

Köller, Olaf

Evaluation von Ganztagsangeboten mit Instrumenten aus internationalen Schulleistungsstudien: Ein Beispiel aus Hessen

Rother, Ulrich [Hrsg.]; Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Investitionen in die Zukunft. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2004, S. 138-147. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2005)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Köller, Olaf: Evaluation von Ganztagsangeboten mit Instrumenten aus internationalen Schulleistungsstudien: Ein Beispiel aus Hessen - In: Rother, Ulrich [Hrsg.]; Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Investitionen in die Zukunft. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2004, S. 138-147 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-26519

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

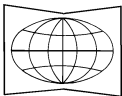
Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2005

Investitionen in die Zukunft

Mit Beiträgen von

Stefan Appel, Ralf Augsburg,
Thomas Coelen, Hugo Christian Dietrich,
Knut Dietrich, Gert Geißler,
Stefan Heymann, Christine Hesener,
Katrín Höhmann, Peter Hübner,
Juliane Linke, Tassilo Knauf, Olaf Köller,
Harald Ludwig, Markus Mauchle,
Gerhard Regenthal, Henning Rischkopf,
Christian Rittelmeyer, Carina Roos,
Ulrich Rosenau, Georg Rutz,
Winfried Schlaffke,
Joachim Schulze-Bergmann,
Jan Seefeldt, Stefan Sell,
Alexandra Senoner, Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2004

www.wochenschau-verlag.de

Sie wollen mehr Informationen zu unseren Büchern? Zu jedem Titel finden Sie Autorenangaben, Inhaltsverzeichnis, Übersichtstexte im Internet. Sie wollen sich zu einem bestimmten Sachgebiet informieren? Klicken Sie auf die Themenstichwörter: So erhalten Sie einen guten Überblick. Wollen Sie alle Veröffentlichungen eines bestimmten Autors finden? Gehen Sie in die Autorenankunft. Wollen Sie sich über einen Arbeitsbereich informieren? Nutzen Sie unsere Spezialkataloge. Alle Titel können Sie einfach im Shop gegen Rechnung bestellen.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelgestaltung: Ohl-Design, Wiesbaden
Titelbilder: Cornelia Suhan, Dortmund

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Printed in Germany
ISSN 1613-1576
ISBN 3-89974114-5

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
Leitthema: Investitionen in die Zukunft	
Stefan Sell: Der Ausbau der Ganztagschulen aus ökonomischer Sicht	10
Christian Rittelmeyer: Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken	23
Peter Hübner: Evangelische Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck	34
Stefan Appel: Konzeptionsvielfalt und Raumprogramm der Ganztagschulen erfordern den verstärkten Einsatz von Medien	40
Berichte aus den Bundesländern	
Tassilo Knauf: Eine Stadt setzt auf die Offene Ganztagsgrundschule	48
Joachim Schulze-Bergmann: Die pädagogische Beratungsstruktur der Offenen Ganztagsgrundschule (OGS) in Nordrhein-Westfalen	61
Ulrich Rosenau: Stand und Entwicklung des Ganztagsangebots im Land Brandenburg	68
Pädagogische Grundlagen	
Harald Ludwig: Grundschule als Ganztagschule	79
Winfried Schlaffke: Neue Weichenstellungen für ein zukunftsweisendes Schulsystem	90
Gerhard Regenthal: Corporate Identity von Ganztagschulen	107

Praxis

- Knut Dietrich: Schulhofgestaltung konkret – Schulhofprojekte
und Vorgehensweisen zur Realisierung 119
- Hugo Christian Dietrich: Praktisches Lernen, „Soziales Engagement“
und „Praktische Ethik“ in der Ganztagschule Veermeer 125

Wissenschaft und Forschung

- Katrin Höhmann/Christine Hesener/Henning Rischkopf/Carina Roos/
Jan Seefeldt: Ein Mittagsangebot als Fokus für Schulentwicklung 132
- Olaf Köller: Evaluation von Ganztagsangeboten mit Instrumenten
aus internationalen Schulleistungsstudien: Ein Beispiel aus Hessen 138
- Thomas Coelen: Synopse ganztägiger Bildungssysteme.
Organisation und Personal in Frankreich, Finnland und
den Niederlanden 148
- Gert Geißler: Ganztagschule in der DDR 160

Berichte aus Österreich und der Schweiz

- Markus Mauchle: Die Ganztagsschulbestrebungen
in der Deutschschweiz 171
- Alexandra Senoner: Die Ganztagschulen in Österreich 176

Stellungnahmen

- Bundesverband deutscher Privatschulen:
Bedeutung und Aufgaben vorschulischer und schulischer
Ganztagsangebote 180
- Deutscher Sportbund: Positionspapier zu den Ergebnissen
der PISA-Studie 182
- Empfehlungen der AG für Jugendhilfe 184
- BDKJ: Bildungsqualität ist Zukunftsqualität 188
- AES: Jugendarbeit und Ganztagschule als Bildungspartner 192
- Bundesjugendkuratorium: Auf dem Weg zu einer neuen Schule.
Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung 198

Nachrichten

- Harald Ludwig: Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft –
Kooperation von Jugendhilfe und Schule im
internationalen Vergleich 205
- Ralf Augsburg/Peer Zickgraf: Den Stein ins Rollen gebracht –
Startkonferenz zum Investitionsprogramm „Zukunft
Bildung und Betreuung“ 210

Georg Rutz: Ganztagschulen im Aufwind	220
Georg Rutz: Ganztagsangebote in der Schule – Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen	223
Ralf Schmitt: Ganztagschule – Ganztagsbildung: Politik – Pädagogik – Kooperation	229
Stefan Heymann/Juliane Linke: Das interaktive Board – Die Wandtafel der Zukunft in Ganztagschulen?	236
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	241

Olaf Köller

Evaluation von Ganztagsangeboten mit Instrumenten aus internationalen Schulleistungsstudien: Ein Beispiel aus Hessen

1. Einleitung

Die großen Schulleistungsstudien der letzten Jahre wie TIMSS (Baumert/Bos/Lehmann 2000a, 2000b; Baumert/Lehmann u.a. 1997) oder PISA (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 2002) werden vor allem als Untersuchungen wahrgenommen, die Leistungsvergleiche zwischen verschiedenen Nationen und Bundesländern ermöglichen. Dabei wird viel zu selten gewürdigt, dass mit diesen Studien wichtige Erkenntnisse über die spezifische Effizienz des deutschen Schulsystems vorliegen. Die Tatsache, dass auf Grund der nationalen Analysen der TIMSS-Daten gezeigt werden konnte, dass beinahe ein Fünftel der deutschen Schülerinnen und Schüler am Ende der 8. Jahrgangsstufe ein Kenntnisniveau aufwiesen, wie man es üblicherweise am Ende der Grundschule erwartet (vgl. Baumert/Lehmann u.a. 1997), hat den hohen Wert solcher Studien jenseits internationaler Ranglisten belegt. Das Gleiche gilt im Übrigen für das PISA-Ergebnis, wonach fast ein Viertel der deutschen 15-Jährigen nicht verständnisvoll lesen kann. Weiterhin ist in unzureichendem Maße beachtet worden, dass in TIMSS und PISA neben der Leistung in standardisierten Mathematik- und Naturwissenschaftstests auch ein breites Spektrum motivationaler, emotionaler und sozialer Variablen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler erhoben wurde, das wenigstens zum Teil Analysen erlaubt, inwieweit schulische Ziele jenseits der Fachleistungen erreicht werden.

Die Ergebnisse der Fachleistungstests und der zusätzlichen Messinstrumente dieser großen Studien bieten eine besondere Chance: Da auf der Basis der TIMSS- und PISA-Tests quasi national repräsentative empirische Normen, zum Beispiel für Schulformen, bestimmt werden können, kann sich jede einzelne Schule an diesen Normen messen lassen. Solch eine Diagnostik auf Einzelschulebene, die Anhaltspunkte für die eigene Schulentwicklung geben kann, ist also nicht nur für die Schulen möglich, die an den großen Studien teilgenommen haben. Vielmehr ist auch der Fall denkbar, dass sich Schulen mit TIMSS- oder PISA-Instrumenten in den entsprechenden Altersgruppen untersuchen lassen und anhand der Rückmeldungen Schlussfolgerungen für zukünftige Entwicklungsprozesse ziehen können.

In diesem Sinne soll im Folgenden über ein Projekt berichtet werden, in dem fünf hessische Gesamtschulen unter Nutzung von TIMSS-Instrumenten im Jahre 1999 untersucht wurden.¹ Von besonderem Interesse in dieser Studie sind dabei zwei Schulen mit Ganztagsangebot.

2. Eine Evaluation mit TIMSS-Instrumenten an hessischen Gesamtschulen

Die Initiative zu der Evaluation ging von den hessischen Gesamtschulen bzw. ihren Vertretern aus. An der Studie nahmen auf Wunsch dieser Schulen die kompletten 8. Jahrgänge teil. Alle Schulen zeichneten sich durch eine Vielfalt spezieller Charakteristika in Hinsicht auf Struktur, Unterrichtsorganisation und Schülerschaft aus, die an dieser Stelle jedoch nur bruchstückhaft wiedergegeben werden kann. Zwei der fünf Schulen nahmen beispielsweise am KMK-Modellversuch zur klasseninternen Differenzierung in Englisch und Mathematik teil, eine dritte setzte zunehmend Formen des „selbstständigen Lernens“ ein, in der vierten Schule lernten die Kinder in jahrgangsübergreifenden Gruppen und die fünfte Schule mit einem hohen Aussiedler- und Ausländeranteil setzte ein intensives Integrationsprogramm für Kinder mit nicht deutscher Muttersprache um.

In Abstimmung mit den teilnehmenden Schulen wurden folgende Ziele der Untersuchung vereinbart:

- Feststellung des Leistungsstands in Mathematik und (optional) den Naturwissenschaften. Da die Original-Instrumente aus TIMSS verwendet wurden, sollten die Leistungen in den einzelnen Schulen mit denen der national repräsentativen TIMSS-Stichprobe verglichen werden.
- Darüber hinaus äußerten die einzelnen Schulen Interesse an einer differenzierteren Auswertung der Leistungstestergebnisse (Geschlechtsdifferenzen, Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit nicht deutscher Muttersprache, Effekte des sozialen Hintergrunds, spezifische Stärken und Schwächen je nach Aufgabeninhalt, -typus etc.).
- Feststellung des motivationalen und psychosozialen Status der Schülerinnen und Schüler. Im Bewusstsein, dass pädagogische Ziele von Schule sich nicht auf den Leistungsbereich beschränken, wurde vereinbart, zentrale Indikatoren für Lernmotivation und emotionales Wohlbefinden zu erheben.
- Feststellung von Indikatoren sozialen Lernens. Da im Rahmen einer Fragebogenstudie Verhaltensbeobachtungen kaum möglich sind, wurde vereinbart, Ergebnisse des sozialen Lernens zu erheben. Dafür eignen sich zum Beispiel Skalen, die „Einstellungen gegenüber Minoritäten“ oder „selbst berichtete Normverletzungen“ erfragen.
- Beurteilung des Mathematikunterrichts, um Informationen zur Optimierung von Unterrichtsprozessen zu erhalten.

Die Studie wurde seit 1998 geplant; die Datenerhebung fand im Frühjahr 1999 gegen Ende des 8. Schuljahres statt. Die Auswertung wurde mit dem Überreichen ausführlicher Abschlussberichte für die Schulen im Mai 2000 vorerst beendet. Hinsichtlich der Verwendung der Untersuchungsergebnisse wurde vereinbart, dass die Adressaten der Untersuchungsergebnisse primär die Schulen sein sollten und Veröffentlichungen der Ergebnisse der Zustimmung der Schulen bedürften. Es unterliegt allein den Schulen, ob und wie sie die Daten nutzen. Die ausführlichen, am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung entstandenen, Berichte geben den Schulen Interpretationshilfen und weisen auf mögliche Optimierungsmöglichkeiten hin. Aus dem Projekt sind zwei Publikationen entstanden (Köller/Trautwein 2001, 2003), die genaueren Aufschluss über Vorgehen und Befunde geben.

Im Folgenden werden zunächst die Instrumente, die bei der Evaluation zum Einsatz kamen, genauer beschrieben. Anschließend soll im Sinne von Fallbeispielen auf zwei Schulen aus der Stadt Kassel genauer eingegangen werden, die neben einem besonderen pädagogischen Profil auch ein Ganztagesangebot bieten. Beide Schulen bedienen sehr unterschiedliche Schülerschaften.

2.1 Instrumente

Bei der Planung der Untersuchung war es für alle beteiligten Schulen zentral, die eigenen Ergebnisse in den Mathematiktests an den Befunden der national repräsentativen TIMSS-Stichprobe zu messen. Aus dem Pool der Aufgaben wurde eine Auswahl von vier Testheften eingesetzt, welche die Struktur des Gesamttests in TIMSS gut wiedergibt. Tabelle 1 (s. nächste Seite) belegt dies. Anhand einer Matrix wird gezeigt, wie viele Aufgaben im Vergleich zur TIMS-Studie aus den verschiedenen mathematischen Sachgebieten und kognitiven Anforderungsdimensionen eingesetzt wurden. Grenzen dieser Beschränkung auf vier Testhefte lagen darin, dass sich keine sinnvollen Leistungswerte auf den einzelnen Anforderungsdimensionen und Sachgebieten bilden ließen. Die Gesamtwerte konnten allerdings auf dem in TIMSS verwendeten Maßstab ($M = 500$, $SD = 100$ in der international untersuchten Kohorte) abgebildet werden, so dass die fünf untersuchten Schulen direkt mit den TIMSS-Schulen verglichen werden können.

Als Vergleichsstichproben wurden Bundesländer mit einem ähnlich ausgebauten Sekundarschulwesen ausgewählt, nämlich die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Saarland und Thüringen. Um einen fairen Vergleich zwischen diesen Ländern und den fünf Gesamtschulen zu ermöglichen, wurden zusätzlich die Stundentafeln von der 5. bis zur 8. Jahrgangsstufe analysiert. Zudem wurde berücksichtigt, dass in allen fünf untersuchten Schulen der reguläre Fachunterricht bei der Realisierung von Projekten zum Teil aufgelöst wird. Auch wurde von den Mathematiklehrern der fünf untersuchten Schulen eine Einschätzung der Testaufgaben erbeten. Dabei sollte für jede Testauf-

gabe angegeben werden, in welcher Klassenstufe die jeweiligen Kenntnisse geübt wurden und ob die Lösung der Aufgabe ihren didaktischen Zielsetzungen entsprach. Zusätzlich sollte eingeschätzt werden, welcher Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler die einzelnen Aufgaben voraussichtlich lösen würde.

Tabelle 1: Mathematische Testaufgaben nach Sachgebiet und kognitiver Anforderungsart

Sachgebiet	Anforderungsart				
	Wissen	Beherrschung von Routineverfahren	Beherrschung von komplexen Verfahren	Anwendungsbezogene und mathematische Probleme	Insgesamt
Zahlen und Zahlenverständnis	6 (10)	5 (13)	9 (12)	7 (17)	27 (52)
Messen und Maßeinheiten	3 (6)	1 (2)	3 (5)	8 (8)	15 (21)
Algebra	5 (8)	5 (10)	0 (1)	8 (10)	18 (29)
Geometrie	3 (5)	2 (6)	4 (6)	3 (6)	12 (23)
Proportionalität	0 (0)	5 (5)	0 (0)	3 (7)	8 (12)
Darstellung und Analysen von Daten/ Wahrscheinlichkeitsrechnung	1 (3)	2 (2)	5 (8)	4 (8)	12 (21)
Insgesamt	18 (32)	29 (38)	21 (32)	33 (56)	92 (158)

Anmerkung: Die Werte vor den Klammern geben die Aufgabenzahlen der Untersuchung in den hessischen Gesamtschulen an, die Werte in den Klammern die entsprechenden Zahlen aus der TIMS-Studie.

Eine berechtigte Kritik an der Qualitätskontrolle von Schulen mit Hilfe von Leistungstest liegt darin, dass die Leistung der Schülerschaft nicht nur von der Qualität des Unterrichts in den jeweiligen Schulen abhängt, sondern auch von den

Voraussetzungen, die Schüler aus dem Elternhaus (und in unserer Studie auch aus der Grundschule) mitbringen. Um diese außerschulischen Einflüsse abschätzen zu können, wurde eine Anzahl von Fragen zum sozioökonomischen Hintergrund und zum so genannten „kulturellen Kapital“ (Bildungsnähe) der teilnehmenden Schüler eingesetzt. Außerdem wurden die Grundschulempfehlungen erhoben und erfragt, welche Sprache (Deutsch vs. eine andere) in den Familien zu Hause normalerweise gesprochen wird. Alle diese Variablen haben sich als gute Prädiktoren für die Schulleistung von Kindern herausgestellt (z.B. Lehmann/Peek 1997). Zur Kontrolle weiterer familiärer Belastungsfaktoren wurde nach Arbeitslosigkeit der Eltern sowie nach allein erziehenden Eltern gefragt.

Der Erfolg schulischer Erziehungsprozesse drückt sich natürlich nicht nur in Leistungskennwerten aus. Deshalb wurde mit den beteiligten Schulen ferner vereinbart, über den Leistungsbereich hinaus Instrumente zu psychosozialen Variablen einzusetzen (Selbstkonzeptvariablen, schulische Normverletzungen, soziale Einstellungen), die idealerweise ebenfalls den Vergleich mit der TIMSS-Stichprobe zulassen. Außerdem waren die Lehrerinnen und Lehrer daran interessiert, wie ihre Schülerinnen und Schüler den Mathematikunterricht beurteilen.

Neben den Ergebnissen der TIMSS-Erhebung liegen zu vielen dieser Variablen auch Vergleichsdaten aus der Studie *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und frühen Erwachsenenalter* (BIJU; vgl. z.B. Baumert/Köller 1998) vor. Die BIJU-Untersuchung ist insofern besonders interessant, als Daten einer relativ großen Stichprobe von Gesamtschülern Anfang, Mitte und Ende der 7. Jahrgangsstufe erhoben wurden. Grenzen dieses Vergleichs liegen sicherlich darin, dass die BIJU-Daten am Ende der 7. Jahrgangsstufe erhoben wurden.

Im Folgenden sollen in ganz knapper Form wenige Befunde aus zwei Ganztagschulen, die sich an der Untersuchung beteiligt haben, geschildert werden. Vorweg wird das Programm jeder Schule kurz vorgestellt.

2.2 Die offene Schule Waldau

Die Schule hat zu Beginn der 80er-Jahre ihr pädagogisches Profil deutlich geändert und reformpädagogische Ansätze (Freinet, Montessori, Pestalozzi, Petersen) als Leitprinzipien „wiederentdeckt“. Mit Ganztagsangebot, Individualisierung, freiem Lernen und der Kombination von „Leistung und Leben“ etablierte sich die Schule als „echte“ Alternative zur Dreigliedrigkeit, die Eltern und Schülerinnen und Schüler ganz unterschiedlicher Herkunft ansprach. Die Schule liegt in einem Gebiet, dessen Bevölkerung sozial stark durchmischt ist, mit einem erheblichen Anteil ausländischer Mitbürger und Aussiedlerfamilien. Entsprechend dem hohen Ausländer- und Aussiedleranteil im Einzugsgebiet gehörten der 8. Jahrgangsstufe des Schuljahrs 1998/1999 16,7 % Schüler mit ausländischer Herkunft und 22,7 % Kinder aus Aussiedlerfamilien (aus Polen und der ehemaligen Sowjetunion) an. Um

insbesondere die Integration der Aussiedlerkinder erfolgreich zu bewältigen, wurde an der Schule ein besonderes Konzept entwickelt, das

- sehr stark auf eine schnelle und intensive Vermittlung der deutschen Sprache abzielt, ohne dass allerdings die Kinder auf ihre Heimatsprache verzichten müssen (Deutsch als Zweitsprache);
- die soziale Integration durch verschiedene Maßnahmen beschleunigen soll, ohne dass die Kinder vollständig ihre kulturelle Identität aufgeben sollen;
- versucht, die Eltern der Aussiedlerkinder in den Prozess der Integration einzubinden.

Bei dieser Schule handelt es sich um eine Ganztagschule, in der bis 14.35 Uhr Unterricht stattfindet, gefolgt von Zusatzangeboten bis 16.30 Uhr, die nicht verpflichtend sind. Die Zusatzangebote sind breit gefächert (Keramik, Sport, Tanzen, Theater, Werken, Malerei u.v.m.) und werden nicht nur von Lehrkräften, sondern auch von Kursleitern der Volkshochschule, Musikern, Studenten und Vereinsangehörigen angeboten.

Der Schulalltag beginnt offen, das heißt die Schülerinnen und Schüler können ab 7.30 Uhr die Schule besuchen, obwohl der eigentliche Unterricht erst um 8.45 Uhr beginnt. Dadurch wird zum einen berufstätigen Eltern das Betreuungsproblem genommen, zum anderen können die Kinder diese Zeit frei für sich nutzen, aber auch Angebote wie Proben des Schulchores, Aquaristik, Hausaufgabenbetreuung wahrnehmen. Kinder mit Lese-Rechtschreib-Störungen und solche mit Förderbedarf in Deutsch erhalten in dieser Zeit Fördermaßnahmen. Wie der Schulalltag offen beginnt, so endet er auch nach dem Regelunterricht mit den Zusatzangeboten am Nachmittag. Wichtig zu erwähnen ist weiterhin, dass an der Schule zu Gunsten von Projektwochen und anderen Aktivitäten zeitweise der übliche Wochenstundenplan vollständig aufgegeben wird.

Differenziert wird ab der 7. Jahrgangsstufe, und zwar zunächst in Englisch und Mathematik, ab der 8. Jahrgangsstufe in Deutsch und ab der 9. Jahrgangsstufe in den Naturwissenschaften und Französisch. Zwei Niveaustufen, Erweiterungs- und Grundkursniveau, werden unterschieden.

Befunde

Insgesamt schneiden die untersuchten Schülerinnen und Schüler dieser Schule in Mathematik auf einem Leistungsniveau ab, das zwischen dem mittleren Realschul- und Gymnasialniveau in der TIMSS-Stichprobe liegt (zu Details s. Köller/Trautwein 2003). Ein Aufbrechen nach Kursniveau (Erweiterungs- vs. Grundkurs) zeigt, dass im Grundkurs Realschulniveau, im Erweiterungskurs leicht überdurchschnittliches Gymnasialniveau erreicht wird. Dies macht zum einen sehr deutlich, dass in einer Schule mit breitem extracurricularem Angebot, in welcher der pädagogische Schwerpunkt also nicht allein auf Wissenserwerbsprozesse gelegt wird, erfolgreiches Lernen in den Kernfächern stattfindet. Eine Schule, die besonderes Engagement in

ihre erzieherische Arbeit investiert, die selbstgesteuert alternative Programme und Profile entwickelt, versetzt sich offenbar in die Lage, die eigene Schülerschaft auch im Leistungsbereich optimal zu fördern, selbst dann, wenn der Fachunterricht teilweise zu Gunsten anderer Projekte aufgegeben wird.

Durch den vergleichsweise hohen Ausländer- bzw. Aussiedleranteil besteht auf Seiten der untersuchten Schule ein besonderer Anspruch hinsichtlich der gelingenden schulischen Ausbildung dieser oftmals benachteiligten Kinder und Jugendlichen. Etwa ein Viertel (23,0 %) der Schülerinnen und Schüler gab an, dass bei ihnen zu Hause normalerweise nicht Deutsch gesprochen wird. Diese mögliche sprachliche Benachteiligung spiegelte sich interessanterweise nicht in der Kurszugehörigkeit im Fach Mathematik wider, das heißt von den Jugendlichen mit nicht-deutscher Muttersprache fanden sich 59,3 % im Erweiterungskurs; dieser Prozentsatz lag sogar leicht über dem der Schüler, in deren Elternhaus üblicherweise Deutsch gesprochen wurde (55,3 %). An der untersuchten Schule ergaben sich insgesamt relativ kleine Unterschiede zu Gunsten der Schüler mit deutscher Muttersprache. Ein Aufbrechen nach Kursniveaus zeigte allerdings, dass die Unterschiede allein auf das Erweiterungskursniveau zurückzuführen waren, auf dem sich bemerkenswerte Differenzen zu Gunsten von Schülern mit deutscher Muttersprache zeigten. Diese waren im Übrigen nicht auf mangelnde Sprachkompetenzen, sondern eher den bildungsfernen familiären Hintergrund der Jugendlichen zurückzuführen. Diese Ergebnisse legen die Interpretation nahe, dass im Rahmen der besonderen Fördermaßnahmen die ausländischen Kinder an dieser Schule trotz etwas schwächerer Leistungen den Erweiterungskursen in Mathematik zugeordnet werden, um diesen eher benachteiligten Kindern erfolgreiche Bildungskarrieren offen zu halten.

2.3 Die Reformschule Kassel

Die Schule wurde 1988 als Versuchsschule des Landes Hessen eingerichtet. Sie ist eine Ganztagschule mit flexiblen Unterrichtszeiten von 7.45 bis 16.00 Uhr. Die Jahrgangsstärke beträgt 30 bis 40 Kinder bzw. Jugendliche. Der Anteil ausländischer Kinder ist sehr gering. An der Schule wird in jahrgangsgemischten Kursen unterrichtet, wobei es insgesamt vier Stufen gibt, bei denen die ersten drei jeweils drei Jahrgänge umfassen (Jg. 0 bis 2, Jg. 3 bis 5, Jg. 6 bis 8) und die letzte Stufe zwei Jahrgänge (Jg. 9 bis 10). In allen Fächern außer Mathematik, Englisch und Französisch, die jahrgangsspezifisch unterrichtet werden, fand der Unterricht für die von uns untersuchten Schülerinnen und Schüler der 8. Jahrgangsstufe gemeinsam mit Schülern aus der 6. und 7. Jahrgangsstufe statt. Somit führt die Jahrgangsmischung dazu, dass in vielen Fächern vergleichsweise leistungsheterogene Gruppen zusammen unterrichtet werden. Diese Zusammensetzung soll u.a. die soziale Kompetenz der Schüler fördern. Die Altersheterogenität und die damit

zusammenhängenden Unterschiede im Leistungsvermögen können auch aktiv in den Unterricht eingebracht werden, indem die Schüler einander helfen. Somit kann eine selbstverständliche Kultur des Helfens und der Achtung voneinander etabliert werden, wobei der jahrgangübergreifende Unterricht verhindert, dass allzu feste Rollen und Rollenerwartungen entstehen.

Im jahrgangsspezifischen Mathematikunterricht der 8. Klasse wird intern differenziert. Es werden keine Klassenarbeiten geschrieben. Statt dessen erwerben die Schülerinnen und Schüler in jedem Stoffgebiet sogenannte Grund- und Erweiterungsdiplome, deren Schwerpunkt auf der Feststellung des Könnens, nicht des Nichtkönnens, liegt. Der pädagogische Ansatz der Schule baut sehr stark auf Konzepten der Reformpädagogik auf.

Die soziale Zusammensetzung der Reformschule verdient eine besondere Erwähnung. Zwar wurde sie als Gesamtschule konzipiert, sie zieht jedoch auf Grund ihres pädagogischen Profils und des Ganztagsangebots insbesondere Kinder aus Familien mit großer Bildungsnähe und einem hohen sozioökonomischen Status an, wie man ihn üblicherweise nur am Gymnasium antrifft.

Befunde

Die Leistungen der untersuchten Schüler aus der Reformschule lagen knapp über denen von Gymnasien in der TIMS-Untersuchung. Dies weist darauf hin, dass die pädagogische Schwerpunktsetzung nicht zu Lasten der Leistungsentwicklung in Mathematik geht. Das relativ hohe Leistungsniveau war auch vor dem Hintergrund, dass in dieser Schule keine Klassenarbeiten geschrieben werden, bemerkenswert.

Auf Grund der jahrgangsgemischten Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler wurde an dieser Schule bei den Auswertungen ein besonderer Wert auf die Unterrichtsbeurteilungen durch die Schülerschaft gelegt. Dabei zeigte sich, dass der Mathematikunterricht insgesamt als klarer und strukturierter wahrgenommen wurde, es wurden weniger Störungen berichtet und Konsequenzen von regelwidrigem Verhalten wurden als klar definiert betrachtet. Außerdem wiesen die Angaben der Schülerinnen und Schüler darauf hin, dass in ihrem Mathematikunterricht eine sehr starke Orientierung an einer individuellen Bezugsnorm stattfand. Dieser Befund mag vor allem auf eine Besonderheit zurückführbar sein: An der Schule wird bis zur 8. Jahrgangsstufe auf den Einsatz von Noten und Zensuren verzichtet. Dies reduziert möglicherweise die Auftretenshäufigkeit interindividueller (sozialer) Vergleiche, die eher negative Konsequenzen für individuelle Selbstkonzepte und Interessen haben.

Die erhobenen Schülerurteile deuten insgesamt darauf hin, dass die guten Mathematikleistungen auch ein Produkt des Unterrichts sind und nicht lediglich ein Ergebnis des günstigen familiären Hintergrunds darstellen.

3. Fazit

Mit der Planung und Durchführung von TIMSS und PISA wurde in Deutschland nach einer langen und gewollten Abstinenz „empirisches Neuland“ in der systematischen Untersuchung von Bildungserträgen eines Schulsystems betreten.

Die Ausführungen zu den beiden hessischen Ganztagschulen sollte gezeigt haben, dass große Schulleistungsstudien nicht nur zur Auskunft über die Effizienz unseres Bildungssystems genutzt werden können, sondern auch für Einzelschulen die Möglichkeiten der Organisationsdiagnostik bieten, deren Ergebnisse idealerweise in Schulentwicklungsmaßnahmen einfließen können.

Mit der Entwicklung von Bildungsstandards in der Bundesrepublik Deutschland, wie sie von der KMK im Jahre 2003 zunächst einmal für den mittleren Abschluss verabschiedet wurden, gewinnen Schulen weitere Möglichkeiten der Evaluation. In den nächsten Jahren werden für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch und die Naturwissenschaften Aufgaben entwickelt werden, die sich an den Standards orientieren. Für Evaluationsprojekte – auch an Ganztagschulen – wird es voraussichtlich möglich sein die Aufgaben zu nutzen, um sich an den nationalen Standards messen zu können. Hierin, wie auch in den gerade erst anlaufenden Programmen für Schulinspektionen, liegen große Chancen für Schulen, sich über eigene pädagogische Leistungen Rechenschaft abzulegen.

Anmerkung

- 1 Die Studie wurde vom Autor gemeinsam mit Ulrich Trautwein am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführt und vom hessischen Kultusministerium finanziell unterstützt. Dem Zuwendungsgeber sei dafür an dieser Stelle gedankt.

Literatur

- Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.) (2000a): Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 1: Mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen
- Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.) (2000b): Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen

- Baumert, J./Köller, O. (1998): Nationale und internationale Schulleistungsstudien: Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? In: Pädagogik, 50. Jg., H. 6, S. 12-18
- Baumert, J./Lehmann, R. H. et al. (1997): TIMSS: Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen
- Köller, O./Trautwein, U. (2001): Evaluation mit TIMSS-Instrumenten: Untersuchungen in der 8. Jahrgangsstufe an fünf Gesamtschulen. In: Die Deutsche Schule, 93. Jg., S. 167-185
- Köller, O./Trautwein, U. (2003): Schulqualität und Schülerleistung. Weinheim
- Lehmann, R. H./Peek, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburger Schulbehörde
- Treiman, D.J. (1977): Occupational prestige in comparative perspective. New York