Migrationshintergrund differenziert (s. Tab. 4/3) fällt auf, dass Migranten sich durch die Grundschule beraten lassen oder ein Gespräch mit der Schulleitung führen wollen, aber weniger den Schulbesuch in Erwägung ziehen als deutsche Eltern. Sind beide Eltern im Ausland geboren, werden offenbar weniger schriftliche Informationen der Schulen gelesen und weniger das Gespräch mit dem Kind gesucht. Eltern der in Deutschland geborenen Kinder wollen eher als andere Eltern auch Schulen am Tag der offenen Tür besuchen, um sich zu informieren; währenddessen wählen Eltern der nicht in Deutschland geborenen Kinder offenbar eher den persönlichen Kontakt und das Gespräch mit der Schulleitung.

Tab. 4/2: Informationshintergrund der Eltern nach höchstem Bildungsabschluss der Eltern												
	Schulbesuch ohne Schulabschluss (n=41)		Hauptschulabschluss/ POS n. Kl. 8 (n=90)		Fachoberschulreife/ POS n. Kl. 10 (n=371)		Fachhochschulreife (n=104)		Allgemeine Hochschulreife/ Abitur (n=429)		Sign.	
	MW	Std.-Abw.	MW	Std.-Abw.	MW	Std.-Abw.	MW	Std.-Abw.	MW	Std.-Abw.		
17) Schulen am „Tag der offenen Tür„ besuchen	3,39	0,54	3,48	0,74	3,69	0,55	3,67	0,57	3,73	0,50	1:3; 1:5; 2:3; 2:5*	
18) Ein Gespräch mit Schulleitungen führen	3,07	0,91	3,19	0,71	3,02	0,77	3,13	0,74	2,84	0,79	2:5; 3:5; 4:5*	
19) Mit Lehrkräften von Schulen persönlich sprechen	3,28	0,85	3,18	0,79	3,10	0,73	3,27	0,71	3,01	0,73	4:5*	
20) Informationen verschiedener Schulen besorgen und lesen	3,40	0,74	3,44	0,75	3,70	0,53	3,62	0,66	3,79	0,46	1:3; 2:3*	
21) Das Schulprogramm besorgen und prüfen	3,08	0,81	3,31	0,69	3,34	0,71	3,26	0,67	3,35	0,75		
22) Mich durch die Grundschule beraten lassen	3,44	0,63	3,39	0,78	3,24	0,79	3,14	0,86	3,06	0,88	2:5; 3:5*	
23) Ich lasse mir eine Schule von anderen Eltern oder Freunden empfehlen	3,00	0,81	2,76	0,94	2,66	0,81	2,73	0,75	2,90	0,80	3:5**	
24) Ich spreche mit meinem Kind die Vorzüge und Nachteile der Schulen durch	3,63	0,59	3,62	0,63	3,78	0,44	3,78	0,46	3,79	0,48		
Signifikanz (2-seitig): * $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$												

Tab. 4/3: Informationshintergrund der Eltern nach Migrationshintergrund							
	(0) Eltern u. Kind in Deutschl. geb. (n=579)		(1) ein Elternteil im Aus- land u. Kind in Deutschl. geb. (n=71)		(2) beide Elternteile im Ausland u. Kind in Deutschl. oder im Ausland geb. (1) (n=155)		Gruppen-unter- schie- de zwi. Gr. 0, 1, 2 Sign.
	MW	Std.- Abw.	MW	Std.- Abw.	MW	Std.-Abw.	
17) Schulen am „Tag der offenen Tür„ besuchen	3,75	0,49	3,69	0,55	3,43	0,65	0:2;1:2;2:0**
18) Ein Gespräch mit Schulleitungen führen	2,91	0,76	3,00	0,78	3,15	0,78	0:2**
19) Mit Lehrkräften von Schulen persönlich sprechen	3,06	0,73	3,23	0,75	3,05	0,75	
20) Informationen verschiedener Schulen besorgen und lesen	3,76	0,50	3,75	0,50	3,52	0,65	0:2;1:2;2:0*
21) Das Schulprogramm besorgen und prüfen	3,33	0,71	3,48	0,70	3,35	0,69	
22) Mich durch die Grundschule beraten lassen	3,09	0,85	3,37	0,80	3,24	0,90	0:1*
23) Ich lasse mir eine Schule von anderen Eltern oder Freunden empfehlen	2,79	0,79	2,85	0,87	2,76	0,84	
24) Ich spreche mit meinem Kind die Vorzüge und Nachteile der Schulen durch	3,81	0,45	3,80	0,47	3,69	0,53	0:2*
Signifikanz (2-seitig): * $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$			(1) auf Grund des geringen n wurden diese Gruppen zusammengefasst				

4.2.5 Schulwahlmotive der Eltern

Die Schulwahlmotive der Eltern wurden mit der Frage, welche Entscheidungsgründe für die Schulwahlentscheidung wichtig sind, anhand einer Liste mit 20 Items erfasst. Die Eltern konnten die Relevanz der Gründe für ihre Schulwahlentscheidung auf einer vierstufigen Antwortskala (der Wichtigkeit) einstufen.

Die Ergebnisse zu einzelnen Elternmotiven für die Wahl der weiterführenden Schule zeigen (s. Tab. 5/1): An der Spitze der mit der Wichtigkeitsskala bewerteten Einzelmotive steht ein engagiertes Lehrerkollegium (von 78% mit Antwort „sehr wichtig“ bedacht) mit deutlichem Abstand vor anderen Motiven. Es folgen weitere Motive, die ein förderliches Lernumfeld für das eigene Kind verdeutlichen: Guter Ruf der Schule, gute Lernumgebung mit wenig Erziehungsproblemen, Mitschüler mit gutem lern- und Sozialverhalten. Danach an fünfter Stelle bereits wird der Wunsch des Kindes selbst als wichtige Einflussgröße benannt. Motive bezüglich der Schulkultur (Angebote der Lernförderung, Eltern-Schule-Kooperation und ein überzeugendes pädagogisches Konzept) und räumlich-technische Aspekte (Schulweg, Erreichbarkeit) folgen.

Eher weit zurück hinter dem zehnten Rang folgen außerunterrichtliche Lernangebote sowie die Bedeutung von Leistungen und Fähigkeiten in der Schule. Und die Option für verschiedene Schulabschlüsse ohne nötigen Schulwechsel belegt erst den dreizehnten Platz. Durch das äußere Erscheinungsbild der Schule oder ein Ganztagsangebot lässt sich offenbar die Mehrheit der Eltern ebenso wenig vorrangig leiten wie durch Empfehlungen der Grundschule oder im privaten Bereich; auch die soziale Nähe (Klassenkameraden, Geschwister, Lehrkräfte auf einer Schule) spielt für die deutliche Mehrheit der Elternschaft allenfalls am Rande eine Rolle.

Faktorenanalytisch lassen sich fünf Dimensionen für Schulwahlmotive ermitteln, womit deutlich wird, wie Eltern die Einzelmotive im inhaltlichen Zusammenhang sehen. Prinzipiell würde die Bildung von Skalen ermöglicht: Faktor 1 ($\alpha = .71$) bezieht sich auf die *optimale Erreichbarkeit der Schule* (Items 25, 26). Faktor 2 ($\alpha = .42$) könnte als „*Harmoniebedürfnis*“ der Eltern interpretiert werden, weil hier Grundschulempfehlung, Schule-Eltern-Kooperation und Wunsch des Kindes als Einzelmotive erscheinen. Faktor 3 ($\alpha = .66$) bezeichnet die „*soziale Nähe*“ der Schule, weil Geschwister sie besuchen, Klassenkameraden, man Lehrkräfte kennt und Eltern/Freunde sie empfehlen. Faktor 4 ($\alpha = .69$) bezieht sich auf eine *attraktive pädagogische Konzeption* und umfasst Förderung, Lernangebote, Ganztagsbetrieb, pädagogisches Schulkonzept und Optionen für alle Schulabschlüsse ohne Schulwechsel. Faktor 5 ($\alpha = .63$) drückt den *Wunsch der Eltern nach einer förderlichen und unproblematischen Lernumgebung* aus, in Bezug auf das Engagement des Kollegiums, gutes Sozialverhalten, wenig Erziehungsprobleme, Leistungsorientierung sowie Image der Schule.

In den Schulwahlmotiven unterscheiden sich die Eltern hinsichtlich der beiden Schuljahrgänge fast gar nicht, bis auf zwei Ausnahmen: Den Eltern von Fünftklässlern ist die Empfehlung aus dem privaten Sektor wichtig (andere Eltern/ Freunde), während Eltern der Sechstklässler stärker dem Wunsch des eigenen Kindes folgen möchten.

Tab. 5/1: Schulwahlmotive der Eltern (n= 1102)

Frage: Für Eltern gibt es viel zu bedenken, wenn es um die Entscheidung für eine der weiter führenden Schulen nach der Grundschule geht. Welche Entscheidungsgründe sind für Ihre Schulwahlentscheidung wichtig?

Nr.	Entscheidungsgründe bei der Schulwahl	Das ist für meine Schulwahlentscheidung ...					
		sehr wichtig 4	wichtig 3	weniger wichtig 2	unwichtig 1	MW	Std.-Abw.
25	Gute Erreichbarkeit der Schule	47,2	45,6	7,0	0,3	3,40	,63
26	Gefahrloser Schulweg	50,2	42,8	7,0	0,0	3,43	,62
27	Ein guter Ruf der Schule	62,2	33,8	3,8	0,2	3,58	,57
28	Gute Lernumgebung mit wenig Erziehungsproblemen	60,2	37,8	1,9	0,1	3,58	,54
29	Ein engagiertes Lehrerkollegium	77,7	21,4	0,9	0,0	3,77	,44
30	Besondere Angebote der Lernförderung an der Schule	55,5	40,1	4,5	0,0	3,51	,58
31	Schule legt Wert auf hohe Leistungen und Fähigkeiten	39,5	50,6	9,3	0,6	3,29	,66
32	Interessante Lernangebote/ Wahlangebote neben dem Unterricht	45,4	46,6	7,8	0,2	3,37	,63
33	Ein Ganztagsangebot (Lernen und Freizeit) mit festen Zeiten über die Unterrichtszeit hinaus	19,2	37,0	36,6	7,2	2,68	,86
34	Möglichkeit für verschiedene Schulabschlüsse, ohne dass ein Schulwechsel erforderlich wird	38,2	37,1	20,3	4,5	3,09	,87
35	Mitschüler mit gutem Lern- und Sozialverhalten	58,9	38,8	2,3	0,1	3,56	,55
36	Ansprechendes äußeres Erscheinungsbild der Schule	20,6	48,0	28,9	2,6	2,87	,76
37	Gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus	55,1	40,7	3,7	0,5	3,50	,57
38	Ein überzeugendes pädagogisches Konzept der Schule (z.B. im Schulprogramm, im Eltern-Info)	46,6	48,0	5,2	0,3	3,41	,60
39	Ältere Geschwister besuchen bereits die Schule	11,5	19,1	35,4	34,0	2,08	,99
40	Klassenkameraden meines Kindes wechseln auch auf diese Schule	9,8	29,7	44,8	15,7	2,34	,86
41	Einzelne Lehrkräfte der Schule kenne ich persönlich	5,4	15,7	43,7	35,2	1,91	,85
42	Empfehlung durch die Grundschule	19,5	47,9	24,4	8,3	2,79	,85
43	Empfehlung durch andere Eltern oder Freunde	10,7	46,3	34,3	8,7	2,59	,79
44	Wunsch meines Kindes	58,4	37,4	3,8	0,4	3,54	,59

Regionale Unterschiede

Zwischen Eltern aus West- und Ostberlin werden eine Reihe von Unterschieden in den Schulwahlmotiven sichtbar: Für Westberliner ist die soziale Nähe der weiterführenden Schule (ältere Geschwister besuchen sie, Kennen der Lehrkräfte) erheblich bedeutsamer als für Ostberliner. Westberliner Eltern achten bei der Wahl der weiterführenden Schule zudem etwas stärker als Ostberliner auf äußere Bedingungen wie gefahrlosen Schulweg und äußeres Erscheinungsbild der Schule sowie auf die soziale Zusammensetzung (Mitschüler mit gutem Lern- und Sozialverhalten). Für die Ostberliner Eltern hat dagegen das Systemmerkmal der Option für verschiedene Schulabschlüsse ohne erforderlichen Schulwechsel erheblich größere Bedeutung bei der Schulwahl; etwas stärkere Wichtigkeit als bei Westberlinern haben pädagogische Wahlmotive: engagiertes Lehrerkollegium, Angebote der Lernförderung und ein überzeugendes pädagogisches Schulkonzept.

Unterschiede nach Bildungshintergrund, Sozialschicht und Migrationshintergrund

Nach Bildungshintergrund werden folgende Differenzen in der Bedeutung von Schulwahlmotiven für die Schulwahlentscheidung sichtbar: Mit steigendem Niveau des höchsten Schulabschlusses der Eltern, wird als Schulwahlmotiv ein engagiertes Lehrerkollegium höher gewichtet, während die Motive der Erreichbarkeit der Schule und des Schulwegs, der sozialen Nähe (Besuch durch Geschwister, Kennen der Lehrkräfte), ein Ganztagsangebot und die Grundschulempfehlung an Bedeutung verlieren; dabei unterscheiden sich im Schulabschlussniveau benachbarte Elterngruppen nicht durchgängig, aber das Gefälle nach Abschlussniveau besteht deutlich. Für Eltern, die Abitur als höchsten Schulabschluss aufweisen, ist zudem das Systemmerkmal der Option auf alle Schulabschlüsse ohne Schulwechsel signifikant weniger bedeutsam für die Wahlentscheidung wie für alle anderen Gruppen, die sich hier nicht unterscheiden. Sämtliche hier berichteten Differenzen bestehen überwiegend in mindestens einem halben Skalenpunkt auf der 4-stufigen Skala, sind also relativ beachtlich.

Unterschiede nach Migrationshintergrund zeigen sich wie folgt: Für Migranten sind offenbar die Grundschulempfehlung, die äußeren Bedingungen (wie gefahrloser Schulweg) und das Kennen der Schulsituation (Geschwister besuchen die Schule, Kennen der Lehrkräfte) für die Schulwahlentscheidung von höherer Bedeutung als für deutsche Eltern, die eher mehr Wert darauf legen als Migranten. Sind beide Elternteile im Ausland geboren, werden zudem die Erreichbarkeit der Schule und auch die Leistungsorientierung der Schule für die Entscheidung wichtiger als für deutsche Eltern, weniger wichtig werden für diese Migrantengruppe aber das pädagogische Schulkonzept und ein engagiertes Lehrerkollegium.

Unterschiede nach Familiensituation

Für Alleinerziehende haben ein Ganztagsangebot und Optionen für verschiedene Schulabschlüsse ohne erforderlichen Schulwechsel in höherem Maße Bedeutung für die Wahlentscheidung als für andere Familien, die dafür stärker Leistungsorientierung der Schule und gute erzieherische Lernumgebung als wichtiger betonen. Die Situation der Alleinerziehenden hinsichtlich des Betreuungsbedarfs und möglichst kontinuierlichen Schulbesuchs wird hier sichtbar.

4.2.6 Schulwahlrelevante Elterneinstellungen zu Formen und Merkmalen der Gemeinschaftsschule

Ein zentraler Untersuchungsbereich befasst sich einerseits mit der Akzeptanz der Gemeinschaftsschule bei den Eltern, andererseits werden damit auch Elternpräferenzen für Struktur- und Gestaltungsmerkmale der Gemeinschaftsschule sichtbar, die letztlich durchaus schulwahlrelevante Einstellungen ausmachen können. Den Eltern wurden dazu Aussagen vorgelegt, die

die wesentlichen Struktur- und Gestaltungsmerkmalen der Gemeinschaftsschule adäquat beschreiben.

(1) Präferenzen zum Typ der Gemeinschaftsschule

Vorab wurden die Eltern jedoch danach befragt, welche strukturelle Form der Gemeinschaftsschule sie präferieren. Hier liegen die Elternpräferenzen in etwa gleichauf (s. Tab. 6/1): 47% tendieren eher zu einer Gemeinschaftsschule, die die Jahrgänge 1 bis 10, also Primar- und Sekundarstufe I, umfasst. 53% bevorzugen die Form der Gemeinschaftsschule von Jahrgang 7 bis 10 bzw. 12, also bis in die gymnasiale Oberstufe. Die Eltern von Fünft- und Sechstklässlern unterscheiden sich nicht.

Tab. 6/1: Schulwahlrelevante Einstellungen zur Gemeinschaftsschule (n= 970)		
Frage: Welche Form der Gemeinschaftsschule halten Sie für besser?		
	n	in %
Gemeinschaftsschule von Jahrgang 1 bis Jahrgang 10 (Primarstufe + Sekundarstufe I)	453	46,7
Gemeinschaftsschule von Jahrgang 7 bis Jahrgang 10 (Sekundarstufe I + Sekundarstufe II)	517	53,3

Regionale Unterschiede

Deutliche Differenzen zeigen sich indes zwischen West und Ost, wobei die Voten diametral unterschiedlich ausfallen: Während Ostberliner Eltern mit 35% weniger den Typ von Jahrgang 1 bis 10 und mit 65% in spürbar höherem Maße eine Gemeinschaftsschule von Jahrgang 7 bis um Ende der Sekundarstufe II präferieren, bevorzugen Westberliner Eltern zu 64% den ersten Typ von Jahrgang 1 bis 10 und somit deutlich seltener den zweiten Typ (36%).

Unterschiede nach Bildungshintergrund, Sozialschicht und Migrationshintergrund

Nach dem Sozialindex der Einzugsbezirke zeigen sich Unterschiede in der Präferenz: Die mittleren Gruppen (3 und 4) sowie die unterste Sozialschichtgruppe präferieren relativ stark den Typ von Jahrgang 1 bis 10, während die oberste Sozialschichtgruppe und die Gruppen 5 und 6 zu rund zwei Drittel den Typ 2 von Jahrgang 7 bis 13 bevorzugen. Nach Migrationshintergrund zeigen sich ebenso wenig signifikanten Differenzen wie nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern. Allerdings bevorzugen Eltern mit steigender Erwartung an den Bildungsabschluss des Kindes in stärkerem Maße den Typ 2 der Gemeinschaftsschule von Jahrgang 7 bis 13 als den Typ 1. Die Präferenz für Typ 1 liegt zwischen 72% (bei Erwartung Hauptschulabschluss) bis 42% (Erwartung Abitur).

Unterschiede nach Familiensituation

Bei Berufstätigkeit der Mutter ziehen die Eltern eher den Typ von Gemeinschaftsschule mit den Jahrgängen 1 bis 10 vor (49%) als nicht-berufstätige Eltern (41%).

(2) Bedeutung der Struktur- und Gestaltungsmerkmale für Eltern

Ein Teil der von den Eltern sodann zu beurteilenden Struktur- und Gestaltungsmerkmale der Gemeinschaftsschule wurden für beide Formen vorgelegt, einige Items sind jedoch spezifisch auf die Struktur des Schultyps zugeschnitten.

Die Tabellen 6/2 und 6/3 zeigen die Resultate im Vergleich: Sämtlichen Strukturmerkmalen und fast allen pädagogischen Gestaltungsmerkmalen wird von den befragten Eltern hohe Relevanz zugeschrieben, womit zugleich auch eine hohe Akzeptanz für die Verfasstheit der Gemeinschaftsschule deutlich wird. Eine jeweils deutliche Mehrheit der Eltern scheint mit fast sämtlichen tragenden Struktur- und Gestaltungsmerkmalen der Gemeinschaftsschule überein zu stimmen, zugleich sind sie für ihre Sicht optimaler Beschulung von Bedeutung.

Tab. 6/2: Einstellungen zu Struktur- und Gestaltungsmerkmalen der Gemeinschaftsschule (n= 427)

Frage: Die folgenden Merkmale sind ganz wesentlich für die Gemeinschaftsschule Typ A. Bitte kreuzen Sie an, inwieweit sie für Ihre Schulwahlentscheidung wichtig sind!

		Das wäre für meine Schulwahlentscheidung ...					
		sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	unwichtig	MW	Std.-Abw.
Nr.		4	3	2	1		
46	Die Schülerinnen und Schüler lernen von der Einschulung im 1. Schuljahr bis zum 10. Schuljahr gemeinsam ohne Schulwechsel.	50,8	41,4	6,5	1,3	3,42	,67
47	Die Schülerinnen und Schüler werden nicht schon nach dem 6. Schuljahr auf verschiedene Schulformen verteilt; die Eltern müssen sich noch nicht so früh entscheiden.	45,9	41,4	9,5	3,2	3,3	,77
48	Die Schule bietet alle Schulabschlüsse bis Klasse 10 an und führt alle Lernenden je nach Leistungsniveau zu einem Schulabschluss.	63,5	33,1	2,5	0,9	3,59	,59
49	Es gibt keine äußere Fachleistungsdifferenzierung, also keine Einordnung der Lernenden in Fachkurse nach ihrem Leistungsniveau.	22,2	41,7	26,7	9,4	2,77	,90
50	Es gibt Förderangebote, um auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernprobleme der Schülerinnen und Schüler zu reagieren.	70,1	28,1	1,6	0,2	3,68	,51
51	Die Schülerinnen und Schüler erhalten zusätzliche Lernangebote, die sie nach Interesse und Neigung besuchen, so dass sie bestimmte Lernprofile ausbilden können.	67,4	30,6	2,0	0,0	3,65	,52
52	Es unterrichten Lehrkräfte mit unterschiedlichen Lehrbefähigungen und sämtlichen Lehrämtern.	40,9	46,2	11,7	1,1	3,27	,71
53	Es gibt zusätzlich zum Unterricht Ganztagsangebote mit Lern- und Freizeitmöglichkeiten und Betreuung bis in den Nachmittag.	39,3	38,0	21,1	1,6	3,15	,80
54	Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen und sonderpädagogischem Förderbedarf werden gemeinsam mit anderen unterrichtet.	17,0	42,3	34,1	6,6	2,70	,82
55	Sitzenbleiben gibt es nur in Ausnahmefällen.	19,4	30,2	36,1	14,2	2,55	,96

Tab. 6/3: Einstellungen zu Struktur- und Gestaltungsmerkmalen der Gemeinschaftsschule (n= 487)							
Frage: Die folgenden Merkmale sind ganz wesentlich für die Gemeinschaftsschule Typ B. Bitte kreuzen Sie an, inwieweit sie für Ihre Schulwahlentscheidung wichtig sind!							
		Das wäre für meine Schulwahlentscheidung ...					
		sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	unwichtig	MW	Std.-Abw.
Nr.		4	3	2	1		
56	Die Schülerinnen und Schüler können ab Klasse 7 die Schule ohne Schulwechsel bis zum Abitur oder zumindest bis zu einem Abschluss zum Ende der Klasse 10 besuchen.	59,5	35,4	4,1	1,0	3,53	,63
57	Die Schule bietet alle Schulabschlüsse in der Sekundarstufe I und II an führt alle Lernenden je nach Leistungsniveau zu einem Schulabschluss.	48,0	41,7	8,9	1,4	3,36	,70
58	Es gibt keine äußere Fachleistungsdifferenzierung, also keine Einordnung der Lernenden in Fachkurse nach ihrem Leistungsniveau.	12,7	37,6	38,0	11,7	2,51	,86
59	Es gibt Förderangebote, um auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Lernprobleme der Schülerinnen und Schüler zu reagieren.	59,2	38,0	2,4	0,4	3,56	,56
60	Die Schülerinnen und Schüler erhalten zusätzliche Lernangebote, die sie nach Interesse und Neigung besuchen, so dass sie bestimmte Lernprofile ausbilden können.	60,3	36,6	2,8	0,4	3,57	,57
61	Es unterrichten Lehrkräfte mit unterschiedlichen Lehrbefähigungen und sämtlichen Lehrämtern.	32,6	49,1	15,3	3,1	3,11	,77
62	Es gibt zusätzlich zum Unterricht Ganztagsangebote mit Lern- und Freizeitmöglichkeiten und Betreuung bis in den Nachmittag.	21,0	38,4	31,7	8,9	2,71	,90
63	Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen/ sonderpädagogischem Förderbedarf werden gemeinsam mit anderen unterrichtet.	12,8	39,2	37,8	10,2	2,55	,84
64	Sitzenbleiben gibt es nur in Ausnahmefällen.	14,8	32,7	38,3	14,2	2,48	,91

Dass Schüler/innen ohne Schulwechsel länger gemeinsam die Schule besuchen, ist für Eltern offenbar grundsätzlich von großer Bedeutung, aber für Eltern mit Präferenz für den Schultyp B noch etwas wichtiger als für Eltern, die eher für eine Schule von Jahrgang 1 bis Jahrgang 10 votieren; gleichwohl ist für die weitaus meisten Eltern bedeutsam, dass bei Typ A nicht ein früher Wechsel schon nach der sechsten Klasse erfolgen muss. Das für die Elternschaft insgesamt relevanteste Strukturmerkmal scheint jedoch das Angebot aller Schulabschlüsse in der Form der Gemeinschaftsschule zu sein, was allerdings bei Eltern mit Präferenz für Schultyp A (Jahrgänge 1-10) eine größere Bedeutung hat.

Unter den pädagogischen Gestaltungsmerkmalen sind zum einen Förderangeboten angesichts unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und –probleme, zum anderen die für die Lernenden gegebene Möglichkeit, über zusätzliche Lernangebote Profile ausbilden zu können, die für Eltern wichtigsten Aspekte. Diese Schwerpunktsetzungen gelten für beide Schultypen. Erst dann folgen Unterricht durch Lehrkräfte mit allen Lehrbefähigungen und Ganztagsangebote in

der Bedeutungshierarchie, wobei beide Merkmale stärker von Eltern mit Präferenz für Schultyp A (Jahrgänge 1-10) betont werden; insbesondere Ganztagsbetrieb scheint für Eltern mit Präferenz für den Sekundarschultyp weniger bedeutsam zu sein.

Die Gestaltungsmerkmale Verzicht auf äußere Leistungsdifferenzierung, sonderpädagogische Integration und Verzicht auf Klassenwiederholung werden – bei kleinen Unterschieden für beide Schultypen der Gemeinschaftsschule von den Eltern in der Wichtigkeit nicht so hoch eingestuft; hier zeigen sich in der Elternschaft insgesamt eher sogar gegenteilige Meinungen oder gar Polarisierungen, da sich Eltern mit eher befürwortender und solche mit eher ablehnender Einschätzung fast die Waage halten.

Nach Jahrgang werden nur wenige signifikante Differenzen erkennbar: Bei Eltern mit Präferenz für den SekI-II-Typ der Gemeinschaftsschule ist den Eltern der Sechstklässler der Einsatz von Lehrkräften aller Lehrbefähigungen und der Verzicht auf Sitzenbleiben wichtiger als den Fünftklässler-Eltern.

Unterschiede nach Bildungshintergrund, Sozialschicht und Migrationshintergrund

Nach Bildungshintergrund zeigen sich folgende Differenzen: Für Eltern, die den höchsten Abschluss oder höchstens den Hauptschulabschluss aufweisen, ist das längere gemeinsame Lernen von Jahrgang 1 bis 10 und das Angebot aller Schulabschlüsse weniger bedeutsam als für Eltern, die als höchsten Abschluss die mittlere oder die Fachhochschulreife aufweisen; möglicherweise wünscht sich diese Elterngruppe mehr Flexibilität und Offenheit der Bildungswege für ihre Kinder, die sie selbst eventuell nicht hatten und sie an höheren Abschlüssen gehindert haben. Für beide Gemeinschaftsschultypen gilt: Mit steigendem Schulabschlussniveau werden Ganztagsangebote und Verzicht auf Sitzenbleiben unwichtiger; Ganztagsangebote sind für die Eltern ohne Abschluss am wichtigsten. Für die Gemeinschaftsschule von Jahrgang 7 bis 13 wird mit steigendem Schulabschluss der Verzicht auf äußere Fachleistungsdifferenzierung offenbar weniger wichtig. Nach Sozialindex der Einzugsbezirke bestätigen sich diese Befunde im Trend nur teilweise, da die meisten Differenzen nicht signifikant sind.

Nach Migrationshintergrund werden zunächst bei den Eltern mit Präferenz für die Gemeinschaftsschule von 1 bis 10 Unterschiede sichtbar: Sind beide Eltern im Ausland geboren, werden Förderangebote und zusätzliche Lernangebote für weniger wichtig gehalten als von Eltern, bei denen mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren wurde, auch Ganztagsangebote sind in Zuwandererfamilien weniger bedeutsam. Bei Eltern von in Deutschland geborenen Kindern wird stärker die gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit sonderpädagogischem Bedarf betont als von Eltern der im Ausland geborenen. Für die Gemeinschaftsschule von Jahrgang 7 bis 13 werden der Verzicht auf Fachleistungsdifferenzierung und der gemeinsame Unterricht mit Integration der sonderpädagogische Bedürftigen von Eltern mit mindestens einem hierzulande geborenen Elternteil für wichtiger gehalten als in Zuwandererfamilien mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen.

Regionale Unterschiede

Unterschiede in der Gewichtung von Struktur- und Gestaltungsmerkmalen zeigen sich zwischen West- und Ostberliner Eltern nicht bezüglich des Sekundarschul-Typs der Gemeinschaftsschule von Jahrgang 7 bis 13. Dagegen gibt es erhebliche Differenzen in der Gewichtung von Merkmalen für den Gemeinschaftsschultyp von Jahrgang 1 bis 10: Mit Ausnahme der Merkmale Ganztagsangebote, sonderpädagogische Integration und Verzicht auf Klassenwiederholung werden alle Struktur- und Gestaltungsmerkmale von Ostberliner Eltern höher gewichtet als von Westberlinern (s. Tab. 6/4).

Tab. 6/4:	Einstellungen zu Struktur- und Gestaltungsmerkmalen der Gemeinschaftsschule nach Eltern aus Ost- und Westberlin¹⁾
------------------	---

	West-Berlin n=208		Ost-Berlin n=235		Gruppen untersch.
	MW	Std.- Abw.	MW	Std.- Abw.	Sign.
46) Die Schülerinnen und Schüler lernen von der Einschulung im 1. Schuljahr bis zum 10. Schuljahr gemeinsam ohne Schulwechsel.	3,24	0,73	3,58	0,56	***
47) Die Schülerinnen und Schüler werden nicht schon nach dem 6. Schuljahr auf verschiedene Schulformen verteilt; die Eltern müssen sich noch nicht so früh entscheiden.	3,10	0,80	3,49	0,68	***
48) Die Schule bietet alle Schulabschlüsse bis Klasse 10 an und führt alle Lernenden je nach Leistungsniveau zu einem Schulabschluss.	3,46	0,66	3,73	0,46	***
49) Es gibt keine äußere Fachleistungsdifferenzierung, also keine Einordnung der Lernenden in Fachkurse nach ihrem Leistungsniveau.	2,63	0,93	2,90	0,85	**
50) Es gibt Förderangebote, um auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernprobleme der Schülerinnen und Schüler zu reagieren.	3,60	0,57	3,76	0,44	***
51) Die Schülerinnen und Schüler erhalten zusätzliche Lernangebote, die sie nach Interesse und Neigung besuchen, so dass sie bestimmte Lernprofile ausbilden können.	3,58	0,58	3,73	0,45	**
52) Es unterrichten Lehrkräfte mit unterschiedlichen Lehrbefähigungen und sämtlichen Lehrämtern.	3,17	0,72	3,37	0,67	**
53) Es gibt zusätzlich zum Unterricht Ganztagsangebote mit Lern- und Freizeitmöglichkeiten und Betreuung bis in den Nachmittag.	3,14	0,80	3,16	0,81	
54) Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen und sonderpädagogischem Förderbedarf werden gemeinsam mit anderen unterrichtet.	2,73	0,88	2,67	0,79	
55) Sitzenbleiben gibt es nur in Ausnahmefällen.	2,60	0,91	2,51	1,01	
Sign. (2-seitig) $\leq ,01$; *Sign. (2-seitig) $\leq ,001$; 1) 4-stufige Antwortskala, hohe Werte= hohe Wichtigkeit					

Unterschiede nach Familiensituation

Alleinerziehende betonen stärker die Wichtigkeit von Ganztagsangeboten, ganz gleich für welchen Typ von Gemeinschaftsschule sie sich aussprechen. Hier wird der unabweisliche ganztägige Betreuungsbedarf bei Alleinerziehenden deutlich.

4.2.7 Voraussichtliche Schulwahlentscheidung der Eltern

Für die Ermittlung der voraussichtlichen Schulformwahlentscheidung der Eltern wurden im Hinblick auf die Berücksichtigung der Einführung der Gemeinschaftsschule zwei methodische Wege in zwei verschiedenen Fragen eingeschlagen, wobei sie im Fragebogen eine ausführliche Information zu strukturellen und pädagogischen Merkmalen der Gemeinschaftsschule erhielten:

- 1) Mögliche Wahl der Gemeinschaftsschule: Die Eltern wurden befragt, ob Sie im Falle der Einrichtung einer Gemeinschaftsschule in erreichbarer Nähe für ihr Kind ab Klasse 7 die Gemeinschaftsschule wählen würden. Auf einer fünfstufigen Antwortskala konnten die Eltern ihre mögliche Entscheidung einstufen.
- 2) Voraussichtliche Schulformwahlentscheidung: Die Eltern sollten angeben, welche Schulform ihr Kind ab Klasse 7 voraussichtlich besuchen wird. Alle Schulformen in Berlin unter Einbezug der Gemeinschaftsschule bilden hier die Antwortmöglichkeiten, wobei die Eltern eine oder zwei Schulformen angeben konnten.

(1) Akzeptanz der Gemeinschaftsschule

Die Frage nach der möglichen Wahl der Gemeinschaftsschule als weiterführende Schulform ab Klasse 7 kann als Indikator der Akzeptanz zur Gemeinschaftsschule betrachtet werden, wobei die Resultate zugleich das auszuschöpfende Schülerpotenzial anzeigen. Die Ergebnisse verdeutlichen überwiegend hohe Akzeptanz in der Elternschaft, wenn man berücksichtigt, dass diese Schulform zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht eingeführt bzw. zu besichtigen war. Rund 40% der Eltern der Fünft- und Sechstklässler würden ab Klasse 7 die Gemeinschaftsschule für ihr Kind wählen, wenn sie in erreichbarer Nähe eingerichtet würde; davon will dies die eine Hälfte ganz bestimmt, die andere Hälfte wahrscheinlich tun. Ablehnend votiert knapp ein Viertel der Eltern, dabei wollen 14% die Gemeinschaftsschule wahrscheinlich nicht wählen, 10% sind bereits in ihrer Ablehnung ganz festgelegt. Mit 35,5% ist ein gutes Drittel der Eltern bei dieser Frage noch unsicher, so dass das mögliche Potenzial auch noch anwachsen kann.

Tab. 7/1: Entscheidung für die Gemeinschaftsschule (n= 1104)		
Frage: Falls in erreichbarer Nähe eine Gemeinschaftsschule eingerichtet würde: Würden Sie für Ihr Kind nach der Grundschulzeit, also ab Klasse 7, die Gemeinschaftsschule wählen?		
	N	in %
ja, ganz bestimmt	218	19,7
ja, wahrscheinlich	227	20,6
bin noch unentschieden	392	35,5
nein, wahrscheinlich nicht	155	14,0
nein, ganz bestimmt nicht	112	10,1

Diese Resultate haben enorme Bedeutung für die Aufgaben der Information und Überzeugung. Dabei darf das Ergebnis zur Akzeptanz nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Schulformwahlentscheidung in der Angebotskonkurrenz getroffen wird und zugleich von den Eltern nicht nur die Schulform gewählt sondern auch immer eine Wahl für (ggf. auch gegen) eine bestimmte Schule getroffen wird. Insgesamt wird aus den Ergebnissen auch unverkennbar eine noch abwartende Haltung der Grundschülereltern deutlich.

Signifikante Unterschiede bezüglich der hypothetischen Wahl der Gemeinschaftsschule für das eigene Kind zwischen Eltern von Kindern der beiden Jahrgänge (5/ 6) werden nicht sichtbar.

Regionale Unterschiede

Ostberliner Eltern würden etwas stärker die Gemeinschaftsschule für ihr Kind wählen als Westberliner Eltern: Die Ostberliner tendieren zu 25% ganz bestimmt und zu 23% wahrscheinlich zur Gemeinschaftsschule, bei den Westberlinern liegt die Akzeptanz bei 18% bzw. zusätzlich 19%, bei allerdings großem Anteil an Unentschiedenen (37%). Die Anteile der Ablehnenden liegen in Ost (22%) und West (25%) jedoch nahe beieinander. Nach Bezirken

werden weitere Differenzen erkennbar: In den Bezirken 9, 10 und 1 sind die Anteile derer, die die Gemeinschaftsschule wählen würden, sehr groß (über 40%, mit hohen Anteilen sicherer Zustimmung von über 25%); aber auch in den Bezirken 8, 2 und 5 liegen die Anteile der Akzeptanz über 40%. Eher schwächere Akzeptanz mit jeweils unter 30% stellen wir in den Bezirken 6 und 4 fest, wo auch die Anteile der Ablehnenden jeweils deutlich über 30% liegen.

Unterschiede nach Familiensituation

Eine etwas stärkere Ablehnung zeigt sich bei Alleinerziehenden einerseits (27% gegenüber 17% bei Elternpaaren) und bei Erwerbstätigkeit der Väter andererseits (28% zu 18% Nicht-Erwerbstätigen).

Unterschiede nach Bildungshintergrund, Sozialschicht und Migrationshintergrund

Erwartungsgemäß werden Unterschiede in der Akzeptanz der Gemeinschaftsschule nach dem Sozialindex (der Grundschulbezirke bzw. Schulen sichtbar: Die Ablehnung sinkt von 41% in Sozialindex-Gruppe 1 (gehobene Sozialschicht) auf 13% (Gruppe 5) bzw. 18% (Gruppe 7). Allerdings werden die Unterschiede weniger deutlich bei den Eltern, die die Gemeinschaftsschule (ganz bestimmt oder wahrscheinlich) wählen würden: Während sich in Sozialindex-Gruppe 1 nur 23% für die Gemeinschaftsschule entscheiden würden, variieren die entsprechenden Anteile in allen anderen Sozialindex-Gruppen kaum, und zwar zwischen 39% bis 45%.

Die Tendenzen bestätigen sich nach dem Bildungshintergrund (s. Tab. 7/2): Mit steigendem Niveau des höchsten Schulabschlusses der Eltern wird die Entscheidung für die Gemeinschaftsschule abgelehnt; je niedriger der höchste Bildungsabschluss ist, desto eher wird Akzeptanz sichtbar, vor allem bezüglich derjenigen, die sich entschlossen für die Gemeinschaftsschule aussprechen. Gleichwohl machen über alle Teilgruppen die Ablehnenden keine Mehrheit aus, die noch Unsicheren zeigen sich durchgängig als beachtlich große Gruppe und die Akzeptanzquoten liegen auch bei Eltern mit hohem Bildungsgrad bei immerhin 30% bis 37%.

	Schulbesuch ohne Schulabschluss (n=39)	Hauptschulabschluss)/ POS n. Kl. 8 (n=88)	Fachober-schulreife/ POS n. Kl. 10 (n=358)	Fachhoch-schulreife (n=102)	Allgemeine Hochschulreife/ Abitur (n=414)
ja, ganz bestimmt	41,0	29,5	25,7	15,7	12,6
ja, wahrscheinlich	23,1	25,0	23,5	21,6	17,1
bin noch unentschieden	30,8	36,4	36,0	40,2	32,4
nein, wahrscheinlich nicht	2,6	1,1	10,1	12,7	22,0
nein, ganz bestimmt nicht	2,6	8,0	4,7	9,8	15,9

Nach Migrationshintergrund werden keine Unterschiede feststellbar. Bei Schüler/innen ohne und mit Migrationshintergrund kann demnach eine vergleichbare Akzeptanz der Gemeinschaftsschule unterstellt werden.

(2) Voraussichtliche Schulformwahlentscheidung der Eltern

Ein gänzlich verändertes Bild zeigt sich zur Frage der voraussichtlichen Schulformwahl, bei der sich Eltern zwischen den angebotenen Schulformen der Sekundarstufe unter Einbeziehung der Gemeinschaftsschule entscheiden sollten. Tabelle 7/3 zeigt die Rohauswertung der voraussichtlichen Schulformwahl, für die von Eltern eine oder zwei Schulformen genannt werden konnten. Es ergeben sich insgesamt 15 Einzelwahlen oder Kombinationen (bei Einzelwahl

wurde nur eine Schulform angegeben). Rund ein Zehntel ist noch unentschlossen.

Die Gemeinschaftsschule wird zwar nur von 5,6% allein als Schulform gewählt, allerdings ziehen insgesamt 20,1% die Gemeinschaftsschule, eventuell unter zwei möglichen Alternativen in Betracht. Dass hier die Eltern bezüglich der Wahl der Gemeinschaftsschule etwas zurückhaltender antworten als bei der Akzeptanzfrage überrascht freilich nicht: Während die Frage nach der Akzeptanz die prinzipielle Möglichkeit der Wahl erfasst wird, geht es bei der Frage nach der Schulformwahl um eine Entscheidung zwischen konkurrierenden Schulformen. Zugleich muss konstatiert werden, dass Eltern in aller Regel keinerlei Erfahrungen mit Gemeinschaftsschulen haben und die neue Konzeption für Eltern auch noch nicht sichtbar oder in der Schulrealität zu erkunden war.

Auffällig ist, dass Eltern mit Wahl der Gemeinschaftsschule keineswegs vorrangig zwischen den in der bisherigen Schulformhierarchie benachbarten Schulformen schwanken sondern sie vornehmlich als Alternative zum Gymnasium oder zur Realschule wählen würden (dies sind immerhin addiert 11,0%). Im Vergleich zur Wahl der Gemeinschaftsschule wird die Integrierte Gesamtschule deutlich seltener präferiert (addiert zu 16,3%?? 8,7%!?).

Tab. 7/3: Voraussichtliche Schulwahlentscheidung der Eltern (n= 1135) (Mehrfachnennung/zwei Alternativen möglich – Rohauswertung)		
Frage: Wenn auch die Gemeinschaftsschule gewählt werden kann, welche Schulform wird Ihr Kind dann nach der Grundschule, also ab Klasse 7, voraussichtlich besuchen?		
	N	in %
Gemeinschaftsschule	63	5,6
Gemeinschaftsschule + Integrierte Gesamtschule	34	3,0
Gemeinschaftsschule + Gymnasium	87	7,7
Gemeinschaftsschule + Realschule	38	3,3
Gemeinschaftsschule + Hauptschule	6	0,5
Integrierte Gesamtschule	52	4,6
Integrierte Gesamtschule + Gymnasium	54	4,8
Integrierte Gesamtschule + Realschule	40	3,5
Integrierte Gesamtschule + Hauptschule	4	0,4
Gymnasium	405	35,7
Gymnasium + Realschule	85	7,5
Gymnasium + Hauptschule	8	0,7
Realschule	118	10,4
Realschule + Hauptschule	3	0,3
Hauptschule	16	1,4
Ich weiß es noch nicht	122	10,7

Das Gymnasium wird mit 35,7% unbestritten am häufigsten gewählt, und zwar als alleinige Wahl. Darüber hinaus tendieren zusätzlich noch 20,7% zum Gymnasium als Alternative zu einer anderen Wahl; diese Eltern würden dies vermutlich auch mit Präferenz ins Kalkül ziehen, wenn die Möglichkeit des Übergangs bestehen sollte. Die Hauptschule wird am seltensten und nur noch von 1,4% allein präferiert, auch in Kombination mit anderen Alternativen erreicht die

Hauptschule in Berlin maximal 3,3%. Die Realschule zeigt bei den Eltern eine durchaus starke Stellung (addiert 25%).

Tabelle 7/4 zeigt eine zusätzliche Auswertung, die die Schulformwahl der Hauptschule realistisch einordnen lässt: Bei Wahl der Hauptschule und gleichzeitig der Alternative einer integrierten Schulform wurden die HS-Wahlen den integrierten Schulformen zugeschlagen, während bei Wahl der Alternative Realschule oder Gymnasium davon auszugehen ist, dass Eltern dann der Grundschulempfehlung folgen (müssen) und es zum HS-Besuch kommt.

Tab. 7/4: Voraussichtliche Schulwahlentscheidung der Eltern (n= 1135)		
Frage: Wenn auch die Gemeinschaftsschule gewählt werden kann, welche Schulform wird Ihr Kind dann nach der Grundschule, also ab Klasse 7, voraussichtlich besuchen?		
	n	in %
Hauptschule oder Hauptschule + Realschule/ Gymnasium	27	2,4
Realschule	118	10,4
Realschule + Gymnasium	85	7,5
Realschule + Integrierte Gesamtschule	40	3,5
Realschule + Gemeinschaftsschule	38	3,3
Gymnasium	405	35,7
Gymnasium + Integrierte Gesamtschule	54	4,8
Gymnasium + Gemeinschaftsschule	87	7,7
Integrierte Gesamtschule + Gemeinschaftsschule	34	3,0
Integrierte Gesamtschule oder Integrierte Gesamtschule + Hauptschule	56	4,9
Gemeinschaftsschule oder Gemeinschaftsschule + Hauptschule	69	6,1
Ich weiß es noch nicht	122	10,7

Tabelle 7/5 gibt den Überblick auf eine kumulierte Auswertung, die bestimmte Strukturtypen oder kombinierte Wahlen ausweist: Bedeutsam für die Implementation der Gemeinschaftsschule ist hier, dass zwar insgesamt nur rund ein Zehntel der Eltern ohne Einschränkung und Konkurrenz eine integrierte Schulform wählen wollen, insgesamt aber ein Drittel der Eltern eine solche Wahl integrierter Schulformen ernsthaft in Betracht zieht, auch wenn gleichzeitig Alternativen im gegliederten System für sie möglich wären. Traditionelle Schulformen werden allein dennoch von einer Mehrheit bevorzugt, wobei sogar drei Viertel aller Eltern sie zumindest als Alternative ins Kalkül ziehen.

Weitaus bedeutsamer jedoch scheint der Umstand, dass sich der deutlich überwiegende Teil der Elternschaft am liebsten für solche Schulformen entscheiden möchte, die zumindest prinzipiell die Langform der Sekundarstufe unter Einschluss sämtlicher Schulabschlüsse ermöglichen könnte, also neben dem Gymnasium auch die Integrierte Gesamtschule und die Gemeinschaftsschule. Das, was aus der Bildungsforschung zu Schulwahlentscheidungen ein bereits belegter Befund ist, bestätigt sich hier: Eltern wählen Schulformen als Wahl für „alle Fälle“, also mit der Option für alle Bildungsgänge und Schulabschlüsse.

Für die Implementation der Gemeinschaftsschule bedeutet dies, dass für diese Schulform - zumindest in der Variante von Jahrgang 7 an - möglichst die Einrichtung einer gymnasialen Oberstufe angestrebt werden sollte, um für Eltern attraktiv zu sein und eine möglichst hohe Absorption von Elternwahlen zu erreichen. Zumindest müsste der nahtlose Übergang in die gymnasiale Oberstufe durch regionale Kooperationen gesichert sein.

Tab. 7/5: Voraussichtliche Schulwahlentscheidung der Eltern (n= 1135) als kumulierte Werte bestimmter Typen bzw. Kombinationen (nicht addierbar)		
Frage: Wenn auch die Gemeinschaftsschule gewählt werden kann, welche Schulform wird Ihr Kind dann nach der Grundschule, also ab Klasse 7, voraussichtlich besuchen?		
Voraussichtliche Schulformwahlen:	n	in %
nur Gemeinschaftsschule (allein)	63	5,6
Gemeinschaftsschule (allein oder in Kombination)	228	20,1
nur integrierte Schulformen (allein)	115	10,2
integrierte Schulformen (allein oder in Kombination)	378	33,3
nur traditionelle Schulformen (allein)	635	55,9
traditionelle Schulformen (allein oder in Kombination)	864	76,1
nur Schulformen mit möglicher „Langform“ in Sekundarstufe (SI + Gy. Oberstufe) (allein)	783	69,0
Schulformen mit möglicher „Langform“ in Sekundarstufe (SI + gy. Oberstufe) (allein oder in Kombination)	876	77,2

Für die Prüfung von Gruppenunterschieden werden für die Analyse vorrangig die in Tabelle 7/5 gezeigten kumulierten Häufigkeiten heran gezogen, mit Schwerpunkt auf jene Gruppen diskutiert, die allein die Gemeinschaftsschule angeben oder zusammen mit einer anderen Schulform.

Zwischen Eltern von Fünft- und Sechstklässlern werden nur marginale Unterschiede in einzelnen Schulformwahlen oder –kombinationen sichtbar, die aber die Gemeinschaftsschule nicht betreffen, sie wird gleichermaßen von etwa 20% gewählt.

Regionale Unterschiede

Unterschiede in der Schulformwahl, auch bezüglich der Wahl der Gemeinschaftsschule, zeigen sich zwischen Eltern in Ost- und Westberlin insofern, als von Westberliner Eltern mit 59,1% eher allein traditionelle Schulformen bevorzugt werden als von Ostberlinern (49,9%). Während von Westberlinern auch die IGS stärker gewünscht wird (auch in Kombination mit Alternativen 15,5% gegenüber 9,1%), präferieren die Ostberliner Eltern in deutlich höherem Maße die Gemeinschaftsschule: Ohne Alternative wird sie von 7,8% (West= 4,6%), zusätzlich bei Nennung einer anderen Schulform wird die Gemeinschaftsschule zudem doppelt so häufig (21,8%) von Ostberlinern als von Westberliner Eltern (10,9%) gewünscht. In Addition fällt also der Unterschied (Ost=29,6% zu West=15,5%) relativ groß aus, was aber mit den eigenen Erfahrungen der Ostberliner Eltern mit einem Einheitsschulsystem zusammenhängen dürfte; schließlich hat fast die komplette Elternschaft als Schüler/innen ein integriertes Schulwesen erlebt.

Unterschiede nach Familiensituation

Alleinerziehende gehören etwas stärker zu den Unsicheren, die noch keine Schulwahlentscheidung treffen können, zugleich wählen sie spürbar häufiger (17,9%) als Eltern vollständiger Familien (12,8%) die Gemeinschaftsschule bei gleichzeitiger Nennung einer Alternative. Nach Berufstätigkeit der Mütter werden keine Unterschiede sichtbar, wohl aber nach Berufstätigkeit der Väter: Von dieser Gruppe wird die IGS deutlich seltener, die Gemeinschaftsschule (in Kombination mit einer Alternative) deutlich häufiger angegeben.

Unterschiede nach Bildungshintergrund und Migrationshintergrund

Nach Migrationshintergrund ergibt sich aufgrund der kleinen Teilgruppen zwar kein signifikanter Unterschied, ein Einzelbefund zeigt aber Differenzen: Bei Schüler/innen ohne Migrationshintergrund wollen deutsche Eltern die Gemeinschaftsschule mit 24,7% in deutlich höherem Maße wählen als Migranten (beide Gruppen bei 14%). Für Migrantenfamilien mag die Form der Gemeinschaftsschule als Wahlmöglichkeit noch weniger präsent zu sein als für deutsche Eltern, die vermutlich zu einem beträchtlich höheren Teil die öffentliche Diskussion um das Bildungssystem und mögliche Alternativen verfolgen als es Eltern mit Migrationshintergrund tun, zumal Migration und Schichtzugehörigkeit korrelieren.

Auch beim Bildungshintergrund scheint der Informiertheits- oder Bewusstheitsgrad bezüglich der Bildungswahlentscheidung eine Rolle zu spielen: Denn die kumulierten Anteile derer, die voraussichtlich die Gemeinschaftsschule (auch bei Nennung zweier Schulformen) wählen, sind nicht bei Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen am höchsten (dort zwischen 7,5% und 16,5%), vielmehr ziehen Eltern mit Schulabschluss Abitur zu 22,6%, mit FHR-Reife zu 18,3% und mit mittlerem Abschluss zu 22,1% die Wahl der Gemeinschaftsschule ernsthaft in Erwägung. Eltern mit niedrigem bis mittlerem Abschluss präferieren hingegen in überrepräsentativem Maße die IGS, die ihnen offensichtlich bekannter ist. Die Gruppe der Unsicheren ist bei Eltern mit mittlerer und Fachhochschulreife am höchsten.

Nach dem Sozialindex der Einzugsbezirke ergibt sich kein eindeutiges Muster nach Sozial-schicht: Sozialindexgruppe 1 weist für die Gemeinschaftsschule (allein oder in Kombination mit Alternativen) den niedrigste Wert mit 15,0% Wahlen auf (in Sozialindexgruppen 5 und 6 um 16%), Sozialindexgruppe 2 mit 31,8% den höchsten. Die anderen Gruppen schwanken mehr oder weniger deutlich um den Mittelwert.

4.2.8 Ausgewählte Zusammenhänge

Eltern mit Präferenz für die Gemeinschaftsschule mit den Jahrgängen 1 bis 10 würden für ihr Kind eher die Gemeinschaftsschule im Anschluss an die Grundschulzeit wählen als Eltern mit Präferenz für den Typ von Jahrgang 7 bis Ende der SII. Dieses Resultat mag insofern überraschen, als für den Typ der Jahrgänge 1 bis 10 für die befragten Eltern nur noch vier Schulbesuchsjahre möglich wären.

Eltern mit niedrigen Bildungsaspirationen für ihre Kinder würden sich in höherem Maße prinzipiell für die Gemeinschaftsschule entscheiden: Mit angestrebtem Abschluss Hauptschule sind es 43%, mit angestrebtem mittlerem Abschluss 34%, die ganz bestimmt die Gemeinschaftsschule wählen würden; dazu kommen 29% (HSA) bzw. 24% (mittlerer Abschluss), die sich wahrscheinlich für die Gemeinschaftsschule entscheiden würden. Auch die Gruppen der noch Unentschiedenen sind mit 21% bzw. 34% recht groß. Bei beiden Gruppen liegt der Anteil der Ablehnenden jeweils unter 8%. Eltern, die FOS-Reife oder Allgemeine Hochschulreife für ihr Kind anstreben, würden sich zu 20% bzw. 13% für die Gemeinschaftsschule ganz bestimmt entscheiden, wahrscheinlich für diese Schulform nochmals 20% bzw. 19%; hier bilden zudem die Unentschiedenen mit 51% bzw. 35% eine beträchtlich große Gruppe. Auch bei Eltern mit hohen Bildungsaspirationen sind allerdings die Gruppen, die die Gemeinschaftsschule ablehnen in der Minderheit (FOS-Reife: 9%; Abitur: 33%). Eltern, die über den angestrebten Abschluss noch keine Aussage machen können, würden sich mehrheitlich für die Gemeinschaftsschule entscheiden können (addiert= 51%), 12% lehnen sie ab.

Das Elternpotenzial für eine Gemeinschaftsschule hängt damit von den Bildungserwartungen und -aspirationen der Eltern ab. Je höher die Abschlusserwartungen, desto niedriger ist die Bereitschaft zur Wahl der neuen Schulform. Unabhängig von den Abschlusserwartungen zeigen sich jedoch durchgängig beträchtliche Anteile der Eltern, die eine Gemeinschaftsschule für ihr Kind akzeptieren würden.

Zusammenhänge zwischen Präferenzen für die Gemeinschaftsschule und schulwahlrele-

vanten Einstellungen

Eltern, die eine Gemeinschaftsschule der Jahrgänge 1 bis 10 präferieren, heben für die weiterführende Schule in höherem Maße Optionen für alle Schulabschlüsse ohne Schulwechsel, das Bemühen der Schule für das Erreichen eines Schulabschlusses für alle Schüler/innen und ein möglichst langes gemeinsames Lernen der Schüler/innen hervor; auch betonen sie gegenüber Eltern mit Präferenz für den Sek-I-II-Typ stärker die Bedeutung individueller Förderung und Lernunterstützung sowie eine intensive Schule-Eltern-Kooperation.

Hinsichtlich der entscheidenden Motive für die Schulwahl werden ebenfalls die Option für verschiedene Schulabschlüsse ohne Schulwechsel und die Zusammenarbeit der Schule mit dem Elternhaus höher gewichtet. Zudem sind für Eltern mit Präferenz für den Typ der Jahrgänge 1 bis 10 auch in höherem Maße ein Ganztagsangebot und die soziale Nähe der neuen Schule (Klassenkameraden wechseln dorthin, Eltern/Freunde empfehlen sie) bedeutsam.

5 Anregungen und Anforderungen an eine Wissenschaftliche Begleitforschung und deren Forschungsbefunde

Als Folgerungen aus der Ausgangsanalyse und aus formulierten Bewertungsmaßstäben wird die Expertise auch für die Fragestellungen, das Design und den empirischen Erhebungsbedarf aufzeigen, die empirisch, vor allem von einer Wissenschaftlichen Begleitforschung, beantwortet werden müssten. Insbesondere folgende Aspekte zu notwendigen Erkenntnissen können dabei voraussichtlich eine Rolle spielen:

Eine Wissenschaftliche Begleitforschung sollte vor allem folgende Analyseschwerpunkte setzen und entsprechende Befunde hervorbringen:

1. Das Design einer solchen Begleitforschung sollte in der Auswahl bzw. Untersuchung der Schulen insbesondere unterschiedlich sozioökonomisch strukturierte Schulumfelder, verschiedene Gründungstypen der Gemeinschaftsschule, implementationsrelevante Lehrereinstellungen, und die verschiedenen Formen von Gemeinschaftsschule berücksichtigen.
2. Bezüglich der Implementation und der Schulentwicklungsverläufe wäre die Begleitforschung als formative Evaluation anzulegen. Dabei gilt es, sowohl die strukturellen als auch die pädagogischen Entwicklungsverläufe im Prozess zu untersuchen. Die strukturelle Implementation beinhaltet vor allem die Standortwahl, die Gebäude- und Raumstrukturen, die Personalgewinnung und –qualifizierung, die Einsetzung der Schulleitung und die Zusammensetzung des Kollegiums. Die Schulentwicklungsverläufe zur Entwicklung des pädagogischen Schulkonzeptes wären einerseits im Hinblick auf die innere Schulorganisation (Zeitrhythmisierung, Raumnutzung und –gestaltung, das Schulmanagement, Teambildung und Kooperation im Kollegium, Elternarbeit, Vernetzung mit außerschulischen Partnern), andererseits bezüglich differenzierter Lernarrangements in Unterricht und Schulleben, des Förderkonzeptes einschließlich der sonderpädagogischen Integration und des sozialen und multikulturellen Lernens zu untersuchen. Art der Schulentwicklungsaktivitäten, Partizipation der Schulmitglieder (Personal, Eltern, Schüler/innen), externe Unterstützung und innere Steuerung wären bedeutsame Prozessmerkmale des Entwicklungsprozesses. Wissenschaftliche Begleitforschung kann über Innovationsberatung auch Schulen unterstützen bzw. Wissenstransfer leisten; das Spannungsverhältnis von Beratung und Evaluation ist jedoch zu beachten.
3. Regionale Analysen sollten die Absorptionsquoten und Schulformanteile in den Schulbezirken verfolgen und den Grad der Eigenversorgung in einzelnen Stadtteilen beobachten; zudem

wird die Beobachtung der Schulformempfehlungen nach Jahrgang 6 und der Übergangsquoten erforderlich. Innerschulische Strukturanalysen umfassen zumindest die in der Gemeinschaftsschule erreichten Bildungsabschlüsse und Übergänge in die folgende Schulstufe (Sekundarstufe II).

4. Eine Begleitforschung muss Aussagen über die Entwicklung der Schulqualität der Gemeinschaftsschulen auf der Prozess- und Ergebnisebene machen können. Dazu ist eine Qualitätsanalyse auf Schulebene, bezüglich des Unterrichts auf Klassenebene und hinsichtlich der Ergebnisse auf Schülerebene erforderlich. Dabei könnte sich die Untersuchung an wesentlichen Teilen des Berliner Handlungsrahmens zur Schulqualität orientieren. Diese Analysen sollten im Längsschnitt mit mindestens zwei Messzeitpunkten stattfinden (Ausgangs- und Wiederholungsmessung) und könnten folgende Bereiche umfassen:

4.1: Für die Gestaltungs- und Prozessqualität auf Schulebene sollten insbesondere Entwicklungen der Innovationsbereitschaft der Kollegien, des Schulleitungshandelns, der Teamarbeit und der Kooperation des Personals und die Schule-Eltern-Kooperation als Bestandteile der Organisationskultur sowie in der strukturellen Schulorganisation (Zeitorganisation, Raumorganisation, Personaleinsatz, Öffnung der Schule und Kooperation mit außerschulischen Partnern), auch in Verbindung mit dem Ganztagsbetrieb, untersucht werden.

4.2: Die Gestaltungs- und Prozessqualität auf Unterrichts- und Lerngruppenebene sollte vor allem die Entwicklung der pädagogischen Orientierungen der Lehrkräfte, der Unterrichtsorganisation und der Differenzierung, der Praxis von Lernarrangements und Unterrichtsgestaltung, extracurriculare Aktivitäten, Förderansätze und –maßnahmen und das soziale Lernklima in die Analysen einbeziehen.

4.3: Auf der Ebene der Ergebnisqualität stehen die Entwicklung der Fachkompetenzen der Schüler/innen in den Hauptdomänen im Zentrum; dazu könnten Ergebnisse periodischer Lernstandserhebungen genutzt werden. Die Kontrolle der leistungsmäßigen und sozialen Schülerzusammensetzung sowie der kognitiven Leistungsfähigkeit der beschulten Schüler/innen ist in den Analysen unabdingbar. Bei den Fachleistungen geht es sowohl um die erreichten Kompetenzniveaus als auch um die Streuung. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, zumindest ausgewählte Merkmale von Lernhaltungen und Lernstrategien, psychosozialen Dispositionen, Sozialkompetenzen und Schlüsselqualifikationen bei der Schülerentwicklung zu beobachten.

5. Die Zufriedenheit von Schulleitungen, des pädagogischen Personals, der Eltern und der Schüler/innen mit dem jeweiligen Entwicklungsstand der Schule wäre periodisch im Untersuchungszeitraum zu erfassen.

6. Eine Begleituntersuchung müsste Aussagen zum Implementationsprozess einerseits und zur Leistungsfähigkeit der Gemeinschaftsschule andererseits machen können. Folgende Befunde müsste eine Wissenschaftliche Begleitforschung demnach hervorbringen:

- Kennwerte und Entwicklungstrends in der Schulstruktur, insbesondere zur Entwicklung des Schulangebotes, der Bildungswahlen und der Bildungsverläufe.
- Identifizierung von Gelingens- und Misslingensbedingungen für den Implementations- und Schulentwicklungsprozess, auch für verschiedene Gründungstypen und Entwicklungsszenarien.

- Ergebnisse zur Entwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität in zentralen Qualitätsbereichen und Ermittlung von Qualitäts- und Erfolgskriterien.
- Ergebnisse zur Entwicklung der Ergebnisqualität auf Schülerebene, insbesondere zum Schülerlernen und zum Bildungserfolg in Kompetenzen und Schullaufbahnergebnissen (Achievements and Attainments), einschließlich der sozialen Chancengleichheit.
- Aussagen und Empfehlungen für eine flächenhafte Implementation, einschließlich der Hinweise auf Bedingungen und Veränderungen auf der Konzept-, Entwicklungs- und Gestaltungsebene im Hinblick auf die strukturelle und pädagogische Gestaltung der Gemeinschaftsschule in Berlin.

6 Fazit

Für das traditionelle Schulsystem ist feststellbar, dass bei - fortbestehender Leistungsselektion und sozialer Chancenungleichheit - die Auslese beim Übergang aus der Primarstufe in der Regel weitgehend über den weiteren Bildungsweg entscheidet. Durchlässigkeit und Offenheit der Bildungsgänge sind in voneinander getrennt angebotenen traditionellen Schulformen nur in geringem Umfang vorhanden. Gerade die raschen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen erfordern eine schulische Grundbildung für alle Zertifikate und Kompetenzen, die für die gesellschaftliche und berufliche Zukunft alternative Optionen sichern, Flexibilität und Mobilität gewähren. Die Zuordnung von Kindern zu künstlichen Begabungstypen nach der Logik traditioneller Schulformen erscheint angesichts fehlender Forschungsbelege und gesellschaftlicher Wandlungsprozesse in Sozialisationsbedingungen und Bildungsanforderungen als abwegig.

Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Berlin unterliegt daher günstigen Bedingungen, was sowohl aus den Befunden der Schulqualitäts- und Leistungsvergleichsforschung als auch aus den Präferenzen, Wahlmotiven und Schulwahlentscheidungen der Eltern hervorgeht. Gerade hinsichtlich der Aspekte der inneren pädagogischen Praxis von integrierten Systemen wie der Gemeinschaftsschule kann von einer *grundsätzlich entwicklungsoffenen* Schule gesprochen werden. Konkret bedeutet das: Der Schule eröffnen sich durch organisatorische Merkmale eine Reihe von Handlungsspielräumen, deren Nutzung Sache der Schule selbst ist, vor allem in der Binnendifferenzierung, der Unterrichtsformen, der Anteile fachbezogenen und fächerübergreifenden Arbeitens, der Organisationsform des Ganztagsbetriebs.

Sowohl für die Implementationsphase als auch für die weitere Gestaltung der Gemeinschaftsschule sind die Modalitäten der leistungsmäßigen und sozialen Schülerdurchmischung, der Bildungshintergrund und Migrationshintergrund der zu umwerbenden Eltern und die von Eltern artikulierten Schwerpunkte und Schulwahlmotive, die sie zur Beurteilung von Schulen und für Bildungswahlen heranziehen. Die Information über strukturelle und pädagogische Gestaltungsmerkmale der Gemeinschaftsschule ist angesichts der verbreiteten Unsicherheit in der Elternschaft über Wahloptionen zu verstärken. Alleinstellungsmerkmale in struktureller und pädagogischer Hinsicht, vor allem in ihrer Kombination, sollten für diese Schulform verdeutlicht werden.

Die unterschiedlich günstigen Strukturvoraussetzungen verschiedener Implementationstypen sind ebenso für den Implementationserfolg von Bedeutung wie die Standortwahl. Die innere organisatorisch-pädagogische Entwicklung der Schulen muss durch systematische Formen der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung sorgsam voran gebracht werden. Die Schulen benötigen dabei externe Unterstützung und Beratung durch einen speziellen Personalpool.

Quellen

- Arnold, K.-H./Bos W./Richert, P./Strubbe, T.C.: Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In: Bos W./ Hornberg S./ Arnold, K.-H./ Faust, G./ Fried, L./ Lankes, E.-M./ Schippert, K./ Valtin, R.(Hrsg.): IGLU 2006, Münster 2007, S.271-297
- Bauer, K.-O.: Erziehungsbedingungen von Sekundarschulen. Weinheim 1980
- Baumert, J./ Schümer, G.: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), a.a.O., 2001, S. 323-407
- Baumert, J./ Schümer, G.: Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), a.a.O., 2001a, S. 454-467, S. 339 f., S. 361
- Baumert, J./ Stanat, P./ Watermann, R.: Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, J./ Stanat, P./ Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Wiesbaden, 2006
- Baumert/J./Trautwein, U./Artelt, C.: Schulumwelten - institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium 2000 (Hrsg.), PISA 2000 -Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Mannheim, Hemsbach, Darmstadt 2003
- Bos, W./ Lankes E.-M./ Schwippert, K./ Valtin, R. / Voss, A./ Badel, I./ Plafmeier, N.: Lesekompetenzen deutscher Grundschulinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, W./ Lankes, E.-M./ Prenzel, M./ Schnippert, K. /Walther, G. / Valtin, R. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, 2003, S. 69-142
- Bos, W./ Voss, A./ Lankes, E.-M./Schippert, K./ Thiel, O./ Valtin, R.: Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: W. Bos, E.-M. Lankers, M. Prenzel, K. Schnippert, G. Walther, R. Valtin (Hrsg.), IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster, 2004. S. 191-228
- Bos, W./ Schwippert, K./ Stubbe, T. C.: Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In: IGLU 2006- Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, 2007, S. 225-247
- Cortina, K.S./Trommer, L.: Bildungswege und Bildungsbiographien in der Sekundarstufe I. In: K.S. Cortina, J. Baumer, A. Leschinsky, K.U. Mayer, L. Trommer (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek 2003, S. 342-391
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002
- Ehmke, T. /Baumert, J.: Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In: PISA- Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2006- Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster, 2007, S. 329, S. 310
- Ehmke, T./ Hohensee, F./Heidemeier, H./Prenzel, M.: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb.- In: PISA-Konsortium Deutschlan (Hrsg.), PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster 2004, S. 225-254
- Ehmke, T./Siegle, T./Hohensee, F.: Soziale Herkunft im Ländervergleich. In: PISA- Konsortium Deutschland (Hrsg.), a.a.O., 2005, S. 235-268
- Einsiedler, W./ Glumpler, E.: Analysen zur Entwicklung des Sitzenbleibens (unter besonderer Berücksichtigung der Grundschule). In: Die Deutsche Schule, 81, 2/1989, S. 248-259
- Fend, H.: Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Weinheim/Basel 1977
- Fend, H.: Gesamtschule im Vergleich - Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim/Basel 1982
- Fend, H.: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim/München 1998
- Fend, H./ Dreher, E./ Haenisch, H.: Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen - Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26, 5/1980, S. 673-698
- Fend, H./ Knörzer, W./ Nagl, W./ Specht, W./ Väh-Szuszdiara/R.: Sozialisations-effekte der Schule. Weinheim/Basel 1976
- Haenisch, H./ Lukesch, H.: Ist die Gesamtschule besser? Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Schulsystems im Leistungsvergleich. München 1980
- Hargreaves, A.: Two Cultures of Schooling: The Case of Middle Schools. London, New York, Philadelphia 1986
- Holtappels, H.G.: Die Halbtagsgrundschule – Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen.

Weinheim und München 2002

- Holtappels, H.G.: Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. München 2003
- Holtappels, H.G./ Leffelsend, S.: Entwicklung überfachlicher Kompetenzen durch Schülertrainings und Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse einer Schülerbefragung als Teil der Abschlussevaluation des Projektes „Schule & Co.“, Gütersloh 2003
- Holtappels, H.G./ Rösner, E.: Gesamtschule unter schwierigen Entwicklungsbedingungen. In: Frommelt, B./ Klemm, K./ Rösner, E./ Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Weinheim/München 2000, S. 113-132
- Hopf, V.: Orientierungsstufe als Förderstufe: Wirkungen der Organisation auf Lehrer, Schüler und Unterricht. Frankfurt/M. 1979
- Kemnade, I.: Schullaufbahn und Durchlässigkeit in der Sekundarstufe I. Empirische Untersuchung von Schülerkarrieren in der Stadt Bremen. Frankfurt a.M. 1989
- Köller, O./Baumert, J.: Leistungsgruppierung in der Sekundarstufe I. Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 15 (2), 2001, S. 99-110
- Kunter, M./Dubberke, T./Baumert, J./Blum, W./Brunner, M./Jordan, A./Klusmann, U./Krauss, S./Löwen, K./Neubrand, M./Tsai, Y.: Mathematikunterricht in den PISA-Klassen 2004: Rahmenbedingungen, Formen und Lehr-Lernprozesse. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres, Münster/New York, München, Berlin 2006, S. 161-194
- Lehmann, R. H., Peek, R.: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. 1997
- Mauthe, A./ Rösner, E.: Schulstruktur und Durchlässigkeit. Quantitative Entwicklungen im allgemeinbildenden weiterführenden Schulwesen und Mobilität zwischen den Bildungsgängen. In: H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm, H. Pfeiffer (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 10, Weinheim/ München 1998, S. 87-125
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2007 (Hrsg.): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht – Schuljahr 2006/07. Düsseldorf 2007
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003 – Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster 2005
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2006- Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster, 2007
- Prenzel, M./Zimmer, K./Drechsel, B./Heidemeier, H./Draxler, C.: Der Blick in die Länder. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), a.a.O., 2005, S. 169-233
- Ramm, G./Walter, O./Heidemeier, H./Prenzel, M.: Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In: PISA- Konsortium Deutschland (Hrsg.), a.a.O., 2005, S. 269-298
- Rolff, H.-G./Steinweg, A.: Realität und Entwicklung von Lehrerverbänden. In: H.-G. Rolff, Soziologie der Schulreform. Weinheim/Basel 1980, S. 113-129
- Rösner, E.: Hauptschule am Ende- Ein Nachruf. Münster 2007
- Reynolds, D./Sullivan, M./Murgatroyd, S.J.: The Comprehensive Experiment. Lewes 1987
- Schümer, G.: Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, G./ Tillmann, K.-J./ Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler- vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden, 2004, S.99 ff.
- Schümer, G./ Tillmann, K.-J./ Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler- vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden, 2004
- Schümer, G/ Tillmann, K.-J./ Weiß, M.: Institutionelle Bedingungen schulischen Lernens. In: Baumert, J. u.a. (Hrsg.), a.a.O, 2002, S. 203–218
- Senkbeil, M.: Die Bedeutung schulischer Faktoren für die Kompetenzentwicklung. In: PISA–Konsortium (Hrsg.). PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres. Münster/New York, München, Berlin 2006, S. 277-308
- Tillmann, K.-J./Bussig, M./Philipp, E./Rösner, E.: Kooperative Gesamtschule – Modell und Realität. Eine Analyse schulischer Innovationsprozesse.
- Tillmann, K.-J./ Holler-Nowitzki, B./ Holtappels, H.G./ Meier, U./ Popp, U.: Gewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim/München 1999
- Tillmann, K.-J./ Meier, U.: Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), a.a.O., 2001, S. 468–509

- Van Ophuysen, S.: Zur Problematik der Schulformempfehlungen nach der Grundschulzeit und ihrer prognostischen Qualität. In: Bos, W./ Holtappels, H. G./ Pfeiffer, H. Rolf, H.-G./ Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14, Weinheim und München, 2006
- Watermann, R. /Baumert , J.: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung beim Übergang von der Schule in den Beruf. In: Baumert, J./ Bos, W./ Lehmann, R. (Hrsg.): TIMMSS/III, Band 1, Opladen, 2000, S. 204 ff.
- Weißbach, B.: Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Schulische Sozialisation in den Klassen 5 und 6 - eine Längsschnittuntersuchung zur Schulwahrnehmung und zur Entwicklung des Selbstbildes. Wiesbaden 1985
-

Dortmund, 15. März 2008

Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels