

Porsch, Raphaela; Baumgarten, Melanie; Quast, Jennifer; Jahn, Robert W.

## Schulqualität von Gesamtschulen im Vergleich zu Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt

Graalman, Katharina [Hrsg.]; Große Prues, Peter [Hrsg.]; Hollen, Magdalena [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]: Gesamtschule - Status quo und quo vadis? Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 103-122. - (Profilentwicklung im Bildungswesen; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Porsch, Raphaela; Baumgarten, Melanie; Quast, Jennifer; Jahn, Robert W.: Schulqualität von Gesamtschulen im Vergleich zu Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt - In: Graalman, Katharina [Hrsg.]; Große Prues, Peter [Hrsg.]; Hollen, Magdalena [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]: Gesamtschule - Status quo und quo vadis? Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 103-122 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319571 - DOI: 10.25656/01:31957

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319571>

<https://doi.org/10.25656/01:31957>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Schulqualität von Gesamtschulen im Vergleich zu Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt

*Raphaela Porsch, Melanie Baumgarten, Jennifer Quast & Robert W. Jahn*

Keywords: Gesamtschulen, Sachsen-Anhalt, Schulformvergleich, Schulqualität, Schulreform

## 1. Einleitung

Neben Gymnasien wurde in allen neuen Bundesländern nach der Wiedervereinigung als Schulform die Gesamtschule (GS) eingeführt, und zwar sowohl Integrierte Gesamtschulen (IGS) als auch Kooperative Gesamtschulen (KGS). An IGS werden (in der Regel ab Klasse 7) Schüler\*innen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik entsprechend ihrer Leistungen getrennt unterrichtet (Grund- bzw. Erweiterungskurse), in den weiteren Fächern gemeinsam. An KGS werden Schüler\*innen dagegen in verschiedenen Zweigen je nach angestrebtem Abschluss (Hauptschulabschluss, Realschulabschluss, Gymnasialzweig) unterrichtet. In den Bundesländern existieren neben GS weitere (integrierte) Schulformen. In Sachsen-Anhalt sind sogenannte Sekundarschulen eingeführt worden, die den Haupt- und Realschulabschluss ermöglichen, sowie seit 2013 die sog. Gemeinschaftsschule, welche alle Schulabschlüsse anbietet. Seit der Einführung wurden eine Reihe von Sekundarschulen in Gemeinschaftsschulen umgewandelt. Mit Blick auf die Schulstrukturreformen in Sachsen-Anhalt stellt sich die Frage, was GS als Schulform auszeichnet und inwieweit Unterschiede im Vergleich zu anderen Schulformen der Sekundarstufe I bestehen. Neben einer vertieften Betrachtung des Profils von GS soll in diesem Beitrag empirisch die Schulqualität von GS im Vergleich zu Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt betrachtet werden. Strukturebend ist dabei das Modell zur Schulqualität von Ditton (2000). Grundlage für die Auswertung bilden Daten von 3.686 Schüler\*innen der Klassenstufe 9 aus dem Projekt *Schulische und unterrichtliche Determinanten von Schulerfolg und Schulabbruch an Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt* (SEASA).

## 2. Weiterführende Schulformen in Sachsen-Anhalt

Schulstrukturreformen finden seit vielen Jahrzehnten in Deutschland statt und führen bis heute zu einer sich stetig verändernden Schullandschaft. Auch in Sachsen-

Anhalt hat sich seit 1990 die Schullandschaft mehrmals gewandelt. Neben den *Gymnasien* bestehen heute in Sachsen-Anhalt Gesamt-, Sekundar- und Gemeinschaftsschulen als Schulformen in der Sekundarstufe I, das heißt neben Gymnasien existieren ausschließlich integrierte Schulformen mit 2 oder 3 Bildungsgängen. An *Sekundarschulen* lernen Schüler\*innen der Klasse 5 bis 10 gemeinsam, wobei der Hauptschulabschluss (im Regelfall) nach der Klassenstufe 9 erreicht wird und der Realschulabschluss nach Klasse 10. Deren Einführung erfolgte 1991/1992 (Bartl 2016). Das Gesamtschulkonzept wurde Mitte der 1960er Jahre in der Bundesrepublik initiiert und eingeführt. Die Einführung von *Gesamtschulen* (GS) in Sachsen-Anhalt erfolgte erst im Jahre 1996 (Bartl 2016). Die GS ist „eine Schulform, in die alle Kinder – unabhängig vom Leistungsstand, Begabung und sozialer Herkunft – gemeinsam eintreten (...). Die Übergangsauslese am Ende der Grundschule wird abgeschafft, alle Kinder werden gemeinsam unterrichtet und gefördert und am Ende der Sekundarstufe I zu unterschiedlichen Bildungsabschlüssen geführt“ (Tillmann 2019: 207). Wie eingangs skizziert, lassen sich zwei Formen, IGS und KGS, unterscheiden. Grundlegender Unterschied ist, dass Kinder an IGS bis zur Klasse 10 gemeinsam eine Klasse besuchen, wobei meist zwischen Kern- und Kursunterricht unterschieden wird. Im Kursunterricht erfolgt ab Klasse 7 der Besuch der Kernfächer in leistungsdifferenzierten Kursen. Dagegen werden Kinder an KGS lediglich in Klasse 5 und 6 gemeinsam unterrichtet und besuchen danach bis Klasse 10 je nach gewünschtem Abschluss den Hauptschul-, Realschul- oder Gymnasialzweig. Daher lässt sich die Definition von GS zwar auf beide Varianten anwenden, allerdings wird die Idee einer *Schule für alle* in unterschiedlicher Weise umgesetzt. Hintergrund der Initiative war die Kritik am gegliederten Schulsystem und die Bildungsbenachteiligung v. a. von Arbeiterkindern, Mädchen, Katholik\*innen sowie Kindern auf dem Land (Tillmann 2019). Die Gründung von *Gemeinschaftsschulen* erfolgte in Sachsen-Anhalt im Jahre 2013 (Bartl 2016). An Gemeinschaftsschulen sind alle Abschlüsse erreichbar. Sie umfassen die Jahrgänge 5 bis 12 bzw. 13, wobei nicht alle Gemeinschaftsschulen eine eigene Oberstufe anbieten und diese Schulen mit einem Gymnasium oder einer anderen Schule kooperieren. In den Klassenstufen 5 bis 8 werden differenzierte Unterrichtsangebote unterbreitet, jedoch erst ab Klassenstufe 9 wird der Unterricht auf den angestrebten Schulabschluss ausgerichtet. Im Vergleich der Schulformen lässt sich feststellen, dass schulpädagogisch die Organisation von Gemeinschaftsschulen am ehesten mit der an IGS vergleichbar ist.

### 3. Gesamtschulen im Wettbewerb

Nach zahlreichen Gründungen von GS und deren Anerkennung als weitere Regelschule mussten und müssen sich GS im Wettbewerb mit anderen weiterführenden Schulen behaupten (Köller 2008). Grund ist, dass sie „wegen der heftigen Gegenwehr der CDU/CSU und eines fehlenden Konsenses in der Bevölkerung nicht wie

ursprünglich beabsichtigt als ‚ersetzende‘ Schulen errichtet werden“ (Hurrelmann 2013: 456) und wurden und damit zusätzlich zu bisher etablierten Schulformen bestehen. Ihre Einführung wurde von einer Reihe wissenschaftlicher Untersuchungen begleitet. Deren Ergebnisse zeigten u. a., „dass ein integriertes Schulsystem im Hinblick auf das Kriterium »soziale Gerechtigkeit« gewisse Vorteile erbrachte, dass sich aber keine Überlegenheit gegenüber einem gegliederten Schulsystem im Hinblick auf das Kriterium »Leistung« feststellen ließ“ (Möller / Orth 2007: 123). Für diesen Beitrag sind Studien von Interesse, die GS im Vergleich zu anderen Schulformen untersuchten. Die Leistungsentwicklung von Schüler\*innen in unterschiedlichen Schulformen hatte die BIJU-Studie (*Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter* zwischen 1991 und 1995 in vier Bundesländern, einschließlich Sachsen-Anhalt) untersucht. Deutlich wird eine Leistungsschere: Am Gymnasium lernen Kinder zwischen dem 7. und 10. Schuljahr am meisten, gefolgt von Realschulen und GS; am wenigsten lernen Kinder an Hauptschulen. Drei Ansätze zur Erklärung werden regelmäßig benannt (Baumert et al. 2009): *differenzielle Lernraten* aufgrund des unterschiedlichen Vorwissens, *institutionelle Unterschiede*, das heißt die unterschiedlichen Lernbedingungen an den Schulen (z. B. Lehrbücher, Lehrpläne) stellen Einflussfaktoren für den individuellen Lernerfolg dar, sowie *Kompositionseffekte*, also die unterschiedliche Zusammensetzung der Klassen (sog. Matthäus-Effekt).

Dreher et al. (1980) konstatieren, dass u. a. keine konsistenten Unterschiede in Bezug auf die Bewertung des Schulklimas von Gesamtschüler\*innen im Vergleich zu Schüler\*innen anderer Schulformen bestehen. In einer neueren Arbeit von Bayer (2020) zu Schulformunterschieden im Mathematikunterricht zeigt sich unter anderem, dass an integrierten GS und Schulen mit mehreren Bildungsgängen schülerorientierte Unterrichtsmethoden und formatives Assessment im Vergleich mit anderen Schulformen (Gymnasien, Realschulen) häufiger stattfinden. Aber auch hier zeigt sich kein klarer Vorteil für GS: „Überraschend ist, dass formatives Assessment an integrierten GS seltener umgesetzt wird als an Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Dabei wird vor allem diese Schulart mit einer starken Orientierung am Individuum verbunden“ (Bayer 2020: 235). Die Auswahl der skizzierten Studienbefunde deutet an (s. a. Mattes 2017), dass Vergleichsstudien nicht grundsätzlich Vorteile von GS in Bezug auf Merkmale von Schulqualität zeigen. Einschränkend ist anzumerken, dass neben unterschiedlichen Zeitpunkten, betrachteten Regionen und Schulformen sehr verschiedene Kriterien herangezogen wurden, welche als Indikatoren von Schulqualität gelten. Häufig wurde die Qualität von GS mit Schulformen verglichen, die lediglich einen Abschluss anbieten (z. B. Hauptschulen) oder / und mit Gymnasien.



Lernumgebung und zum anderen auf lernunterstützende Orientierungen und Sozialbeziehungen beziehen“ (Scheerens/Bosker 1997: 112 ff.). Neben dem Schulklima ist die Qualität des Unterrichts entscheidend und wird durch Oberflächen- und Tiefenmerkmale abgebildet (Decristan et al. 2020), die das Angebot an Lerngelegenheiten im Unterricht beschreiben. Empirische Befunde geben Hinweise darauf, dass Tiefenmerkmale lernwirksamer sind, sodass in den letzten Jahren vermehrt auf Grundlage des sog. Basismodells drei Dimensionen von Tiefenmerkmalen unterschieden werden: Klassenführung, Konstruktive Unterstützung und (Potential zur) Kognitive[n] Aktivierung (in Anlehnung an Kunter/Voss 2011). Studien zeigen bspw. einen hohen Zusammenhang zwischen Klassenführung und Lernleistungen auf (z. B. Seiz et al. 2016). Klassenführung bezieht sich unter anderem auf die Strukturiertheit und Störungsarmut des Unterrichts, um angemessen viele, qualitätsvolle Lerngelegenheiten für die Schüler\*innen zu ermöglichen. Schließlich wird die Unterrichtsqualität durch die Lehrenden bestimmt. Deren professionelle Merkmale (Kompetenzen, Wissen, Einstellungen u. a.) determinieren das Handeln im Unterricht und in der Schule. Aus einer lerntheoretischen Perspektive wird eine gute Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung als günstig für den Lernerfolg von Schüler\*innen angesehen. Diese kann beschrieben werden als ein personen- bzw. lernendenzentriertes Agieren von Lehrpersonen, das durch Empathie, Authentizität, Wärme etc. gekennzeichnet ist (Cornelius-White 2007). Das Engagement der Lehrkräfte für ihre Schule wird ebenfalls als bedeutsam angesehen und bezieht sich auf die Bereitschaft, schulische Veranstaltungen zu organisieren und sich aktiv an der Schulentwicklung zu beteiligen. Aus schulpädagogischer Perspektive werden ferner zwei Unterrichtsprinzipien favorisiert: Schüler\*innenorientierung der Lehrkräfte und individuelle Bezugsnormorientierung, die sich die Vorstellung teilen, dass sich Lernerfolg eher einstellt, wenn individuelle Voraussetzungen und Bedürfnisse sowie die unterschiedliche Lernentwicklung von Schüler\*innen im Unterricht Berücksichtigung finden.

## 5. Fragestellungen

Vor diesem Hintergrund sollen relevante Indikatoren der Schulqualität an GS erfasst werden und mit der Ausprägung an Schulen verglichen werden, die ebenfalls mehrere Bildungsabschlüsse ermöglichen (Sekundar- und Gemeinschaftsschulen). Die Indikatoren für Schulqualität werden den Kategorien *Voraussetzungen*, *Primäre Merkmale und Prozesse* und *Ergebnisse* zugeordnet, um ein systematisches Bild der Schulqualität anhand von Befragungsdaten von Schüler\*innen zu gewinnen. Aufgrund der Konzeption von GS ist einerseits anzunehmen, dass das didaktische Konzept Einfluss auf schulische Lernbedingungen, -prozesse und -wirkungen hat. Andererseits liegen eher uneinheitliche Befunde aus Schulformvergleichen vor, die sich zudem in ihrer Stichprobe bzw. den berücksichtigten Schulformen unterscheiden. Sekundar- und Gemeinschaftsschulen stellen ebenfalls integrierte Schulformen dar, wodurch bis-

lang berichtete Schulformunterschiede nicht zwangsläufig übertragbar sind. Daher soll auf die Formulierung von Hypothesen verzichtet werden. Folgende Fragestellungen werden beantwortet:

Unterscheiden sich Gesamtschulen von Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Bezug auf

- (1) die Voraussetzungen der Schüler\*innen?
- (2) Merkmale des Unterrichts und der Schule?
- (3) kognitive und non-kognitive Merkmale der Schüler\*innen bzw. die Ergebnisse?

## 6. Methode

### 6.1 Design und Stichprobe

Im Schuljahr 2020/21 gab es in Sachsen-Anhalt 11 Gesamt-, 125 Sekundar- und 46 Gemeinschaftsschulen. Alle Schulen wurden gebeten, an einer quantitativen Online-Befragung von Neuntklässler\*innen teilzunehmen. Es konnten Schüler\*innen aus 6 Gesamt- ( $N = 345$ ), 63 Sekundar- ( $N = 2.568$ ) und 16 Gemeinschaftsschulen ( $N = 773$ ) für eine Teilnahme gewonnen werden. Von den 6 GS werden 4 in integrativer und 2 in kooperativer Form geführt. Insgesamt waren die 3.686 Schüler\*innen (weiblich = 1.762) im Mittel 14,77 Jahre alt und wiesen zu 94,6% ( $N = 3.487$ ) keinen Migrationshintergrund auf. Merkmale der Schüler\*innen getrennt nach der jeweiligen Schulform können in Tabelle 1 eingesehen werden. Hinsichtlich der Verteilung der Geschlechter konnte zwischen den Schulformen kein Unterschied ( $\chi^2(2) = 2.124, p = ,346$ ) ausfindig gemacht werden. Obwohl ausschließlich Schüler\*innen der 9. Klasse befragt wurden, sind die Gesamtschüler\*innen im Mittel signifikant jünger ( $\bar{M} 14,60$  Jahre,  $F(2,3678) = 11.110, p < ,001$ ) als Sekundar- ( $\bar{M} 14,77$  Jahre) und Gemeinschaftsschüler\*innen ( $\bar{M} 14,84$  Jahre). Dieser Befund kann durch die Befragungsreihenfolge erklärt werden, da zunächst zu Beginn des Schuljahres die GS um eine Teilnahme gebeten wurden und die Sekundar- und Gemeinschaftsschulen zwei Monate später.

Tabelle 1. Merkmale der Schüler\*innen getrennt nach Schulformen

Merkmal	Gesamt-schüler*innen ( $N = 345$ )	Sekundar-schüler*innen ( $N = 2.568$ )	Gemeinschafts-schüler*innen ( $N = 773$ )
Geschlecht	176 weiblich (51,5%)	1.229 weiblich (48,3%)	357 weiblich (46,7%)
Alter	$\bar{M} 14.60$ Jahre ( $SD = .73$ )	$\bar{M} 14.77$ Jahre ( $SD = .80$ )	$\bar{M} 14.84$ Jahre ( $SD = .79$ )
Migrations-hintergrund	14 (4,1%)	116 (4,5%)	69 (8,9%)

## 6.2 Instrumente

Eine Übersicht der berücksichtigten Skalen findet sich in Abbildung 2 differenziert nach Voraussetzungen der Schüler\*innen, Prozessmerkmalen von Schule und Unterricht sowie Ergebnissen der Schüler\*innen in Bezug auf ihre Teilnahme an Bildungsangeboten der Schule. Alle Skalen sind ausführlich im Skalenhandbuch des Projekts dargestellt (Baumgarten et al. 2021).

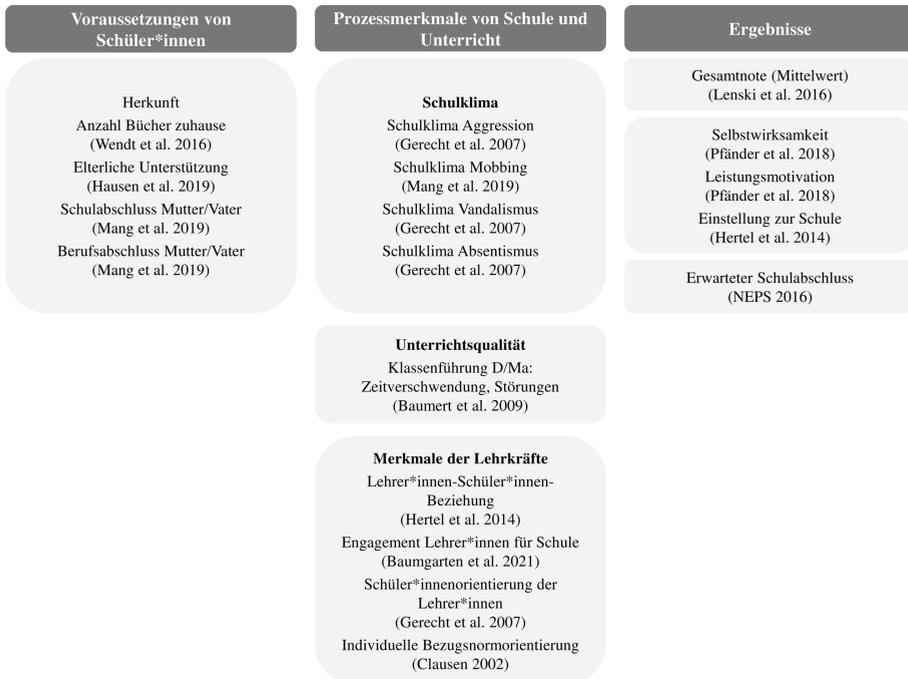


Abbildung 2. Verwendete Skalen

### Voraussetzungen der Schüler\*innen:

Die Kontextfaktoren Herkunft der Schüler\*innen sowie Schul- und Berufsabschluss der Eltern wurden mithilfe von kategorialen Items erfragt. Die Mehrheit der Befragten ( $N = 3.487$ ; 94,6%) gab an, keinen Migrationshintergrund aufzuweisen. Die Eltern der Neuntklässler\*innen besitzen mehrheitlich einen Realschulabschluss (Mutter:  $N = 1.857$ ; 50,4%; Vater:  $N = 1.673$ ; 45,4%) und eine abgeschlossene Berufsausbildung (Mutter:  $N = 2.145$ ; 58,2%; Vater:  $N = 1.962$ ; 53,2%). Abbildung 3 gibt die Häufigkeitsverteilung der kategorialen Items zum Schul- und Berufsabschluss der Eltern wieder. Als Indikator für den sozioökonomisch-kulturellen Hintergrund des Elternhauses wurde die sog. Bücherfrage (*Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei Dir zu Hause?*) verwendet. Der Gesamtmittelwert liegt bei 3,48 ( $SD = 1,30$ ) auf der 6-stufigen Skala und entsprechend zwischen den Antwortoptionen *11–50 Bücher* und *51–100 Bücher*. Die Unterstützung für schulische Angelegenheiten, welche die

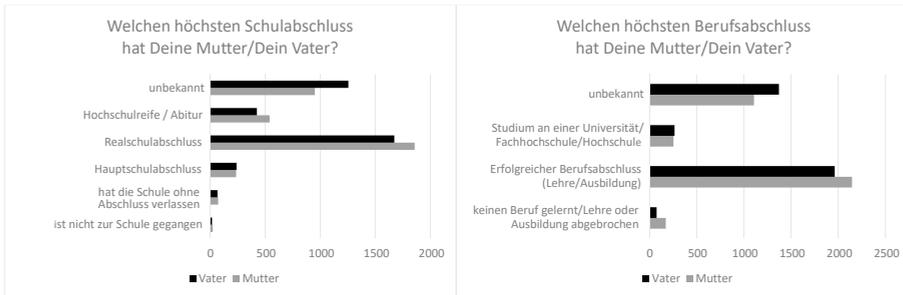


Abbildung 3. Häufigkeitsverteilung von Schul- und Berufsabschluss der Eltern

Schüler\*innen von ihren Eltern erfahren, wurde mithilfe von 7 Items auf einer 5-stufigen Ratingskala erfasst ( $M = 3,48$ ,  $SD = 0,85$ ,  $\alpha = 0,85$ ).

#### Prozessmerkmale von Schule und Unterricht:

Alle Prozessmerkmale wurden durch Ratingskalen mit jeweils mindestens 4 Items erfasst. Das Schulklima operationalisiert als geordnete Lernumgebung der Schule gliedert sich in die Skalen: Aggression ( $M = 2,54$ ,  $SD = 0,70$ ,  $\alpha = 0,84$ ), Mobbing ( $M = 1,37$ ,  $SD = 0,42$ ,  $\alpha = 0,84$ ), Vandalismus ( $M = 2,59$ ,  $SD = 0,90$ ,  $\alpha = 0,85$ ) und beobachteter Absentismus ( $M = 2,63$ ,  $SD = 0,82$ ,  $\alpha = 0,85$ ). Die Unterrichtsqualität wurde durch 2 Skalen für Deutsch (D) oder Mathematik (Ma) operationalisiert: Zeitverschwendung ( $M_D = 2,71$ ,  $SD_D = 0,91$ ,  $\alpha = 0,75$ ;  $M_{Ma} = 2,67$ ,  $SD_{Ma} = 0,92$ ,  $\alpha = 0,78$ ) und Störungen ( $M_D = 2,86$ ,  $SD_D = 1,00$ ,  $\alpha = 0,91$ ;  $M_{Ma} = 2,87$ ,  $SD_{Ma} = 1,04$ ,  $\alpha = 0,92$ ). Nur jeweils die Hälfte der Schüler\*innenstichprobe ( $N_D = 1845$ ;  $N_{Ma} = 1840$ ) bewertete entweder die Skalen zum Deutsch- oder zum Mathematikunterricht. Die Merkmale der Lehrkräfte setzen sich aus Skalen zur Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung ( $M = 3,37$ ,  $SD = 0,79$ ,  $\alpha = 0,87$ ), Engagement der Lehrer\*innen für die Schule ( $M = 3,44$ ,  $SD = 0,82$ ,  $\alpha = 0,83$ ), Schüler\*innenorientierung der Lehrer\*innen ( $M = 2,68$ ,  $SD = 0,71$ ,  $\alpha = 0,85$ ) und individuelle Bezugsnormorientierung ( $M = 4,25$ ,  $SD = 2,52$ ,  $\alpha = 0,88$ ) zusammen.

#### Ergebnisse:

Als Output-Variablen wurden kognitive und non-kognitive Merkmale von Schüler\*innen erhoben. Die Neuntklässler\*innen wurden gebeten, die Noten auf ihrem letzten Zeugnis der Kernfächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Biologie und Physik zu berichten. Ein Mittelwert für jede\*n Schüler\*in bildet den individuellen Notendurchschnitt ( $M = 2,86$ ,  $SD = 0,69$ ,  $\alpha = 0,80$ ). Als non-kognitive Merkmale wurden Selbstwirksamkeit ( $M = 3,35$ ,  $SD = 0,72$ ,  $\alpha = 0,80$ ), Leistungsmotivation ( $M = 3,79$ ,  $SD = 0,71$ ,  $\alpha = 0,87$ ) und Einstellung zur Schule ( $M = 3,71$ ,  $SD = 0,77$ ,  $\alpha = 0,67$ ) erhoben. Alle Schüler\*innen wurden gefragt, welchen Schulabschluss sie erwarten. Die Mehrheit erwartet ihre Schulzeit mit einem Realschulabschluss ( $N = 1.918$ ; 52,0%) oder erweiterten Realschulabschluss ( $N = 923$ ; 25,0%) gefolgt von einem

Hauptschulabschluss ( $N = 371$ ; 10,1%) oder Abitur ( $N = 363$ ; 9,8%) abzuschließen. Eine Minderheit erwartet einen qualifizierten Hauptschulabschluss ( $N = 96$ ; 2,6%) oder die Schule ohne Abschluss zu verlassen ( $N = 9$ ; 0,2%).

### 6.3 Analysen

In Abhängigkeit des jeweiligen Skalenniveaus wurden Gruppenvergleiche zwischen Gesamt-, Sekundar- und Gemeinschaftsschulen entweder durch Chi-Quadrat-Tests oder Multivariate Varianzanalysen (MANOVA) vorgenommen. Die Interkorrelationen der abhängigen Variablen wiesen Werte zwischen  $r = ,23$  und  $,67$  auf. Die angegebenen Konfidenzintervalle der paarweisen Vergleiche beziehen nachfolgend jeweils auf ein Vertrauensintervall von 95%.

## 7. Ergebnisse

### 7.1 Voraussetzungen der Schüler\*innen (Frage 1)

Die Frage, ob sich GS von Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Bezug auf die Voraussetzungen der Schüler\*innen unterscheiden, wird mithilfe folgender Indikatoren beantwortet: Anzahl der Bücher zuhause, elterliche Unterstützung, die Herkunft der Schüler\*innen sowie Schul- und Berufsabschluss der Eltern. Der sozio-ökonomische Hintergrund wurde zusammen mit der Unterstützung für schulische Belange durch die Eltern in einer MANOVA untersucht ( $F(4, 7334) = 5,379, p < ,001$ , partielles  $\eta^2 = .003$ , Wilk's  $\Lambda = .994$ ). Der sozio-ökonomische Hintergrund der Schüler\*innen an den drei Schulformen wurde über die Anzahl der Bücher erfasst, welche die Familien zuhause besitzen. Auf der 6-stufigen Skala liegen die Mittelwerte bei allen betrachteten Schulformen zwischen 3 (11–50 Bücher) und 4 (51–100 Bücher) und weisen entsprechend keinen signifikanten Unterschied auf ( $F(2, 3681) = 1,996, p = ,136$ ). Mit anderen Worten besuchen im Schnitt Schüler\*innen mit vergleichbarem sozio-ökonomischen Hintergrund die Klasse 9 der drei Schulformen. Die elterliche Unterstützung erzielte hingegen einen signifikanten Unterschied ( $F(2, 3681) = 8,790, p < ,001, \eta^2 = .005$ ). Sekundarschüler\*innen berichten von weniger Unterstützung durch die Eltern im Vergleich zu Gesamtschüler\*innen ( $p = ,039$ ;  $M_{\text{Diff}} = 0,12$ ;  $\text{CI}[0,00; 0,24]$ ) und Gemeinschaftsschüler\*innen ( $p = ,001$ ;  $M_{\text{Diff}} = 0,13$ ;  $\text{CI}[0,05; 0,21]$ ). Auch die Herkunft unterscheidet sich statistisch signifikant zwischen den Schularten ( $\chi^2(2) = 24,00, p < ,001, V = ,081$ ). Der höchste Anteil an in Deutschland geborenen Schüler\*innen findet sich an Gesamt- (95,9%) und Sekundarschulen (95,5%). Von Schüler\*innen, die an Gemeinschaftsschulen lernen, wurden signifikant weniger in Deutschland geboren (91,1%). Abbildung 4 zeigt die Verteilung der Schul- und Berufsabschlüsse der Eltern. Während ein erheblicher Teil der Schüler\*innen die Frage nach den Schul- und Berufsabschlüssen der Eltern nicht beantworten kann, zeigt sich in allen drei Schulformen, dass unter den Eltern der Mittlere Schulabschluss dominiert und die meisten Eltern eine Berufsaus-

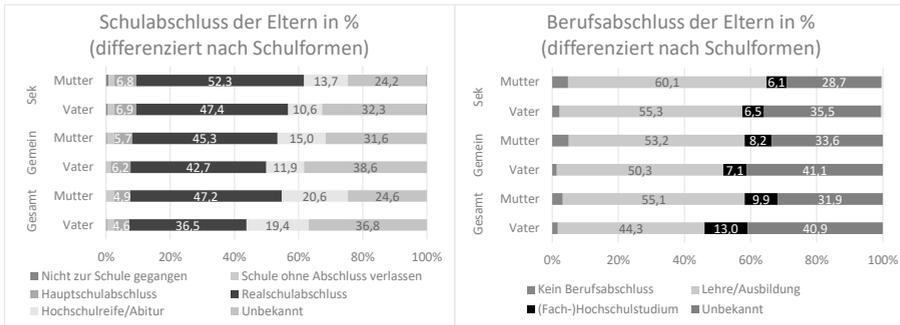


Abbildung 4. Berufs- und Schulabschluss der Eltern

Anmerkungen. Sek = Sekundarschule (N = 2.568), Gemein = Gemeinschaftsschule (N = 773), Gesamt = Gesamtschule (N = 345).

bildung als höchsten Berufsabschluss absolviert haben. Weiterhin wird insbesondere deutlich, dass der Anteil der Abiturient\*innen und Akademiker\*innen innerhalb der Elternschaft an GS höher ist. Im Vergleich der Schularten zeigt sich weiter ein signifikanter Unterschied zwischen den Schulabschlüssen der Mütter ( $\chi^2(10) = 38,38$ ;  $p < ,001$ ;  $V = ,072$ ) und der Väter ( $\chi^2(10) = 44,25$ ;  $p < ,001$ ;  $V = ,078$ ) der befragten Schüler\*innen. Ebenfalls besteht analog dazu zwischen den Schularten ein signifikanter Unterschied in den Berufsabschlüssen der Mütter ( $\chi^2(6) = 21,49$ ;  $p < ,001$ ;  $V = ,054$ ) und der Väter ( $\chi^2(6) = 35,19$ ;  $p < ,001$ ;  $V = ,069$ ).

## 7.2 Prozessmerkmale von Schule und Unterricht (Frage 2)

Um Prozessmerkmale von Schule zu erfassen, wurde das Schulklima mithilfe folgender Indikatoren erfasst: (Auftreten von) Aggression, Mobbing, Vandalismus und Absentismus an der Schule. Die Ergebnisse der MANOVA (s. Tab. 2) zeigen, dass die Schulform geringe Unterschiede in der Varianz des eingeschätzten Schulklimas aufklären kann. Paarweise Vergleiche zeigen signifikante Unterschiede: Aggressives Verhalten findet an Sekundarschulen häufiger statt als an GS ( $p < ,001$ ;  $M_{\text{Diff}} = 0,18$ ;  $CI[0,10; 0,27]$ ) sowie im Vergleich zu den GS häufiger an Gemeinschaftsschulen ( $p = ,012$ ;  $M_{\text{Diff}} = 0,1355$ ;  $CI[0,02; 0,22]$ ). Von Mobbing berichten mehr Schüler\*innen an Sekundarschulen als an GS ( $p = ,008$ ;  $M_{\text{Diff}} = 0,07$ ;  $CI[0,01; 0,12]$ ). Vandalismus tritt häufiger an Sekundarschulen als an GS auf ( $p = ,013$ ;  $M_{\text{Diff}} = 0,14$ ;  $CI[0,02; 0,25]$ ). Auch die Häufigkeit unerlaubten Fernbleibens von Mitschüler\*innen fällt an Sekundarschulen signifikant höher aus als an Gemeinschaftsschulen ( $p = ,017$ ;  $M_{\text{Diff}} = 0,09$ ;  $CI[0,01; 0,17]$ ) und an Sekundarschulen höher als an GS ( $p = ,002$ ;  $M_{\text{Diff}} = 0,14$ ;  $CI[0,05; 0,24]$ ). Gesamt- und Gemeinschaftsschulen unterscheiden sich beim zu beobachtenden Absentismus nicht signifikant voneinander. Insgesamt lässt sich anhand der Indikatoren zur Schulqualität feststellen, dass diese von den Gesamtschüler\*innen am günstigsten bewertet wird.

Tabelle 2. Multivariate Varianzanalyse – Schulklima

Schularten	Wilks $\lambda$		F		$p$	$\eta^2$
	,992		F (8, 7354)			
	Gemeinschaftsschulen (N = 773)		Gesamtschulen (N = 345)			
	M	SD	M	SD		$\eta^2$
Aggression	2,57	0,71	2,51	0,71	11,462	<,001
Mobbing	1,38	0,43	1,36	0,43	4,047	,018
Vandalismus	2,62	0,92	2,56	0,90	4,228	,015
Absentismus	2,67	0,83	2,58	0,82	7,230	,001

Anmerkungen. N = 3.683.

Die Ergebnisse der Dimension *Klassenführung* als Indikator von Unterrichtsqualität getrennt nach Deutsch- und Mathematik sind in Tabelle 3 aufgeführt. Sie zeigen signifikante Unterschiede nach Schulform. Schüler\*innen an Sekundarschulen sind der Ansicht, dass es eher zu Zeitverschwendung im Deutschunterricht kommt als Schüler\*innen an GS ( $p = ,017$ ;  $M_{\text{Diff}} = 0,20$ ;  $\text{CI}[0,03; 0,37]$ ). Auch Gemeinschaftsschüler\*innen geben häufiger an, dass es zu Zeitverschwendung kommt als Schüler\*innen an GS ( $p = ,020$ ;  $M_{\text{Diff}} = 0,22$ ;  $\text{CI}[0,03; 0,41]$ ). Vergleichbares zeigt sich für den Mathematikunterricht: Sekundarschüler\*innen glauben eher als Gesamtschüler\*innen, dass im Mathematikunterricht mehr Zeit verschwendet wird ( $p = ,001$ ;  $M_{\text{Diff}} = 0,26$ ;  $\text{CI}[0,08; 0,44]$ ) und auch Gemeinschaftsschüler\*innen stimmen dem häufiger zu als Gesamtschüler\*innen ( $p = <,001$ ;  $M_{\text{Diff}} = 0,32$ ;  $\text{CI}[0,12; 0,51]$ ). Störungen im Deutschunterricht würden aus Sicht von Sekundarschüler\*innen häufiger auftreten als an GS ( $p = ,016$ ;  $M_{\text{Diff}} = 0,22$ ;  $\text{CI}[0,03; 0,41]$ ) und häufiger an Gemeinschaftsschulen als an GS ( $p = ,013$ ;  $M_{\text{Diff}} = 0,26$ ;  $\text{CI}[0,04; 0,47]$ ). Auch im Mathematikunterricht finden häufiger Störungen an Sekundarschulen als an GS statt ( $p = ,001$ ;  $M_{\text{Diff}} = 0,35$ ;  $\text{CI}[0,16; 0,55]$ ) und häufiger an Gemeinschaftsschulen als an GS ( $p = ,001$ ;  $M_{\text{Diff}} = 0,38$ ;  $\text{CI}[0,16; 0,61]$ ). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Gesamtschüler\*innen im Vergleich zu den anderen Schulformen ihren Deutsch- und Mathematikunterricht am qualitativsten einschätzen.

Tabelle 4 gibt Auskunft über professionelle Merkmale und das Handeln der Lehrkräfte. Die Schulformzugehörigkeit kann Varianz für alle vier betrachteten Variablen aufklären. Die paarweisen Vergleiche zeigen folgendes Bild: Für die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung ist nur der Unterschied zwischen Gemeinschafts- und Sekundarschulen statistisch signifikant, die Beziehung wird von Gemeinschaftsschüler\*innen etwas besser eingeschätzt ( $p = ,003$ ;  $M_{\text{Diff}} = 0,11$ ;  $\text{CI}[0,03; 0,18]$ ). Das Engagement für die Schule seitens der Lehrkräfte wird von den Gesamtschüler\*innen im Vergleich zu den Sekundarschüler\*innen ( $p = <,001$ ;  $M_{\text{Diff}} = 0,34$ ;  $\text{CI}[0,23; 0,45]$ ) und den Gemeinschaftsschüler\*innen höher eingeschätzt ( $p = <,001$ ;  $M_{\text{Diff}} = 0,21$ ;  $\text{CI}[0,08; 0,33]$ ). Im Vergleich der Gemeinschafts- zu den Sekundarschulen wird das Engagement an Gemeinschaftsschulen höher bewertet ( $p <,001$ ;  $M_{\text{Diff}} = 0,13$ ;  $\text{CI}[0,05; 0,21]$ ). Die Schüler\*innenorientierung würde häufiger an den Sekundarschulen ( $M = 2,71$ ) als an den Gemeinschaftsschulen realisiert ( $p = ,002$ ;  $M_{\text{Diff}} = 0,10$ ;  $\text{CI}[0,03; 0,17]$ ), allerdings unterscheiden sich die Mittelwerte der Gemeinschaftsschulen ( $M = 2,61$ ) und der GS ( $M = 2,62$ ) im Prinzip nicht. Die Orientierung an einer individuellen Bezugsnorm wird häufiger an Sekundar- als an Gemeinschaftsschulen realisiert ( $p = ,001$ ;  $M_{\text{Diff}} = 0,12$ ;  $\text{CI}[0,04; 0,19]$ ) und häufiger an Sekundar- als an GS ( $p = ,020$ ;  $M_{\text{Diff}} = 0,12$ ;  $\text{CI}[0,02; 0,23]$ ). Insgesamt lässt sich feststellen, dass das Engagement der Lehrkräfte an GS höher bewertet wird als an anderen Schulen. Dagegen fällt die Bewertung der Indikatoren für individualisiertes Lernen sowie der Beziehung zwischen Schüler\*innen und Lehrkräften ähnlich zwischen Gesamt- und Gemeinschaftsschulen aus und niedriger als an Sekundarschulen.

Tabelle 3. Multivariate Varianzanalyse – Unterrichtsqualität in Deutsch bzw. Mathematik

Schularten	Wilks $\lambda$						F(4, 3676)	p	$\eta^2$
	Sek (N = 1.265)		Gemein (N = 403)		Gesamt (N = 174)				
	M	SD	M	SD	M	SD	2,548	,038	,003
Zeitverschwendung D <sup>1</sup>	2,72	0,91	2,75	0,89	2,53	0,90	4,149	,016	,004
Störungen D <sup>1</sup>	2,88	1,01	2,91	0,98	2,65	0,93	4,368	,013	,005
	Wilks $\lambda$						F(4, 3672)	P	$\eta^2$
Schularten	Sek (N = 1.300)		Gemein (N = 369)		Ges (N = 171)		5,299	< ,001	,006
	M	SD	M	SD	M	SD	F (2, 1837)	p	$\eta^2$
Zeitverschwendung Ma <sup>2</sup>	2,68	0,91	2,74	0,95	2,42	0,87	6,183	,001	,008
Störungen Ma <sup>2</sup>	2,90	1,02	2,93	1,09	2,54	1,00	10,216	< ,001	,010

Anmerkungen. D = Deutsch, Ma = Mathematik, Sek = Sekundarschule, Gemein = Gemeinschaftsschule, Gesamt = Gesamtschule. <sup>1</sup>N = 1.842. <sup>2</sup>N = 1.840.

Tabelle 4. Multivariate Varianzanalyse – Professionelles Handeln der Lehrkräfte

Schularten	Wilks $\lambda$						$F(8, 7350)$	$p$	$\eta^2$
	Sekundarschulen ( $N = 2.564$ )		Gemeinschaftsschulen ( $N = 772$ )		Gesamtschulen ( $N = 345$ )				
	M	SD	M	SD	M	SD			
Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung	3,34	0,79	3,45	0,78	3,44	0,79	6,758	,001	,004
Engagement für die Schule	3,38	0,83	3,51	0,79	3,72	0,82	29,456	<,001	,016
Individuelle Bezugsnormorientierung	2,55	0,78	2,44	0,81	2,43	0,79	8,595	<,001	,005
Schüler*innenorientierung	2,71	0,71	2,61	0,71	2,62	0,70	7,165	,001	,004

Anmerkungen.  $N = 3.681$ .

### 7.3 Ergebnisse (Frage 3)

Bei den Ergebnissen der Schüler\*innen zeigt eine einfaktorische MANOVA für die kombinierten abhängigen Variablen Gesamtnote, Selbstwirksamkeit und Leistungsmotivation einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Schulformen ( $F(8, 7296) = 3,533, p = ,008$ , partielles  $\eta^2 = .003$ , Wilk's  $\Lambda = .994$ ). Jedoch kann nur die abhängige Variable Gesamtnote zufallskritisch abgesichert werden ( $F(2, 3651) = 4,643, p = ,010$ , partielles  $\eta^2 = .003$ ). Die besten bzw. höchsten Durchschnittsnoten lassen sich an GS ( $M = 2,77$ ) finden, gefolgt von Sekundarschulen (2,85) und Gemeinschaftsschulen ( $M = 2,91$ ). Statistisch signifikant unterscheiden sich die Durchschnittswerte der Noten zwischen Gemeinschafts- und GS ( $p = ,007$ ;  $M_{\text{Diff}} = 0,14$ ;  $CI[0,03; 0,24]$ ). In Bezug auf die weiteren Output-Variablen Selbstwirksamkeit ( $F(2, 3651) = ,138, p = ,871$ ), Leistungsmotivation ( $F(2, 3651) = ,938, p = ,392$ ) und Einstellung zur Schule ( $F(2, 3651) = 2,846, p = ,058$ ) zeigen sich keine Unterschiede, sodass paarweise Vergleiche entfallen. Der erwartete Schulabschluss (s. Abb. 5) unterscheidet sich wiederum signifikant zwischen den Schularten ( $\chi^2(10) = 345,01, p < ,001, V = ,217$ ).

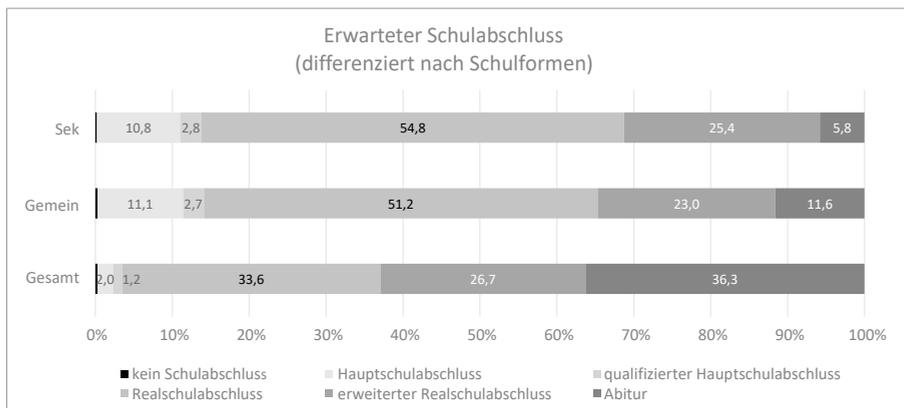


Abbildung 5. Erwarteter Schulabschluss

Anmerkungen. Sek = Sekundarschule (N = 2.568), Gemein = Gemeinschaftsschule (N = 773), Gesamt = Gesamtschule (N = 345).

Während an allen Schulen kaum Schüler\*innen erwarten, die Schule ohne Abschluss zu verlassen (0,2–0,3%), zeigen sich vor allem bei Gesamtschüler\*innen deutliche Unterschiede. Sie erwarten am häufigsten, die Schule mit einem Abitur (36,3%) zu verlassen, während dies nur für 11,6% der Gemeinschaftsschüler\*innen und 5,6% der Sekundarschüler\*innen gilt. Umgekehrt rechnen lediglich 3,2% der Gesamtschüler\*innen mit einem (qualifizierten) Hauptschulabschluss, während an den anderen Schulformen ca. 14% diesen Abschluss erwarten.

## 8. Diskussion

Bezüglich der Forschungsfragen kann festgehalten werden, dass sich GS in Sachsen-Anhalt im Hinblick auf wesentliche Aspekte von Schulqualität signifikant von anderen ebenfalls integrierten Schulformen, das heißt solchen Schulen mit mehreren verschiedenen Bildungsgängen, unterscheiden. Mit Blick auf die Bedingungen wurden v. a. Voraussetzungen der Schüler\*innen in den Blick genommen (Frage 1). Während sich der sozioökonomische Status der Lernenden zwischen den betrachteten Schulformen nicht unterscheidet, zeigt sich, dass die Eltern der Gesamtschüler\*innen tendenziell höhere Bildungs- und Berufsabschlüsse besitzen. Eltern von Gesamt- aber auch Gemeinschaftsschüler\*innen unterstützen ihre Kinder stärker bei schulischen Belangen als Eltern von Sekundarschüler\*innen. Zudem besuchen Schüler\*innen mit Migrationshintergrund seltener GS als Gemeinschaftsschulen. Entsprechend unterscheidet sich die Zusammensetzung in der Schüler\*innenschaft in den verschiedenen Schulformen leicht, was bereits Auswirkungen auf die Bildungsprozesse und -wirkungen haben kann, da damit einerseits differenzielle Lernraten der Schüler\*innen verbunden sind sowie andererseits Kompositionseffekte Wirkung entfalten können (Baumert et al. 2009). Eine höhere elterliche Unterstützung der Kinder kann zudem einen Lernvorteil bedeuten, der sich sowohl auf die Aufgabenbewältigung im Unterricht bezieht als auch Hausaufgaben.

Mit Blick auf Merkmale des Unterrichts und der Schule (Frage 2) konnte der Befund von Dreher et al. (1980) nicht repliziert werden. Während sie keine Unterschiede hinsichtlich der Bewertung des Schulklimas feststellen, zeigen die vorliegenden Daten, dass Gesamtschüler\*innen im Vergleich zu Schüler\*innen anderer Schulformen verschiedene Indikatoren des Schulklimas (Aggression, Mobbing, Vandalismus und Absentismus) günstiger bewerten. Weiterhin wird deutlich, dass Gesamtschüler\*innen im Vergleich zu den beiden anderen integrierten Schulformen ihren Deutsch- und Mathematikunterricht qualitativvoller einschätzen. Während das Engagement für die Schule seitens der Lehrkräfte von Gesamtschüler\*innen im Vergleich zu Sekundar- und Gemeinschaftsschüler\*innen höher eingeschätzt wird, fällt die Bewertung der Indikatoren für individualisiertes Lernen sowie der Beziehung zwischen Schüler\*innen und Lehrkräften ähnlich zwischen Gesamt- und Gemeinschaftsschulen aus und niedriger als an Sekundarschulen. Dies deckt sich mit dem Befund von Bayer (2020), die diesbezüglich zwar einen Vorteil der GS gegenüber Realschulen oder Gymnasien identifiziert, nicht aber gegenüber anderen integrierten Schulformen. Insgesamt deutet sich aus Sicht der Schüler\*innen in Bezug auf die erhobenen Prozessmerkmale von Schule und Unterricht ein günstigeres Bild der Qualität von GS an.

Schulformunterschiede bestehen wiederum teilweise hinsichtlich der Lernergebnisse und -wirkungen (Frage 3). Einerseits haben Schüler\*innen von GS signifikant bessere Noten als Gemeinschaftsschüler\*innen. Andererseits bestehen keine Unterschiede bezüglich Selbstwirksamkeit, Leistungsmotivation und Einstellung zur

Schule. Auffällig ist wiederum der Unterschied in den erwarteten Bildungsabschlüssen der Schüler\*innen, der mit der differenzierten Vorbildung der Eltern korrespondiert. An Sekundar- und Gemeinschaftsschulen erwartet die überwiegende Mehrheit der Neuntklässler\*innen, die Schulzeit mit einem (erweiterten) Realschulabschluss zu verlassen. Nur jeweils eine kleine Gruppe erwartet einen (qualifizierten) Hauptschulabschluss oder das Abitur zu erreichen. An GS zeigt sich ein anderes Bild. Hier spielt die Option des Hauptschulabschlusses lediglich eine marginale Rolle. Vielmehr erwartet über ein Drittel der Lernenden, die Schule mit dem Abitur zu verlassen. Die Schüler\*innen an GS in Sachsen-Anhalt zeichnen sich folglich durch eine stärkere Orientierung hin zum Abitur aus, vor allem im Vergleich zu Gemeinschaftsschulen, die die Möglichkeit zum Abitur ebenfalls schulprogrammatisch beinhalten. Ob diese Orientierung bereits bei der Schulwahl auf Seiten der Eltern und Schüler\*innen vorhanden war und damit Selbstselektionsprozesse vorliegen, bleibt hier ebenso offen wie die damit verbundene Frage, welchen konkreten Einfluss schulische Merkmale und Prozesse (z. B. besseres Schulklima, höhere Unterrichtsqualität oder Engagement der Lehrer\*innen) sowie Einflüsse von Eltern und Mitschüler\*innen haben. Wenn sich diese Lernenden in ein anregungsärmeres Lernmilieu mit einem hohen Anteil benachteiligter Schüler\*innen einordnen, hat dies Einfluss auf die Lernkultur und die Schulleistungen (Klinge 2016). Dies deuten auch die Ergebnisse für die untersuchten GS Sachsen-Anhalts an, die unter den drei integrierten Schulformen die besten Ausgangsbedingungen aufweisen.

Die Schaffung von integrierten Schulformen mit mehreren Bildungsgängen zeigt in Sachsen-Anhalt differenzierte Wirkungen. GS werden möglicherweise als die Schulform wahrgenommen, die einerseits verschiedene Bildungswege entsprechend individueller Voraussetzungen und Entwicklungen eröffnet und die tendenziell eher von Kindern aus Akademikerhaushalten und Schüler\*innen, die das Abitur anstreben, besucht werden. Hierin unterscheiden sich GS deutlich von Gymnasien. Die mit dieser Wahrnehmung verbundenen Selbstselektions- und Kompositionseffekte haben möglicherweise Wirkung auf Schulkultur und Unterricht. Gesamtschüler\*innen berichten von höherer Disziplin und besserer Klassenführung (Schulklima, Störungen, Zeitverschwendung), von höherem Niveau (Noten) und höherer Bildungsaspiration bzw. -erwartung. Andererseits fällt die Bewertung individualisierten Lernens sowie der Beziehung zwischen Schüler\*innen und Lehrkräften ähnlich zwischen den Gesamt- und Gemeinschaftsschulen aus und niedriger als an den Sekundarschulen. Ferner unterscheidet sich das professionelle Handeln der Lehrpersonen aus Sicht der Schüler\*innen zwischen den verschiedenen integrierten Schulformen kaum voneinander: insbesondere Schüler\*innenorientierung und Individualisierung. Vielleicht sind das aber auch Merkmale, die für integrierte Schulformen generell von Bedeutung sind und daher keine gravierenden Unterschiede bestehen.

Jede Untersuchung weist Limitationen auf. Bei den hier berichteten Ergebnissen handelt es sich um Querschnittsdaten, die ausschließlich bei Schüler\*innen der 9. Klasse erhoben wurden. Der Einfluss verschiedener Voraussetzungen von Schü-

ler\*innen und insbesondere Prozessmerkmale von Schule und Unterricht würden substantiell durch längsschnittliche oder Kohorten übergreifende Daten erweitert werden. Des Weiteren wurden nicht alle Schulformen in Sachsen-Anhalt betrachtet. Ob die aufgezeigten Unterschiede und Tendenzen bei einer Kontrastierung von Gesamt- und Gemeinschaftsschulen mit Gymnasien bestehen bleiben oder sich sogar weiter ausdifferenzieren würden, bleibt eine offene Fragestellung. Auffällig sind die ausgesprochen geringen Effektstärken der Schulformvergleiche. Es handelt sich lediglich um geringe Unterschiede, welche von Sekundar-, Gemeinschafts- und Gesamtschüler\*innen berichtet werden. Nur aufgrund der sehr großen Gesamtstichprobe von Schüler\*innen können Unterschiede zufallskritisch abgesichert werden. Da Sachsen-Anhalt deutlich mehr Sekundar- als Gemeinschafts- und GS besitzt, handelt es sich ferner um sehr unterschiedliche Stichprobengrößen je Schulform. Darüber hinaus befinden sich die Standorte der öffentlichen GS aus der vorliegenden Untersuchung ausschließlich in den beiden Großstädten von Sachsen-Anhalt. Beide Standorte können Eltern und Schüler\*innen eine große Auswahl an unterschiedlichen Schulformen, zukünftigen Ausbildungs- und Studienplätzen bieten. Hingegen sind im Einzugsgebiet von ländlichen Regionen oftmals nur eine Sekundar- oder Gemeinschaftsschule zu finden. Entsprechend können standortbedingte Selektionsprozesse stattgefunden haben, welche die Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft an den betrachteten Schulen bedingen, während der Einfluss der Schulform u.U. nur eine untergeordnete Rolle spielt. Offen ist zur Wahl der Schulform auch die Frage, inwieweit es für Eltern eine Rolle spielt, wenn Gemeinschaftsschulen keine eigene Oberstufe anbieten. Welche Schulwahlmotive leitend für den Übergang von der Grundschule auf die gewählte weiterführende Schule unter Berücksichtigung der familialen und regionalen Bedingungen und welche schulischen Faktoren (z.B. Ruf der Schule o. Schulform) Eltern und Schüler\*innen in die Entscheidung einbeziehen, sollte in einer Elternbefragung untersucht werden. In diesem Zusammenhang stellt sich abschließend die Frage, welche Zukunft die GS in Sachsen-Anhalt hat und welche Positionen die Sekundar- und Gemeinschaftsschulen einnehmen werden. Es stellt sich die Frage, ob die Sekundarschule als einzige Schulform ohne gymnasiale Oberstufe – sofern Eltern regional eine Auswahl haben – Bestand hat.

**Hinweis zur Projektförderung:** Der Beitrag ist mit Daten des Projekts SEASA entstanden, welches vom Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt gefördert wurde (Förderzeitraum: 2020–2022).

## Literatur

- Bartl, W. (2016): Schulentwicklungsplanung als ‚governance device‘. In: Liebig, S./Martiaske, W. (Hrsg.): *Methodische Probleme in der empirischen Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 227–266. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-08713-5\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-08713-5_12)
- Baumert, J./Blum, W./Brunner, M./Dubberke, T./Jordan, A./Klusmann, U./Krauss, S./Kunter, M./Löwen, K./Neubrand, M./Tsai, Y.-M. (2009): *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV)*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumgarten, M./Porsch, R./Jahn, R. W. (2021): *Schulische und unterrichtliche Determinanten von Schulerfolg und Schulabbruch an Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt (SEASA)*. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994626>
- Bayer, S. (2020): *Mathematikunterricht im Vergleich zwischen den Schularten*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992479>
- Bundesagentur für Arbeit (2021): *Das Schulsystem in Sachsen-Anhalt*. [https://planet-beruf.de/fileadmin/assets/01\\_Neu/05\\_PDF\\_Neu/Uebersicht\\_Schulsysteme\\_Laender/SAN\\_Schulsystem.pdf](https://planet-beruf.de/fileadmin/assets/01_Neu/05_PDF_Neu/Uebersicht_Schulsysteme_Laender/SAN_Schulsystem.pdf) [Zugriff: 24.05.2022].
- Clausen, M. (2002): *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?*. Münster: Waxmann.
- Cornelius-White, J. (2007): *Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective*. In: *Review of Educational Research* 77, 1, S. 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Decristan, J./Hess, M./Holzberger, D./Praetorius, A.-K. (2020): *Oberflächen- und Tiefenmerkmale. Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 1, S. 102–115.
- Ditton, H. (2000): *Elemente eines Systems der Qualitätssicherung im schulischen Bereich*. In: Weishaupt, H. (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Bildungswesen*. Erfurt: PH Erfurt, S. 13–36.
- Ditton, H. (2007): *Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung*. In: van Buer, J./Wagner, C. (Hrsg.): *Qualität von Schule*. Frankfurt: Peter Lang, S. 83–92.
- Ditton, H./Müller, A. (2011): *Schulqualität*. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 99–111. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_9)
- Dreher, E./Fend, H./Haenisch, H. (1980): *Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26, 5, S. 673–698.
- Gerecht, M., Steinert, B. Klieme, E. & Döbrich, P. (2007): *Skalen zur Schulqualität. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB)*. Frankfurt a.M.: GFPE, DIPF. [https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3121/pdf/MatBild\\_Bd17\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3121/pdf/MatBild_Bd17_D_A.pdf) [Zugriff: 24.05.2022].
- Hausen, J./Schmid, C./Würster, S./Dohrmann, J./Feldhoff, T./Steinert, B./Klieme, E./Lenski, A. E. (2019): *Skalenhandbuch Schule im Wandel (SchiWa)*. Frankfurt a.M.: Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation – DIPF.
- Hertel, S./Hochweber, J./Mildner, D./Steinert, B./Jude, N. (2014): *PISA 2009 Skalenhandbuch*. Münster: Waxmann.
- Hurrelmann, K. (2013): *Das Schulsystem in Deutschland: Das „Zwei-Wege-Modell“ setzt sich durch*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, 4, S. 455–468.

- Klinge, D. (2016): Die elterliche Übergangentscheidung nach der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14351-0>
- Köller, O. (2008): Gesamtschule: Erweiterung statt Alternative. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt, S. 437–465.
- Kunter, M./Voss, T. (2011): Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann, S. 85–113.
- Lenski, A. E./Hecht, M./Penk, C./Milles, F./Mezger, M./Heitmann, P./Stanat, P./Pant, H. A. (2016): IQB-Ländervergleich 2012. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. <https://doi.org/10.20386/HUB-42547>.
- Mang, J./Ustjanzew, N./Leßke, I./Reiss, K. (2019): PISA 2015 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster: Waxmann.
- Mattes, M. (2017): Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Die Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren. In: Reh, S./Glaser, E./Behm, B./Drope, T. (Hrsg.): Wissen machen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 187–206.
- Möller, J. G./Orth, G. (2007): Empirische Befunde zur Schulstrukturfrage in der Sekundarstufe I – Teil 2. In: Schulverwaltung NRW 18, 4, S. 123–126.
- NEPS (2016): Dokumentation der Startkohorte Klasse 5 (SC3) Version 9.0.0. <https://www.neps-data.de/Datenzentrum/Daten-und-Dokumentation/Startkohorte-Klasse-5/Dokumentation> [Zugriff: 24.05.2022].
- OECD (2005): School Factors Related to Quality and Equity: Results from PISA 2000. <https://doi.org/10.1787/9789264008199-en>
- Pfänder, H./Schurig, M./Bos, W. (2018): Skalenhandbuch Ganz In II. Dokumentation der Erhebungsinstrumente der zweiten Projektphase. Technische Universität Dortmund. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-19798>
- Scheerens, J./Bosker, R. (1997): The Foundations of Educational Effectiveness. Oxford: Pergamon.
- Seiz, J./Decristan, J./Kunter, M./Baumert, J. (2016): Differenzielle Effekte von Klassenführung und Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Pädagogische Psychologie 30, 4, S. 237–249. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000186>
- Tillmann, K.-J. (2019): Die Gesamtschule als Reformprojekt. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Hermstein, B. (Hrsg.): Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends. Weinheim und Basel: Beltz, S. 207–221.
- Wendt, H./Bos, W./Tarelli, I./Vaskova, A./Walzebug, A. (2016): IGLU & TIMSS 2011. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen. Münster: Waxmann.