



# **ABSCHLUSSBERICHT SCHULPORTFOLIO**

**STAATLICHE GEMEINSCHAFTSSCHULE  
LOBDEBURGSCHULE JENA**

**WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DER THÜRINGER  
GEMEINSCHAFTSSCHULE**

**(01. AUGUST 2010 – 31. JULI 2014)**

Matthias Ritter

Jana Krützfeldt

Nelly Schmechtig

Prof. Dr. Wolfgang Melzer

Dresden, 15. April 2014

## Einleitung

Für jede Untersuchungsschule wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung ein sog. ‚Schulportfolio‘ erstellt. Es ist davon auszugehen, dass jede Schule – wie alle Institutionen und Organisationen – besondere Charakteristika aufweist, besondere Arbeitsschwerpunkte besitzt und spezifische Routinen entwickelt hat. Die Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft ist unterschiedlich – keine Schule gleicht der anderen, jede besitzt besondere Stärken und eben auch Schwächen, aus denen sich Entwicklungsnotwendigkeiten und –möglichkeiten ergeben. Das ‚Schulportfolio‘ soll dies im Ergebnis der durchgeführten Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung in komprimierter Form widerspiegeln und als Grundlage der weiteren Schulentwicklungsarbeit dienen.

Die Schulportfolios sind wie folgt aufgebaut: Ausgehend von einer Charakterisierung der Schule (Kap. 1 und 2), werden zum einen die Ergebnisse der Schülerbefragung und der Kompetenztests (Kap. 3), zum anderen die Auswertung der Schulleitungsinterviews (Kap. 4) ausführlich dargestellt. Das Schulportfolio wird mit einer Zusammenfassung und Entwicklungshinweisen (Kap. 5), die als Vorschläge für die weitere pädagogische Arbeit zu verstehen sind, abgeschlossen.

Das methodische Vorgehen der Schülerbefragung und der Schulleitungsinterviews ist im Abschlussbericht umfassend dargestellt (vgl. im Abschlussbericht Kap. 2.3 und 2.4). Bei der Konzeption der Schülerbefragung und der Schulleitungsinterviews hat sich die Forschungsgruppe u.a. an den ‚Qualitätsbereichen schulischer Entwicklung in Thüringen‘ (vgl. Tabelle 1) orientiert:

**Tabelle 1** Erhobene Indikatoren nach den Qualitätsbereichen schulischer Entwicklung in Thüringen in Hinblick auf die angewandten Instrumente der wissenschaftlichen Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschulen

	Beschreibung	Erhobene Daten	Instrument
<b>Kontextqualitäten</b>			
	Hierunter werden die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen schulischer Arbeit gefasst. Neben strukturellen, finanziellen, personellen und sozialen Bedingungen sind Bildungsziele, Lehrpläne, nationale Bildungsstandards, gesellschaftliche Erwartungen sowie insbesondere Einstellungen und Haltungen von großer Bedeutung.	Handlungsbedarf Herausforderungen Motivlagen und Haltungen  Soziale Herkunft	Schulleitungsinterviews und Expertenbefragung  Schülerbefragung und Schulleitungsinterviews
<b>Prozessqualitäten</b>			
<u>Lernen und Lehren</u>	Das Lernen und Lehren ist das zentrale Tätigkeitsfeld der Schulen. Dies ist ihr Kerngeschäft und hier liegt ihre Kompetenz. Die Bereiche ‚Bilden und Erziehen‘ sowie ‚Fördern und Fordern‘ sind Hauptziele der Schule, die maßgeblich im und durch den Unterricht erreicht werden sollen.	Unterrichtsmethoden	Schulleitungsinterviews
	<i>Bilden und Erziehen:</i> Hier geht es um die Ergebnisse der Lehr- und Lernprozesse	Unterrichtsgestaltung Schulische Belastung Motivation	Schülerbefragung

	<p>und somit um die wichtigste Dimension für die Evaluation schulischer Arbeit. Grundsätzlich wird darauf geachtet, dass die Lernergebnisse und pädagogische Wirkungen der Schule im Mittelpunkt aller Qualitätsbemühungen stehen.</p>		
	<p><i>Fördern und Fordern:</i> Ziel ist es jeden Schüler/jeder Schülerin bestmögliche Bedingungen für eine chancengleiche Entwicklung zu geben.</p>	<p>Individuelle Förderung</p> <p>Schülerzentrierte Bezugsnormorientierung</p>	<p>Schülerfragebogen, Schulleitungsinterviews und Expertenbefragung</p> <p>Schülerbefragung</p>
<p><u>Schulklima und Schulkultur</u></p>	<p>Das Klima oder die Kultur einer Schule ist eine der wichtigsten Rahmenbedingungen für das Kerngeschäft des Lernens. Ein angenehmes Schulklima bietet emotionale und physische Sicherheit, die Schülerinnen und Schüler brauchen, denn Schule ist nicht nur ein Lernort sondern ein Lebensraum für Schülerinnen und Schüler.</p>	<p>Lehrerunterstützung Elternunterstützung Mitschülerunterstützung Schulische Partizipation Rivalität Zugehörigkeitsgefühl</p> <p>Zusammenarbeit im Kollegium Selbstverständnis der Schule Regionale Vernetzung der Schule</p>	<p>Schülerbefragung</p> <p>Schulleitungsinterviews und Expertenbefragung</p>
<b>Wirkungsqualitäten</b>			
	<p>Hierin zeigen sich die Ergebnisse schulischer Arbeit. Neben Leistungsaspekten, welche in Form der Kompetenztests in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch abgebildet werden, zählen dazu u.a. soziale Kompetenzen und die schulische Zufriedenheit.</p>	<p>Schulzufriedenheit Soziale Kompetenz Schulische Kompetenz Selbstwirksamkeit Kompetenztests in Deutsch, Mathematik und Englisch der Klassenstufe 6 und 8<sup>1</sup></p>	<p>Schülerbefragung</p>

<sup>1</sup> Die Forschungsgruppe wurde von der Schulleitung autorisiert die Kompetenztestdaten über das Team ‚Kompetenztest.de‘ der FSU Jena zu beziehen. Zur Berechnung der jeweiligen Erwartungswerte wurden die Kompetenztestdaten mit den Schülerfragebogendaten verknüpft. Die Thüringer Vergleichswerte sind dem ‚Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2012‘ entnommen.

Bei der Schülerbefragung, deren Ergebnisse in Kapitel 3 dargestellt werden, wurde besonderer Wert auf die Fairness des Vergleichs gelegt. Da die Zusammensetzung der Schülerschaft und die damit zusammenhängenden Lernausgangslagen sehr unterschiedlich sind, wurden sogenannte Erwartungswerte ermittelt, welche die jeweilige Situation (z.B. hoher Anteil von Kindern aus bildungsfernen Schichten) berücksichtigen (siehe dazu Näheres im Abschlussbericht Kapitel 2.6). Am Ende des Kapitels mit den Ergebnissen der Schülerbefragung befindet sich eine Gesamtübersicht der Indikatoren. Die im Durchschnitt des Erwartungswertes liegenden Indikatoren markieren die soliden, im Durchschnitt des Erwartungswertes liegenden Variablen, z.B. der Unterrichtsgestaltung oder der Elternunterstützung. Die oberhalb des Erwartungswertes liegenden Variablen zeigen, in welchen Bereichen die jeweilige Schule ausgezeichnete bis exzellente Ergebnisse vorweisen kann. Die unterhalb des Erwartungswertes liegenden Kriterien markieren Entwicklungsnotwendigkeiten und Empfehlungen für Schwerpunkte, an denen die weitere Entwicklungsarbeit ansetzen könnte. Dies sind Empfehlungen aus unserer ‚externen Evaluation‘, die mit den Kenntnissen der jeweiligen Schule, also der ‚internen Evaluation‘ und den eigenen Erfahrungswerten der Lehrer-, Eltern- und Schülerschaft abgeglichen werden soll.

Bei der Feststellung von Entwicklungsnotwendigkeiten muss bedacht werden, wie lange die jeweilige Schule bereits Gelegenheit hatte, an TGS-typischen Schwerpunkten zu arbeiten. Dem haben wir durch eine Typisierung der Schulen in drei Gruppen entsprochen. (Typ I: Neugründung aus ländlichen Regelschulen; Typ II: Städtische Schulen mit reformpädagogischer Tradition; Typ III: Neugründungen aus reformpädagogischer städtischer Grundschule). Generell ist der für die Einschätzung von Schulentwicklungsprozessen noch relativ kurze Untersuchungszeitraum von vier Jahren, der eine Bewertung der erhobenen Entwicklungstendenzen nur eingeschränkt und kontextualisiert zulässt, hervorzuheben: Erst im Schuljahr 2011/12 wurden die zehn Untersuchungsschulen als ‚Thüringer Gemeinschaftsschule‘ errichtet und haben somit erst den Grundstein für ihren Schulartwechsel vollzogen. Die untersuchten Thüringer Gemeinschaftsschulen sehen sich seither - parallel zu ihren alltäglichen schulischen Anforderungen - mit einer Vielzahl an Entwicklungsaufgaben konfrontiert, die vielerorts zwar bereits Erfolge erzielten, sich aber häufig noch in Entwicklungsprozessen befinden.

Evaluative Einschätzungen und Outputmessungen sind nur unter Einbeziehung der jeweiligen schulischen Ausgangslagen möglich. Vor diesem Hintergrund wird in Form einer abschließenden zusammenführenden Betrachtung der Ergebnisse der Schülerbefragung und der Ergebnisse der Schulleitungsinterviews auf Entwicklungspotenziale und Ausgangslagen der jeweiligen Untersuchungsschule eingegangen (Kap. 5).

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1 Darstellung der Schule .....	6
2 Schulstrukturdaten .....	7
3 Auswertung der Schülerbefragung und Kompetenztests .....	8
3.1 Prozessqualitäten: Lehren und Lernen .....	9
3.2 Prozessqualitäten: Schulklima und Schulkultur.....	12
3.3 Wirkungsqualitäten.....	14
3.4 Gesamtübersicht für die Staatliche Gemeinschaftsschule Lobdeburgschule Jena.....	18
4 Auswertung der Schulleitungsinterviews.....	20
5 Zusammenfassung und Entwicklungshinweise.....	29

## Schulportfolio Staatliche Gemeinschaftsschule Lobdeburgschule Jena 2013/2014

### 1 Darstellung der Schule



Abbildung 1 Schulgebäude TGS Lobdeburgschule Jena<sup>2</sup>

Im Schuljahr 2011/2012 feierte die Lobdeburgschule Jena ihr 20 jähriges Jubiläum. Seit diesem Schuljahr ist sie als staatliche Gemeinschaftsschule in Thüringen etabliert. Sie geht aus einer Schule mit explizit reformpädagogischen Hintergrund hervor und ist somit TGS Typ II zuzuordnen. Eine wichtige Einordnung der Schule und ihrer pädagogischen Möglichkeiten ergibt sich aus den Lernvoraussetzungen der Schülerschaft und ihrer sozialen Herkunft. Diese werden in der Schülerbefragung durch den FAS-Index (s. Tab. 3, Variable „Familiärer Wohlstand“) abgebildet. Ausgehend von der Schülerbefragung zeigt sich, dass an der Lobdeburgschule Jena der Anteil der Schüler/innen aus der sog. oberen Sozialschicht höher ist als der Durchschnitt der Thüringer Gemeinschaftsschulen und der Vergleichsregelschulen. Allerdings liegt er dennoch leicht unter dem Anteil der Vergleichsgymnasien. Der Anteil der Schülerschaft im Bereich des sog. niedrigen Sozialstatus liegt ebenso im Durchschnitt aller befragten Gemeinschaftsschulen, ist jedoch deutlich kleiner als an den Vergleichsregelschulen.

Die Schule zeichnet sich durch eine sehr gemischte soziale Zusammensetzung aus, sodass neben Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch Kinder mit Hochbegabung und Kinder mit Migrationshintergrund aus 17 Nationen .in 31 Klassen lernen Derzeit gehören etwa 720 Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 1-13 zur Lobdeburgschule. Sie werden von 62 Lehrerinnen und Lehrern sowie fünf Erzieherinnen und fünf Erziehern betreut. Die Klassenstufen 1-3 sind in jahrgangsgemischten Gruppen organisiert, die Klassenstufen 4 bis 10 funktionieren als Jahrgangsteams, das Oberstufenteam besteht zurzeit aus den Klassen 11-13. Das pädagogische Leitbild der Schule: „Miteinander leben lernen“ wird u. a. durch viele zusätzliche Angebote und die Individualisierung des Unterrichts realisiert. Eigenverantwortliches Lernen, Fächerübergreifendes Lernen, Interessengebundenes Lernen, Soziales Lernen und Praktisches Lernen sind die Schwerpunkte des Unterrichts. Umgesetzt werden die Bildungsziele in der Eigenen Lernzeit (ELZ), in der Freien Arbeit, im Fachunterricht, im Wahlpflichtbereich und in Epochenprojekten. Es gibt kein Klingelzeichen und einen offenen Unterrichtsbeginn ab 7.15 Uhr. Die Lobdeburgschule setzt weiterhin auf eine aktive Einbindung der Schule in den Stadtteil und die Gesellschaft. Es gibt zahlreiche Kooperationsverträge mit außerschulischen Unternehmen und eine breitgefächerte offene Ganztagsbetreuung, die von einem Verein organisiert wird. Fellows von ‚Teach First<sup>3</sup> Deutschland sollen die Chancengerechtigkeit unter den Kindern fördern und die Integrationsarbeit stärken. Die Schule ist gut vernetzt, u.a. gehört sie zum Schulverbund ‚Blick über den Zaun‘ und ist seit 2005 ‚Eigenverantwortliche Schule‘.

<sup>2</sup> [www.lobdeburgschule.jena.de](http://www.lobdeburgschule.jena.de), Zugriff: 10.02.2014.

<sup>3</sup> [www.teachfirst.de](http://www.teachfirst.de), Zugriff: 05.06.2014.

**2 Schulstrukturdaten<sup>4</sup>****Tabelle 2 Schulstrukturdaten TGS Lobdeburgschule**

Schulnummer	45090
Anschrift der Schule	Unter der Lobdeburg 4 07747 Jena
Internet / E-Mail	www.lobdeburgschule.de sekretariat@lobdeburgschule.de
Regionalberaterin	Frau Angelika Voigt
Schulleiterin	Frau Barbara Wrede
Stellvertretender Schulleiter/ Stellvertretende Schulleiterin	Herr Wolfgang Buschner Frau Ute Plötner
Schulträger	Stadtverwaltung Jena
zuständiges Staatliches Schulamt	Frau Ulrike Kratzin
Teilnahme an der Pilotphase der Thüringer Gemeinschaftsschule 2010/2011	ja
beantragte Klassenstufen	1 bis 12
TGS – Klassenstufen 2013/2014	1 bis 9
Schülerstrukturdaten	714 Schülerinnen und Schüler
Personelle Ressourcen	61 Lehrerinnen und Lehrer

---

<sup>4</sup> vgl. Schulportal Thüringen, Expertengespräch vom 31. Januar 2013.

### 3 Auswertung der Schülerbefragung und Kompetenztests

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung für Ihre Schule dargestellt. Die gesamte Stichprobe umfasst zum einen die 26 Schulen, welche als Pilotschulen, Thüringer Gemeinschaftsschulen und Vergleichsschulen an der Befragung zur wissenschaftlichen Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschulen teilgenommen haben. Zum anderen sind auch die 53 thüringischen Schulen, welche 2010 an der WHO-Studie (Health Behaviour in School-aged Children – HBSC) teilgenommen haben, an der Gesamtstichprobe beteiligt.<sup>5</sup>

Zunächst sind in der Tabelle „Basisdaten“ die grundlegenden Kennzahlen sowie die Schulwahlmotive der befragten Schülerinnen und Schüler dokumentiert. Daran schließt sich die vergleichende Darstellung der einzelnen Indikatoren zu den Prozess- und Wirkungsqualitäten an. Vergleichsmaßstäbe zum Wert Ihrer Schule sind der *Erwartungswert* sowie der *Mittelwert der Repräsentativstichprobe für Thüringen*. Im letzten Abschnitt finden Sie eine Übersicht über alle Indikatoren und deren Einteilung hinsichtlich des Erwartungswertes.

Tabelle 3 Basisdaten der Befragungsstichproben

	TGS Lobdeburg- schule Jena	Thüringer Durchschnitt (Min. Max.)
<b>Anzahl der befragten Schüler/innen</b>	199	Regelschulen 86 (14 – 234) Gymnasien 126 (30 – 341) TGS 64 (14 – 199)
<b>davon weiblich</b>	49%	Regelschulen 47% (29% – 62%) Gymnasien 56% (44% – 77%) TGS 48% (29% - 64%)
<b>davon in: Klassenstufe 5</b>	34%	Regelschulen 37% (0% – 100%) Gymnasien 37% (14% – 63%) TGS 48% (24% – 100%)
<b>Klassenstufe 7</b>	32%	Regelschulen 35% (0% – 100%) Gymnasien 36% (14% – 57%) TGS 28% (0% – 46%)
<b>Klassenstufe 9</b>	34%	Regelschulen 27% (0% – 58%) Gymnasien 27% (18% – 37%) TGS 24% (0% – 47%)
<b>Familiärer Wohlstand<sup>6</sup></b>		
<b>niedrig (n)</b>	3%	Regelschulen n=10%, m=56%, h=34%
<b>mittel (m)</b>	46%	Gymnasien n=2%, m=38%, h=60%
<b>hoch (h)</b>	51%	TGS n=4%, m=49%, h=47%
<b>Schulwahlmotive<sup>7</sup></b>	1. Guter Ruf (66%) 2. Wohnortnähe (50%) 3. Unterrichtsgestaltung (30%) Freunde (30%)	

<sup>5</sup> Einige Indikatoren wurden lediglich in der Befragung zur Gemeinschaftsschule erhoben (bspw. der Indikator ‚Individuelle Förderung‘). Hier sind lediglich die TGS und Vergleichsschulen der Befragung als Referenzrahmen nutzbar.

<sup>6</sup> Die Berechnungsgrundlage für den Wohlstandswert bezieht sich auf den FAS-Index.

<sup>7</sup> Die Schulwahlmotive der verschiedenen Schularten und TGS-Typen sind im Abschlussbericht Kapitel 3.1 nachzulesen.



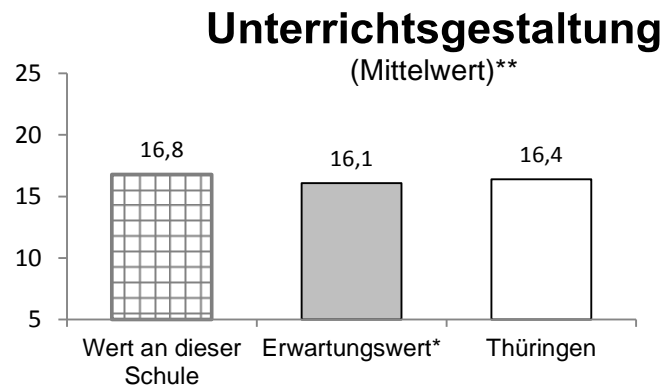
### 3.1 Prozessqualitäten: Lehren und Lernen

#### 3.1.1 Bilden und Erziehen – Unterricht und Motivation

##### Indikatoren aus dem Bereich Unterricht und Belastungserleben

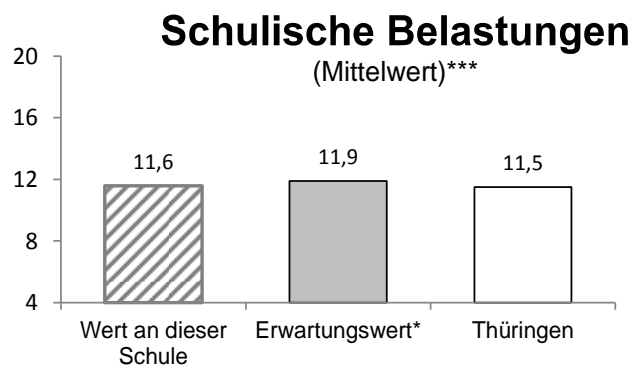
Abgebildet ist der Mittelwert für die Angaben der Schüler und Schülerinnen zur Unterrichtsqualität (insgesamt fünf detaillierte Fragen, z.B. "Die meisten unserer Lehrer/innen können gut erklären.").

Die Variable wurde mit Frage 20 im Fragebogen erhoben.



Abgebildet ist der Mittelwert für die Angaben der Schüler und Schülerinnen zur schulischen Belastung (insgesamt vier detaillierte Fragen, z.B. "Für die Schule muss ich zu viel arbeiten"). Niedrigere Werte indizieren ein niedrigeres Maß an schulischer Belastung.

Die Variable wurde mit Frage 12d im Fragebogen erhoben.



\* siehe Erläuterungen im Abschlussbericht Kapitel 2.6; \*\* je höher, desto positiver; \*\*\* je niedriger, desto positiver



oberhalb



im Erwartungsbereich

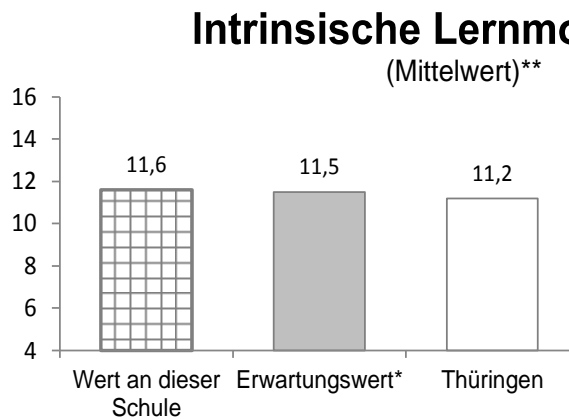


unterhalb

Indikatoren aus dem Bereich Motivation

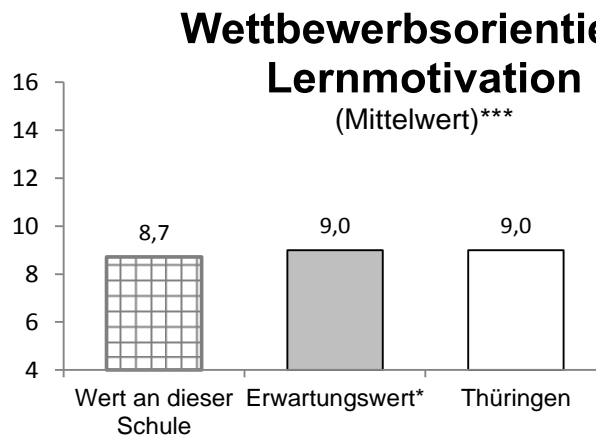
Abgebildet ist der Mittelwert für die Angaben der Schüler und Schülerinnen zur intrinsischen Lernmotivation (insgesamt vier detaillierte Fragen, z.B. "Ich beteilige mich am Unterricht, damit ich möglichst viel lerne.").

Die Variable wurde mit Frage 18 im Fragebogen erhoben.

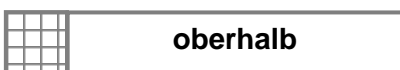


Abgebildet ist der Mittelwert für die Angaben der Schüler und Schülerinnen zur (wettbewerbsorientierten) Leistungszielorientierung (insgesamt vier detaillierte Fragen, z. B. "In der Schule strenge ich mich an, um besser als die anderen zu sein.").




Die Variable wurde mit Frage 18 im Fragebogen erhoben.



\* siehe Erläuterungen im Abschlussbericht Kapitel 2.6;\*\* je höher, desto positiver; \*\*\* je niedriger, desto positiver



3.1.2 Fördern und Fordern

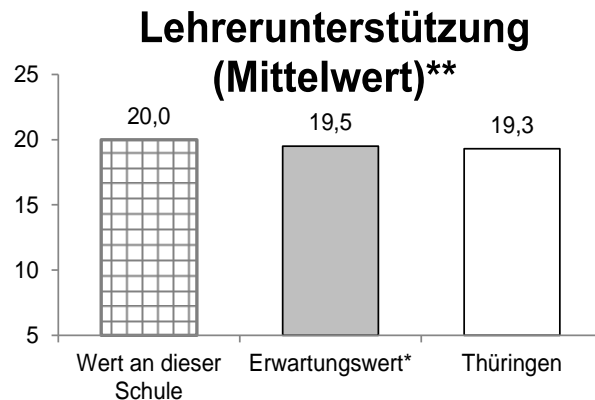
Indikatoren aus dem Bereich Unterricht und Bewertung										
<p>Abgebildet ist der Mittelwert für die Angaben der Schüler und Schülerinnen zur schülerorientierten Bezugsnormorientierung der Lehrer (insgesamt vier detaillierte Fragen, z.B. "Unsere Lehrer loben auch die schlechten Schüler, wenn sie merken, dass sie sich verbessern.").</p>	<p style="text-align: center;"><b>Schülerzentrierte Bezugsnormorientierung der Lehrkraft (Mittelwert)**</b></p> <table border="1"> <tr> <th>Kategorie</th> <th>Mittelwert</th> </tr> <tr> <td>Wert an dieser Schule</td> <td>12,1</td> </tr> <tr> <td>Erwartungswert*</td> <td>11,6</td> </tr> <tr> <td>Thüringen</td> <td>11,5</td> </tr> </table>	Kategorie	Mittelwert	Wert an dieser Schule	12,1	Erwartungswert*	11,6	Thüringen	11,5	<p>Die Variable wurde mit Frage 14 im Fragebogen erhoben.</p>
Kategorie	Mittelwert									
Wert an dieser Schule	12,1									
Erwartungswert*	11,6									
Thüringen	11,5									
<p>Abgebildet ist der Mittelwert für die Angaben der Schüler und Schülerinnen zur individuellen Förderung I (insgesamt fünf detaillierte Fragen, z.B. "Im Unterricht unseres Klassenlehrers haben die einzelnen Schüler oft verschiedene Aufgaben.").</p>	<p style="text-align: center;"><b>Individuelle Förderung I Binnendifferenzierung (Mittelwert)**</b></p> <table border="1"> <tr> <th>Kategorie</th> <th>Mittelwert</th> </tr> <tr> <td>Wert an dieser Schule</td> <td>17,2</td> </tr> <tr> <td>Erwartungswert*</td> <td>17,4</td> </tr> <tr> <td>Thüringen</td> <td>16,5</td> </tr> </table>	Kategorie	Mittelwert	Wert an dieser Schule	17,2	Erwartungswert*	17,4	Thüringen	16,5	<p>Die Variable wurde mit Frage 13 im Fragebogen erhoben.</p>
Kategorie	Mittelwert									
Wert an dieser Schule	17,2									
Erwartungswert*	17,4									
Thüringen	16,5									
<p>Abgebildet ist der Mittelwert für die Angaben der Schüler und Schülerinnen zur individuellen Förderung II (insgesamt fünf detaillierte Fragen, z.B. "Unsere Lehrer gestalten den Unterricht so, dass die Schüler selbständig denken und arbeiten können.").</p>	<p style="text-align: center;"><b>Individuelle Förderung II Schülermitbeteiligung (Mittelwert)**</b></p> <table border="1"> <tr> <th>Kategorie</th> <th>Mittelwert</th> </tr> <tr> <td>Wert an dieser Schule</td> <td>15,4</td> </tr> <tr> <td>Erwartungswert*</td> <td>15,5</td> </tr> <tr> <td>Thüringen</td> <td>15,7</td> </tr> </table>	Kategorie	Mittelwert	Wert an dieser Schule	15,4	Erwartungswert*	15,5	Thüringen	15,7	<p>Die Variable wurde mit Frage 13a im Fragebogen erhoben.</p>
Kategorie	Mittelwert									
Wert an dieser Schule	15,4									
Erwartungswert*	15,5									
Thüringen	15,7									
<p>* siehe Erläuterungen im Abschlussbericht Kapitel 2.6; ** je höher, desto positiver</p>										
 <p>oberhalb</p>	 <p>im Erwartungsbereich</p>	 <p>unterhalb</p>								

### 3.2 Prozessqualitäten: Schulklima und Schulkultur

Indikatoren aus dem Bereich Lehrer-Schüler, Eltern-Schüler sowie Schüler-Schüler-Beziehung

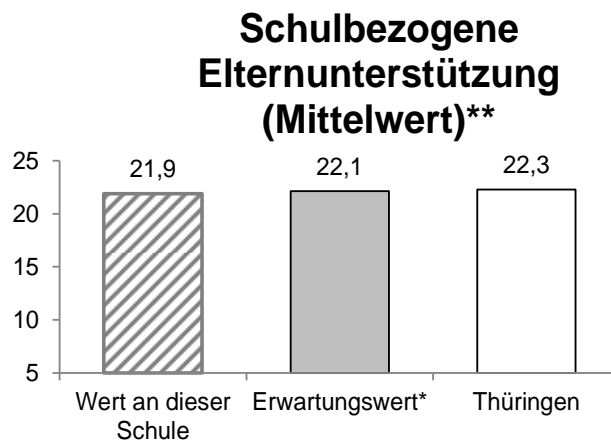
Abgebildet ist der Mittelwert für die Angaben der Schüler und Schülerinnen zur **Lehrerunterstützung** (insgesamt fünf detaillierte Fragen, z.B. "Wenn ich zusätzlich Hilfe brauche, bekomme ich sie").

Die Skala wurde mit Frage 12b im Fragebogen erhoben.



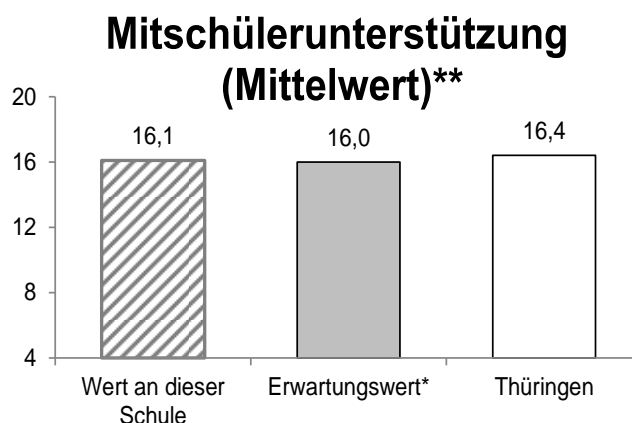
Abgebildet ist der Mittelwert für die Angaben der Schüler und Schülerinnen zur **Elternunterstützung** (insgesamt fünf detaillierte Fragen, z.B. "Meine Eltern interessieren sich dafür, wie es mir in der Schule geht").

Die Variable wurde mit Frage 19 im Fragebogen erhoben.



Abgebildet ist der Mittelwert für die Angaben der Schüler und Schülerinnen zur **Mitschülerunterstützung** (insgesamt vier detaillierte Fragen, z.B. "Die meisten Schüler in meiner Klasse sind nett und hilfsbereit").

Die Variable wurde mit Frage 12a im Fragebogen erhoben.



\* siehe Erläuterungen im Abschlussbericht Kapitel 2.6; \*\* je höher, desto positiver



oberhalb



im Erwartungsbereich

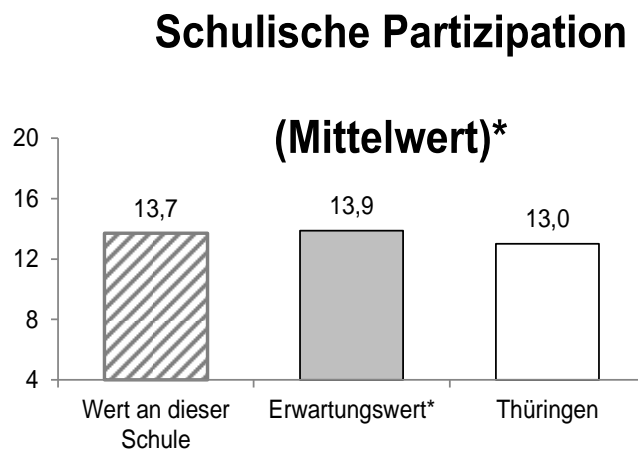


unterhalb

Indikatoren aus dem Bereich Partizipation, Rivalität und Zugehörigkeitsgefühl

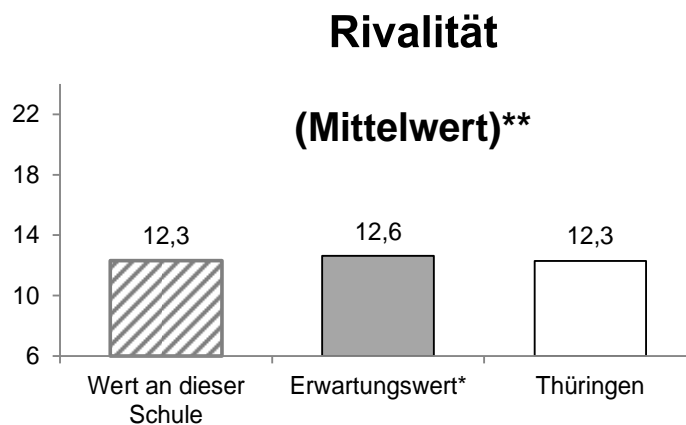
Abgebildet ist der Mittelwert für die Angaben der Schüler und Schülerinnen zur schulischen Partizipation (insgesamt sechs detaillierte Fragen, z.B. "Die Schüler haben ein Mitspracherecht wie die Unterrichtszeit genutzt wird.").

Die Variable wurde mit Frage 12c im Fragebogen erhoben.



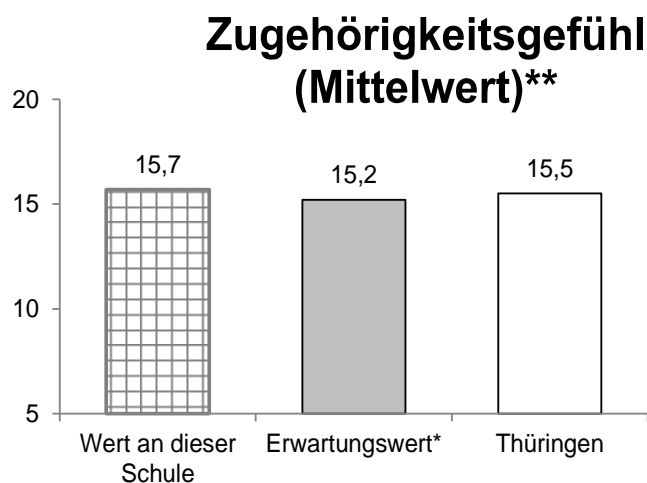
Abgebildet ist der Mittelwert für die Angaben der Schüler und Schülerinnen zur Rivalität untereinander (insgesamt sechs detaillierte Fragen, z.B. "Bei uns arbeiten die einzelnen Schüler eher gegeneinander als miteinander.").

Die Variable wurde mit Frage 15 im Fragebogen erhoben.

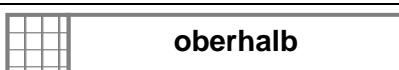


Abgebildet ist der Mittelwert für die Angaben der Schüler und Schülerinnen zum schulischen Zugehörigkeitsgefühl (insgesamt fünf detaillierte Fragen, z.B. "Ich sehe mich als Teil der Schulgemeinschaft.").

Die Variable wurde mit Frage 21 (1 bis 5) im Fragebogen erhoben.



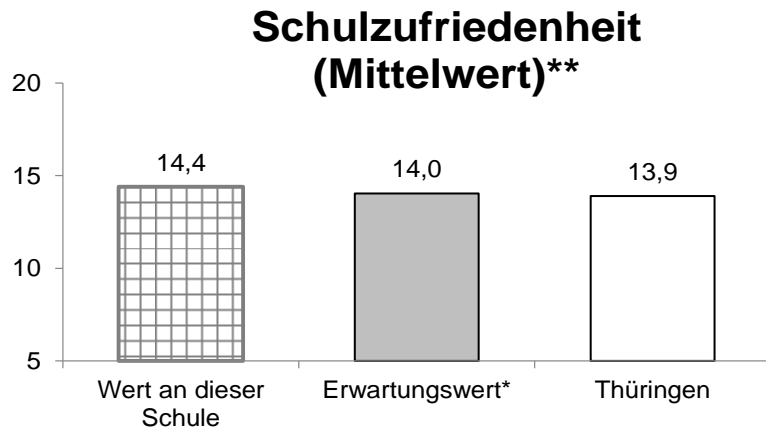
\* siehe Erläuterungen im Abschlussbericht Kapitel 2.6; \*\* je höher, desto positiver; \*\*\* je niedriger, desto positiver



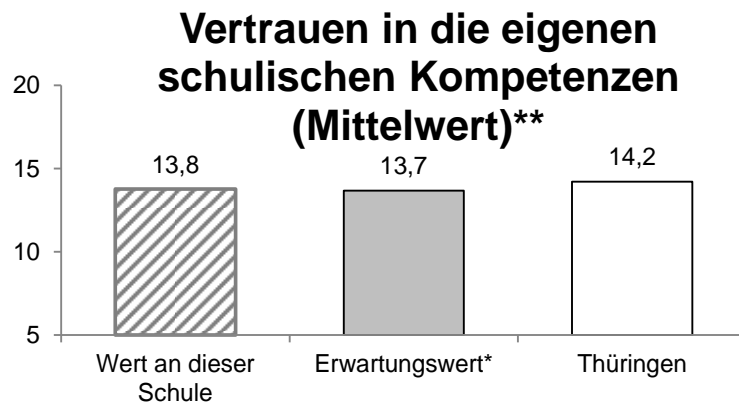
### 3.3 Wirkungsqualitäten

Indikatoren: Schulfriedenheit, Vertrauen in eigene schulische und soziale Kompetenzen

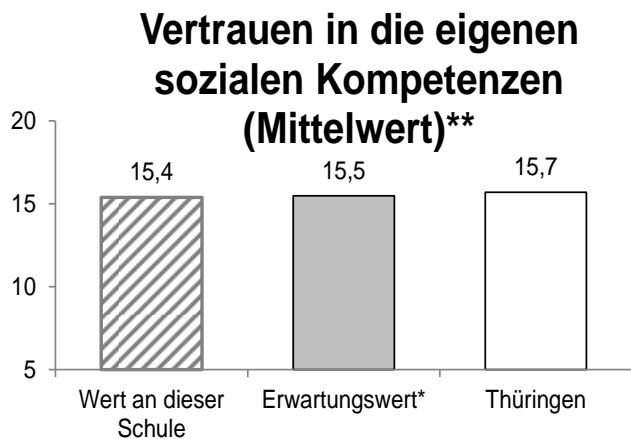
Abgebildet ist der Mittelwert für die Angaben der Schüler und Schülerinnen zur schulischen Zufriedenheit (insgesamt fünf detaillierte Fragen, z. B. „Ich bin mit meiner Schule insgesamt zufrieden.“). Die Variable wurde mit Frage 21 (6 bis 10) im Fragebogen erhoben.




Abgebildet ist der Mittelwert für die Angaben der Schüler und Schülerinnen zur Selbsteinschätzung ihrer schulischen Kompetenz (insgesamt fünf detaillierte Fragen, z. B. "Ich fühle mich genauso klug wie andere in meinem Alter.>"). Die Variable wurde mit Frage 25 im Fragebogen erhoben.



Abgebildet ist der Mittelwert der Schüler und Schülerinnen für die Angaben zur sozialen Kompetenz (insgesamt fünf detaillierte Fragen, z. B. "Ich bin bei anderen in meinem Alter beliebt.>"). Die Variable wurde mit Frage 26 im Fragebogen erhoben.



\* siehe Erläuterungen im Abschlussbericht Kapitel 2.6; \*\* je höher, desto positiver

 oberhalb

 im Erwartungsbereich

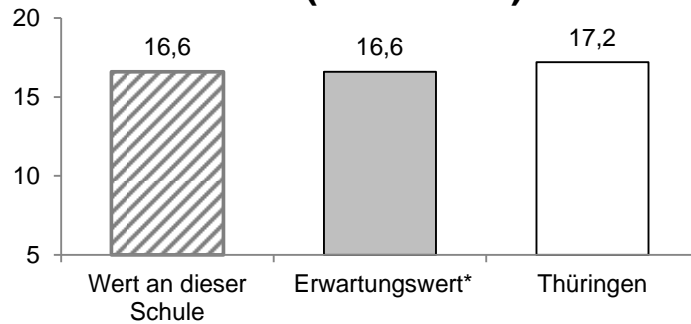
 unterhalb

Indikator: Selbstwirksamkeit; Kompetenztests Deutsch und Mathematik Klasse 6

Abgebildet ist der Mittelwert für die Angaben der Schüler und Schülerinnen zur Selbstwirksamkeit (insgesamt sechs detaillierte Fragen, z.B. "Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.").

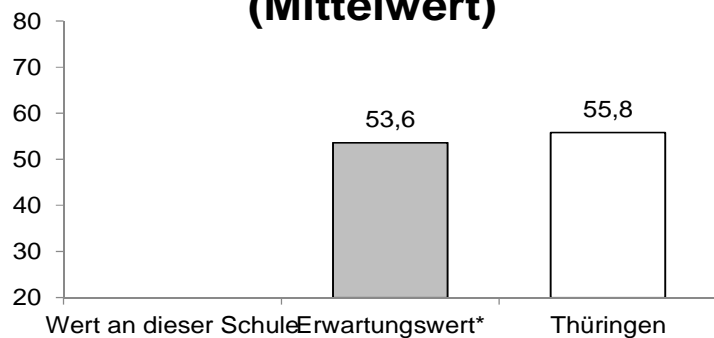
Die Variable wurde mit Frage 27 im Fragebogen erhoben.

### Selbstwirksamkeit (Mittelwert)\*\*



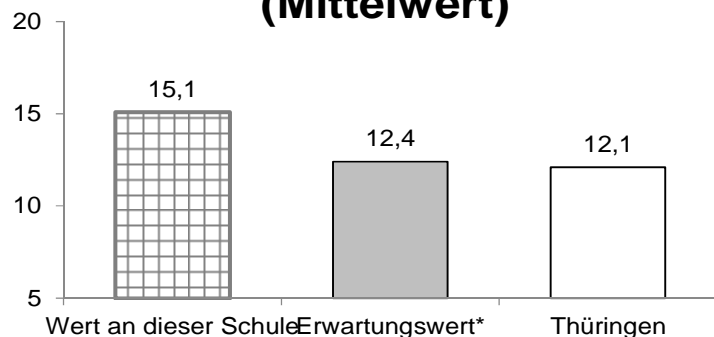
Kompetenztests für das Fach Deutsch wurden an der Lobdeburgschule in der Klassenstufe 6 im Schuljahr 2011/12 nicht durchgeführt.

### Deutsch Klasse 6 (Mittelwert)



Abgebildet ist die mittlere erreichte Punktzahl im Kompetenztest für das Fach Mathematik in der Klassenstufe 6, welcher im Schuljahr 2011/12 durchgeführt wurde.

### Mathematik Klasse 6 (Mittelwert)



\* siehe Erläuterungen im Abschlussbericht Kapitel 2.6; \*\* je höher, desto positiver



oberhalb



im Erwartungsbereich

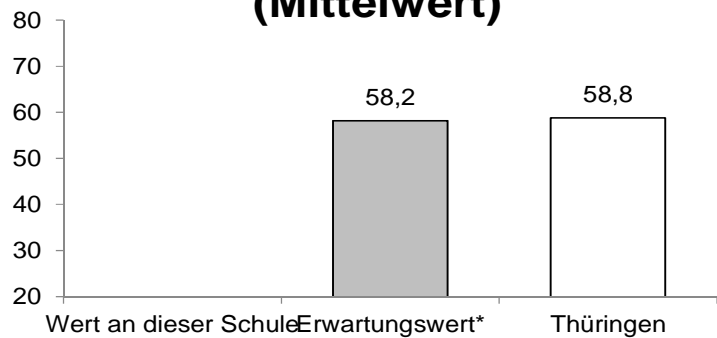


unterhalb

Indikatoren: Kompetenztests Englisch Klasse 6 sowie Deutsch und Mathematik Klasse 8

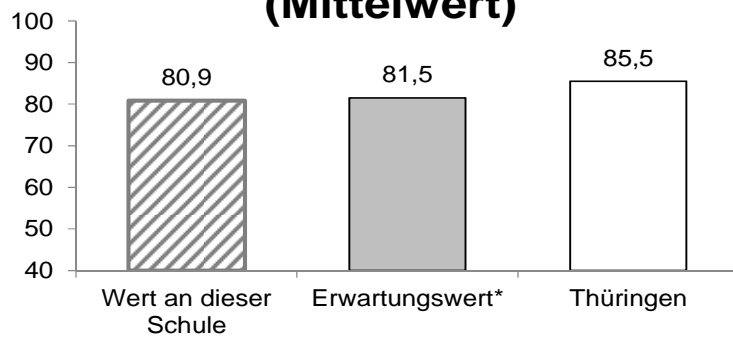
Kompetenztests für das Fach Englisch wurden an der Lobdeburgschule in der Klassenstufe 6 im Schuljahr 2011/12 nicht durchgeführt.

### Englisch Klasse 6 (Mittelwert)



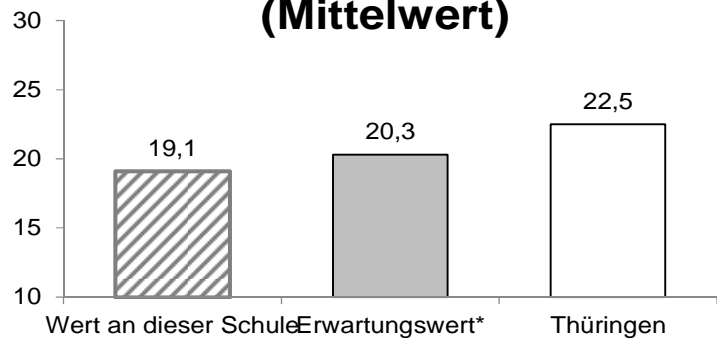
Abgebildet ist die mittlere erreichte Punktzahl im Kompetenztest für das Fach Deutsch in der Klassenstufe 8, welcher im Schuljahr 2011/12 durchgeführt wurde.

### Deutsch Klasse 8 (Mittelwert)

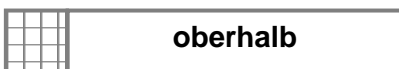


Abgebildet ist die mittlere erreichte Punktzahl im Kompetenztest für das Fach Mathematik in der Klassenstufe 8, welcher im Schuljahr 2011/12 durchgeführt wurde.

### Mathematik Klasse 8 (Mittelwert)



\* siehe Erläuterungen im Abschlussbericht Kapitel 2.6

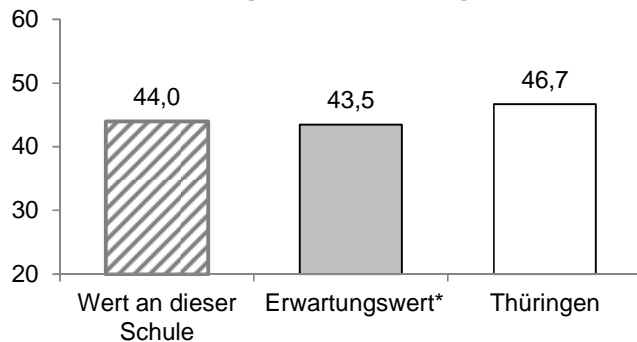


Indikator: Kompetenztest Englisch Klasse 8



Abgebildet ist die mittlere erreichte Punktzahl im Kompetenztest für das Fach Englisch in der Klassenstufe 8, welcher im Schuljahr 2011/12 durchgeführt wurde.

### Englisch Klasse 8 (Mittelwert)



\* siehe Erläuterungen im Abschlussbericht Kapitel 2.6



oberhalb



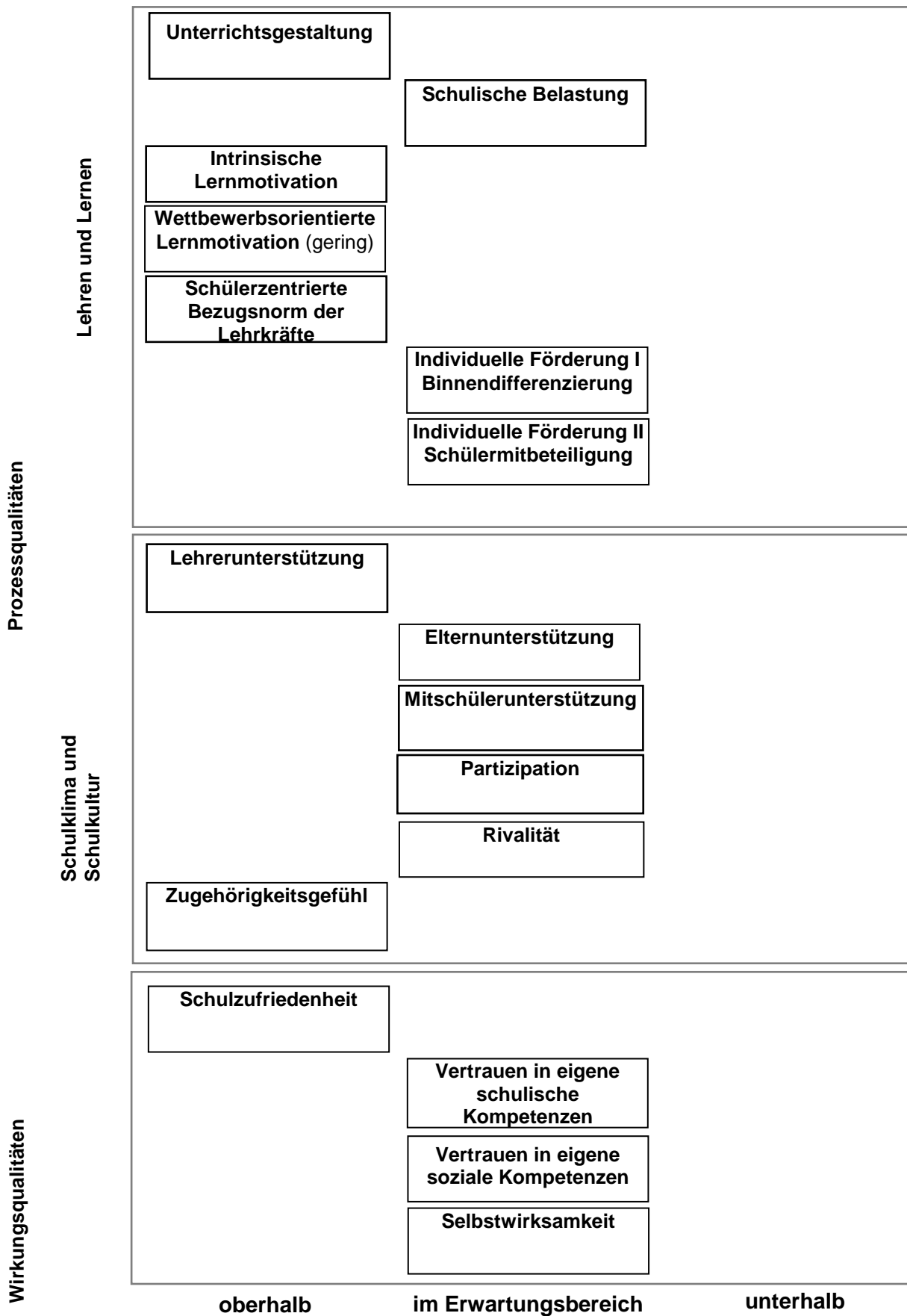
im Erwartungsbereich

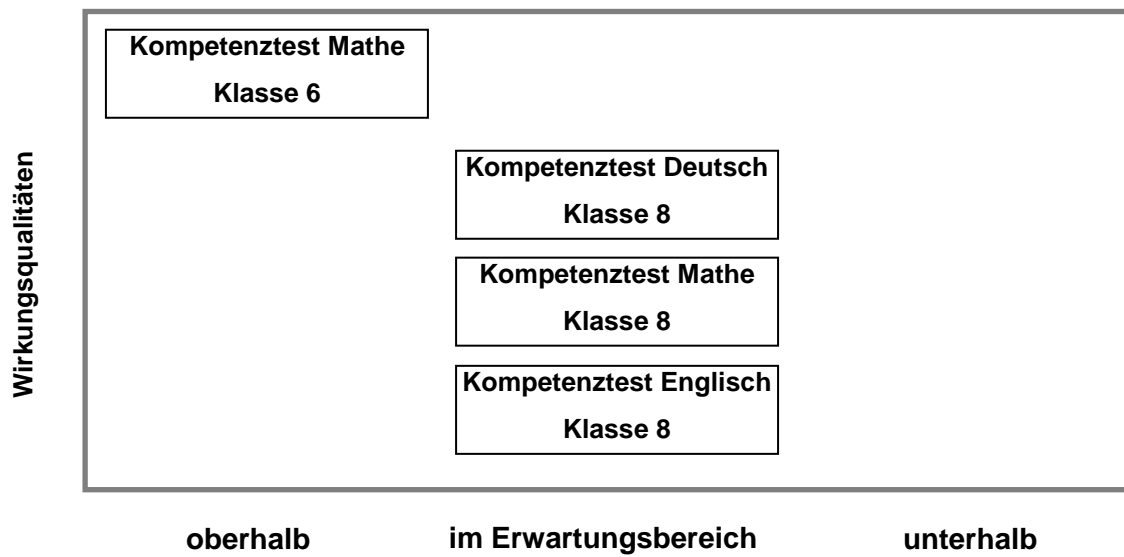


unterhalb

**Bitte nutzen Sie die Ergebnisse der Befragung für die Planung und Festlegung von Schwerpunkten der Schulentwicklung bzw. für die Arbeit am Schulentwicklungsprogramm.**

### 3.4 Gesamtübersicht für die Staatliche Gemeinschaftsschule Lobdeburgschule Jena





#### 4 Auswertung der Schulleitungsinterviews

Die Gemeinschaftsschule Lobdeburgschule Jena ist dem TGS-Typ II 'Schulen mit reformpädagogischer Tradition' zugeordnet. Sie ist zum einen aus einem ehemaligen schulart-übergreifenden Modell nach dem ThürSchulG §4(8) hervorgegangen und weist neben hohen Schülerzahlen eine städtische Verortung auf. Zum anderen bietet sie sowohl die Primar- als auch die Sekundarstufe eigenständig an und weist eine langjährige reformpädagogische Tradition unter besonderer Berücksichtigung von jahrgangsgemischtem Unterricht auf.

Das erste Schulleitungsinterview an der Lobdeburgschule Jena, welches eine Interviewdauer von ca. zwei Stunden umfasste, fand am 12. Januar 2011 statt. Zum damaligen Zeitpunkt befand sich die Lobdeburgschule Jena noch in der Pilotphase zur Etablierung als Thüringer Gemeinschaftsschule. Neben der Schulleiterin Frau Wrede waren der stellvertretende Schulleiter Herr Buschner, zwei Regionalberaterinnen - Frau Kortus und Frau Greiner - sowie das Projektteam der wissenschaftlichen Begleitung anwesend. Das zweite Schulleitungsinterview fand ca. zwei Jahre später, am 31. Januar 2013, statt. Die Interviewdauer lag bei ca. 1 3/4 Stunden, wobei es vor und nach dem Interview zudem einen regen Austausch mit der Schulleiterin über die vielfältigen Aktivitäten an Ihrer Schule gab. In dem zweiten Interview, welches die Grundlage der Auswertung darstellt, wurden neben den vier zentralen Themenbereichen<sup>8</sup> auch die für die Schule wichtigen Entwicklungsthemen ausgehend vom 1. Schulleitungsinterview aufgegriffen, um den Entwicklungsprozess angemessen einschätzen zu können (vgl. unter 'Zusammenfassung: Herausforderung und Entwicklungsbedarf'). Neben der Schulleiterin war beim zweiten Schulleitungsinterview die Lehrerin Frau Grunewald anwesend, die sich aktiv am Interviewgespräch beteiligte und somit gewinnbringende Einblicke in die Lehrerperspektive ermöglichte.

#### Selbstverständnis der Schule und Motivlagen

Die Schulleiterin bringt das Selbstverständnis ihrer Schule sowohl im ersten als auch im zweiten Schulleitungsinterview<sup>9</sup> sehr pointiert zum Ausdruck: „Schule von der ersten Klasse bis zum Abitur“ (A 31f). Für sie stellt die Gemeinschaftsschule eine Schulform dar, welche gemeinsames Lernen mit Beginn der schulischen Laufbahn über den Hauptschulabschluss bis zum Abitur ermöglicht und somit alle Schulabschlüsse anbietet. Die Überzeugung der Schulleiterin in Hinblick auf die Vorteile des längeren gemeinsamen Lernens lässt sich in ihren Äußerungen deutlich erkennen. Das längere gemeinsame Lernen stellt für Sie zudem ein wichtiges Thema in Elterngesprächen dar, wenn es darum geht, dass Eltern ihre Kinder an Ihrer Schule anmelden möchten.

Die Auseinandersetzung mit dem Konzept der Gemeinschaftsschule ist somit nicht nur der Schulleiterin selbst äußerst wichtig, sondern sie sieht darin eine wichtige Aufgabe für die Eltern- und Lehrerschaft. Insbesondere das gemeinsame Lernen im binnendifferenzierten Unterricht wird von der Schulleiterin hoch geschätzt und ihren Darstellungen zufolge seit Jahren an der Schule weiterentwickelt. Zu ergänzen sei ein Hinweis auf der Schulhomepage, demzufolge die in der Schulordnung vorgesehene äußere Differenzierung bereits seit Mitte der 1990er Jahre im Rahmen eines BLK<sup>10</sup>-Modellversuchs zur inneren Differenzierung abgelehnt wurde. Damals wurde mit einer Differenzierung über Freiarbeit begonnen<sup>11</sup>. In beiden Interviews positioniert sich die Schulleiterin klar gegen ein dreigliedriges Schulsystem: „Die Trennung in der Gesellschaft ist extrem, wenn die

<sup>8</sup> Umsetzung der TGS-Konzeption an der jeweiligen Schule (z.B. Entwicklungsschritte und aktuelle Herausforderungen), Umgang mit Heterogenität / individueller Förderung (z.B. angewandte Unterrichtsmethoden), schulische und außerschulische Kooperationen sowie administrative Zusammenarbeit (vgl. Ausführungen unter 2.4).

<sup>9</sup> Die Zitate beziehen sich im Folgenden – insofern nicht gesondert angegeben – jeweils auf das zweite Schulleitungsinterview von 2013.

<sup>10</sup> Es handelt sich um ein Modellvorhaben der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Das BLK war bis 2007 als Gesprächsforum für alle Bund und Länder gemeinsam berührenden Fragen des Bildungswesens und der Forschungsförderung tätig. Seit 2008 fallen diesbezügliche Themen in den Zuständigkeitsbereich der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) ([www.gwk-bonn.de](http://www.gwk-bonn.de), Zugriff: 17.03.2014).

<sup>11</sup> [www.lobdeburgschule.jena.de/joomla/index.php?option=com\\_content&view=article&id=60&Itemid=58](http://www.lobdeburgschule.jena.de/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=58), Zugriff: 14.01.2014 .

Schüler getrennt sind.“ (A 2037f). Schließlich verweist sie am Ende des Interviews auf eigene positive Erfahrungen ihrer Schulzeit in Ostdeutschland, als der soziale Zusammenhalt zwischen Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsniveaus durch gemeinsames Lernen gefördert wurde und persönliche Kontakte z.T. bis heute aufrechterhalten werden. Für die Schulleiterin ist zudem eine Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler in Hinblick auf deren soziale Herkunft wichtig, da sie Ihre Schule deutlich als 'Schule für alle' begreift, wie bereits im ersten Interview deutlich wurde. Z.B. liege der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund in dem Stadtteil Lobeda, wo sich die Lobdeburgschule befindet, bei 10%. Dies solle sich ihrer Meinung nach auch in der Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler widerspiegeln. Da ferner auch Kinder aus einem Flüchtlingslager in Tunesien, die noch über wenig Deutschkenntnisse verfügen, an Ihrer Schule unterrichtet werden, arbeitet die Lobdeburgschule mit dem Verein Kindersprachbrücke e.V.<sup>12</sup> zusammen.

Bei der Vorstellung ihrer Schule, die mittlerweile seit über 20 Jahren besteht, stellt die Schulleiterin heraus, dass seit der Schulgründung 1991 mit der Einführung von Jahrgangsteams begonnen wurde, welche bis heute fortgeführt und gleichzeitig weiterentwickelt wurden: „Das ist, glaube ich, wirklich das Entscheidende. In der Schuleingangsphase haben wir die Jahrgangsmischung 1 bis 3. Wir haben letztlich – ja, vielleicht vor einem Jahr – uns wirklich entschieden, dass wir wirklich nach oben hin die Jahrgangsmischung nicht weitermachen, sondern, dass wir unsere Teamstrukturen, die uns bis dahin ja auch Erfolge gebracht haben, weiterführen. Und mit dem Jahrgangsteam aber nicht ab 5 beginnen, sondern ab 4.“ (A 33ff). Insbesondere die Teams haben nach den Ausführungen der Schulleiterin auf positive Weise zu der guten Vernetzung im Lehrerkollegium geführt<sup>13</sup>. Insgesamt wird deutlich, dass die reformpädagogische Tradition der Schule von der Schulleiterin betont, aber nicht näher etikettiert wird; herausgestellt wird neben der Jahrgangsmischung 1 bis 3 die zentrale Bedeutung kooperativer Lernformen sowie die besondere Berücksichtigung von Freier Arbeit und projektbezogenem Unterricht<sup>14</sup>. Auf Ebene der Unterrichtsentwicklung wird sich fortlaufend um eine Weiterentwicklung im Bereich der Individualisierung bemüht und es steht ein vielfältiges Lernangebot zur Verfügung, welches auch individuelle Lernformen und -interessen berücksichtigt: „Ansonsten haben wir (...) eine unwahrscheinlich große Breite an Angeboten, an Möglichkeiten für Schüler - in allen Bereichen; sich wirklich interessengebunden auch im Wahlpflichtbereich einzuwählen; stärkegebunden in der 'Eigenen Lernzeit', die wir jetzt seit zwei Jahren haben.“ (A 45ff).

### Aspekte individueller Förderung

#### *Verständnis von individueller Förderung*

Individuelle Förderung stellt für die Schulleiterin schon im ersten Interviews von 2011 ein Grundprinzip des Lehrens und Lernens dar, wobei sie es als wichtig erachtet, sich insbesondere auf die Stärken von Schülerinnen und Schülern zu konzentrieren.

Insbesondere die 'Eigene Lernzeit' (ELZ) stellt ein wichtiges Thema im zweiten Interview dar, in welchem sich das Verständnis individueller Förderung der Schulleiterin prägnant widerspiegelt. Die ELZ wird während des zweiten Interviews von der befragten Schulleiterin immer wieder thematisiert und bezüglich ihrer Charakteristika und Vorzüge vorgestellt: Neben der Möglichkeit für

<sup>12</sup> Die Kindersprachbrücke e.V. ist „ein freier Träger der Jugendhilfe, gegründet vor zehn Jahren von engagierten Studierenden der Jenaer Hochschulen.“ ([www.kindersprachbruecke.de](http://www.kindersprachbruecke.de), Zugriff: 18.03.2014)

<sup>13</sup> Auf der Schulhomepage wird ferner darauf verwiesen, dass sich die Teamarbeit im Kollegium schon mit der Schulgründung etabliert habe ([www.lobdeburgschule.jena.de/joomla/images/schulalltag/lobdeburgschule\\_bis2011.pdf](http://www.lobdeburgschule.jena.de/joomla/images/schulalltag/lobdeburgschule_bis2011.pdf), Zugriff: 14.01.2014).

<sup>14</sup> Die Typologisierung der TGS im Zuge der Auswertungen der Schülerbefragung führte zu einer Zuordnung der Lobdeburgschule Jena zum TGS-Typ II 'Schulen mit reformpädagogischer Tradition'. Vor diesem Hintergrund fragte das Projektteam im März 2014 per Mail bei der Schulleiterin nach, auf welchen reformpädagogischen Ansatz sich Ihre Schule beruft. Die Schulleitung legte uns dar, dass sich die Lobdeburgschule bereits seit Beginn ihrer Schulentwicklung an dem Marchtaler Plan orientiere, einer Weiterentwicklung der Montessoripädagogik. Der Marchtaler Plan sei für katholische Schulen konzipiert worden und geprägt von einem ganzheitlichen, christlichen Menschenbild. Für die Schulleiterin sei es jedoch wichtig, nicht die 'reine Lehre' einer reformpädagogischen Tradition zu nutzen, sondern diese auf die Schule, die Schülerinnen und Schüler sowie das Lehrpersonal abzustimmen.

Schülerinnen und Schüler eigenständig und jahrgangsübergreifend zu lernen, fördert die ELZ eine Vernetzung zwischen den Fächern sowie Lehrkräften in Deutsch, Englisch und Mathematik und es sind immer drei Lehrkräfte in der ELZ als Ansprechpersonen anwesend und es gibt differenzierte Wochenpläne und Angebote zum Abbau von Schwächen und zur Förderung von Stärken. Auch wenn anfangs unterschiedliche Varianten für die Gestaltung der ELZ existiert hätten, habe sich mittlerweile eine Struktur etabliert, deren ständiger Ausbau gleichzeitig wichtiges Entwicklungsziel sei. Dass die ELZ einen wichtigen Bestandteil im pädagogischen Profil der Schule darstellt, lässt sich zum einen an ihrer zeitlichen Einbettung in der Schulwoche erkennen: Die ELZ findet an drei Wochentagen in den ersten beiden Stunden statt und umfasst mit jeweils 90 Minuten insgesamt 4 1/2 Stunden pro Woche. Zum anderen steht auch die Schulleiterin in der ELZ für Gruppen, die Nachholbedarf in Mathematik hat, als Lehrerin zur Verfügung. Sie stellt positiv heraus: „Also, ich kann da auch relativ viel machen, weil ich immer auf das reagiere, was Schüler mitbringen an Fragen und an Wünschen - von der 7. bis zur 10. Klasse“. (A 100ff). Die Ausführungen der Schulleiterin zur ELZ lassen auch in folgendem Zitat eine hohe Wertschätzung von Schülerautonomie bzw. selbstreguliertem Lernen erkennen: „In der Eigenen Lernzeit sind die Deutsch-, Englisch-, Mathelehrer (...) mit sechs Stunden drin, so dass jeder Schüler zu jeder Zeit einen Deutsch-, einen Englisch-, einen Mathelehrer (...) im Teambereich hat. Es sind immer drei Klassen, die nebeneinander liegen (...) und die Kinder können aber die Räume wechseln, wenn sie Fragen haben.“ (A 144ff). Jede Schülerin bzw. jeder Schüler führt zudem einen Hefter, in welchem individuelle Ziele für die kommende Woche eingetragen werden. Auch die Lehrer/innen können in der ELZ relativ flexibel agieren, wobei mittlerweile eine vierte Lehrperson in dieser Zeit ein Angebot macht, in dem sie z.B. bilingual Geographie unterrichtet. Dies haben die in der Thüringer Stundentafel vorgesehenen flexiblen Stunden ermöglicht, zu denen sie hinzufügt: „(...) die sollen ja der individuellen Förderung dienen und die dienen bei uns wirklich der individuellen Förderung; die legen wir nicht eine Stunde auf Mathe oder eine Stunde auf Geschichte, sondern das ist 'ne Stunde, wo wir dann auch die Stärkenförderung haben, wo wir eben auch Robotik haben oder debattieren.“ (A 68ff). Neben der Stärkenförderung umfasst das Verständnis der individuellen Förderung der Schulleiterin auch deutlich die Unterstützung Leistungsschwächerer. Für die Schulleiterin ist der Ausbau der Lesekompetenz, insbesondere von Kindern aus bildungsfernen Schichten und Kindern mit Migrationshintergrund, ein wichtiges Lernziel. Die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in die Schulgemeinschaft wird zudem deutlich als Bereicherung und nicht als Problem gesehen, sondern als Normalität in einer pluralen Gesellschaft.

Aus Sicht der Schulleiterin ist ein ständiger Ausbau der Individualisierung für die Schulentwicklung ihrer Schule sehr wichtig, z.B. in Hinblick auf individualisierte Formen der Leistungsbewertung und individualisierte Hausaufgaben<sup>15</sup>. Gleichzeitig wird die Individualisierung und das gemeinsame Lernen - insbesondere in Hinblick auf die Umsetzung von Inklusion<sup>16</sup> - als große Herausforderung gesehen: „Das haben wir ja immer schon gesagt: 'Die Individualisierung ist das komplizierteste, was es gibt.' Und je heterogener die Kinder sind, umso komplizierter ist die Geschichte, wenn man jedem gerecht werden will.“ (A 98ff).

### *Unterrichtsmethoden*<sup>17</sup>

Neben der bereits ausführlich dargestellten ELZ befürwortet die Schulleiterin insbesondere kooperative und individualisierte Lernformen, wobei sie ergänzt, dass es an ihrer Schule ebenfalls häufig immer noch Unterrichts gebe, „den der Lehrer im Klassenraum macht“ (A 444), den sie aber nicht unbedingt als frontal bezeichnen würde. Eine aus ihrer Sicht gelungene Form eines kooperativen und gleichzeitig binnendifferenzierten Unterricht, stellt die Schulleiterin am Beispiel eines Unterricht im Fach Geschichte dar, in welchem Schülerinnen und Schülern Lerninhalte in hohem Maß frei wählen konnten: „Der [Referendar] hat das Thema 'Krieg – Folgen des Zweiten

<sup>15</sup> „Also, man kann nicht jedem das Gleiche aufgeben eigentlich, weil die ja sehr unterschiedlich sind.“ (A 674f).

<sup>16</sup> Vgl. Ausführungen unter 'Herausforderungen und Entwicklungsbedarf'.

<sup>17</sup> Angelehnt an Meyer (1994) werden unter 'Unterrichtsmethoden' an dieser Stelle auch Unterrichtsformen gefasst. Ausgehend von der induktiven Kategorienbildung im Rahmen des inhaltsanalytischen Auswertungsvorgehens konnten folgende Unterrichtsmethoden und -formen identifiziert werden, welche auch unterschiedliche Sozialformen des Lernens beinhalten: frontale, offene, fächerübergreifende, projektbezogene und kooperative Unterrichtsmethoden.

Weltkrieges' gehabt und hatte verschiedene Themen, 'Vergewaltigungen', war ein Thema. Ein Thema war 'Juden wieder zurück nach Deutschland'. (...) Im Vorfeld hatte er die Schwierigkeitsstufen in verschiedenen Kompetenzbereichen angegeben und die Schüler konnten sich aussuchen, was sie machen. Manchmal war der Text schwieriger, manchmal war die kreative Aufgabe größer usw. Und so konnte jeder Schüler sich in dem Bereich was herausuchen und dann mit den anderen im' diesen Marktplatz sich austauschen über die einzelnen Geschehnisse. Also, er hat gar nicht mehr einen vor der ganzen Klasse das machen lassen.“ (A 458ff). Dass kooperative Lernformen auch noch stärker etabliert werden könnten an der Schule, habe der Schulleiterin zufolge zudem ein Lehrercoach geraten, der sich den Unterricht verschiedener Lehrerinnen und Lehrer angeschaut habe und daraus Entwicklungshinweise formulierte. Binnendifferenzierung wird - wie auch an weiteren Stellen im Interview deutlich wurde - in Form von Aufgabendifferenzierung und durch kooperative Lernformen umgesetzt sowie durch die Bereitstellung von Texten verschiedener Schwierigkeitsgrade, die von den Schülerinnen und Schülern frei wählbar sind. Für die Schulleiterin gibt es breiten Gestaltungsspielraum für die Umsetzung von Differenzierung, die sie eng mit kooperativen Unterricht verbindet: „(...) Und ich meine Differenzierung, das fängt ja auch schon bei der Gruppeneinteilung [an,] wenn du im Kooperativen Lernen bist. Die einen, die nehmen wirklich mal die Schwächeren zusammen, setzen sich dazu, um mit denen zu arbeiten. Die anderen mischen das bewusst, damit eben alles drin ist. Da gibt's also, denk' ich, sehr, sehr viele Möglichkeiten, das zu machen.“ (A 1288ff). Wie bereits angesprochen gibt es in den Jahrgängen 1 bis 3 altersgemischte Teamstrukturen, wodurch kooperatives Lernen zwischen den Schülerinnen und Schülern ebenfalls gefördert werden kann.

Die Schulleiterin beschreibt mehrere fächerübergreifende Unterrichtsformate, darunter ein Angebot, welches durch eine befristete Förderung einer Unternehmensstiftung neben Ganztagsangeboten auch Begabtenförderung ermöglicht. In der Begabtenförderung findet auch kooperatives Lehren und Lernen statt, indem ältere Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer angegliederten AG jüngeren Kindern die entsprechenden Inhalte beibringen. Schülerautonomie wird ferner im Rahmen des Wahlpflichtbereichs ermöglicht, welches Schülerinnen und Schülern interessengebunden wählen. Auch gibt es Unterrichtsangebote jenseits klassischer Fächer, welche soziale, kommunikative und emotionale Kompetenzen fokussieren oder sich speziell mit der Einübung von Lernmethoden beschäftigen. Ebenfalls ermöglicht durch eine Unternehmensstiftung wird eine Lehrerin finanziert, die experimentelle Archäologie anbietet und ein Unterrichtsformat, durch welches erfahrbar wird, wie Sprachen gelernt werden. Die Unterrichtsmethoden und -inhalte umfassen demnach neben den klassischen Fächern, die curricular vorgeschrieben sind, somit auf vielfältige Weise auch fächerübergreifende Angebote, die sowohl naturwissenschaftliche als auch sprachliche Schwerpunkte setzen und dabei individualisierte Lernformen fördern.

### *Formen der Leistungsbewertung*

Es wurde begonnen, eine notenbasierte Leistungsbewertung entlang drei unterschiedlicher Niveaus einzuführen, wobei zwischen grundlegendem, mittlerem und oberem Anforderungsniveau unterschieden wird. Dies begründet die Schulleiterin folgendermaßen: (...) dass wir 'nen schwächeren Schüler auch die Chance geben, dass der Lernfortschritt positiv bewertet wird – selbst wenn er den Bildungsstandards nicht entspricht.“ (A 198ff). Eine praktikable Form der Leistungsbewertung zu finden, stellt für die Schulleiterin ein wichtiges Entwicklungsfeld dar, wobei sie sich in der Fachliteratur über geeignete Bewertungsformen informiert. Als sehr positiv sieht sie die Handreichung 'Förderliche Leistungsbewertung' von Thomas Stern an, die 2010 vom Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen herausgegeben wurde<sup>18</sup>. Darin werden insbesondere innovative Formen der Leistungsbewertung, Partner- und Selbsteinschätzung sowie Alternativen zu Notenzeugnissen anschaulich vorgestellt. Auch wenn diese sowie verbale Leistungsbeurteilungen von der Schulleiterin und der beim Gespräch anwesenden Lehrerin generell als positiv erachtet werden, wird in der Schule (noch) nicht von Notenzeugnissen abgesehen; lediglich in der 'Eigenen Lernzeit' werde auf Noten verzichtet. Da an der Schule viele Kinder aus bildungsfernen Schichten unterrichtet werden sowie auch einige

<sup>18</sup> Stern, T. (2010): Förderliche Leistungsbewertung. ÖZEPS: Wien. Online verfügbar unter: [www.ozeeps.at/?p=215](http://www.ozeeps.at/?p=215), Zugriff: 18.02.2014.

Kinder mit Migrationshintergrund und geringen Deutschkenntnissen, deren Eltern über geringe Lesekompetenz verfügen, betont die Schulleiterin die Wichtigkeit der mindestens halbjährlich stattfindenden persönlichen Gespräche über den jeweiligen Leistungsstand des Kindes. Verbale Leistungsbeurteilungen in Schriftform, die für Lehrerinnen und Lehrer einen hohen Arbeitsaufwand darstellen, würden demgegenüber von den Eltern häufig nicht gelesen oder verstanden werden. Die Schulleiterin ergänzt im zweiten Interview: „Bei den verbalen [schriftlichen] Beurteilungen haben wir eben auch festgestellt, dass die auch standardisiert sind. Also, dass jeder Lehrer dann auch wieder bestimmte Begrifflichkeiten für bestimmte Sachen nimmt und da können wir's auch gleich irgendwie standardisieren.“ (A 361ff). Im ersten Interview sprach sich die Schulleiterin deutlich gegen verbale Leistungsbeurteilungen aus.

In der 'Eigenen Lernzeit' wird mit Kompetenzbögen gearbeitet, mithilfe derer die Schülerinnen und Schüler - neben einer Fremdeinschätzung seitens der Lehrperson - ihren Lernfortschritt und -bedarf auch selbst einschätzen (müssen). Die Lehrerin weist daraufhin, dass sich die Schülerinnen und Schüler dabei ehrlich und sogar häufig schlechter einschätzen, als dies nach Meinung der Lehrerinnen und Lehrer der Fall sei. Um die gegenwärtig praktizierte Form der Selbsteinschätzung, die zwischen den Jahrgängen z.T. noch unterschiedlich gehandhabt wird, anhand der Kompetenzbögen einheitlicher zu gestalten, wurde bereits eine zuständige Arbeitsgruppe aus Lehrerinnen und Lehrern gebildet. Aus dieser Lehrerinitiative hervorgegangen ist die Idee, jeweils einheitliche Kompetenzbögen für die Jahrgänge 4 bis 7 sowie ab dem 8. Jahrgang einzuführen.

### Zusammenarbeit zwischen Primar- und Sekundarstufe

Die Schule bietet sowohl die Primarstufe als auch die gymnasiale Oberstufe an, d.h. es entfällt eine schulische Zusammenarbeit mit einer Grundschule und einem Gymnasium oder gar mehreren Gymnasien. Hierdurch sind zunächst auf räumlicher Ebene, z.B. in Hinblick auf einen gemeinsamen Pausenhof, gute Voraussetzungen für ein längeres gemeinsames Lernen geschaffen.

Bei der Darstellung der Teamstrukturen weist die Schulleiterin daraufhin, dass allmählich Lehrer/innen aufwachsend mit den Jahrgängen sowohl im Primarbereich als auch in höheren Jahrgängen unterrichten: „D.h. die Lehrer gehen von der [Klasse] 10 in die [Klasse] 4 runter. Und wir nehmen auch einen Lehrer aus der Grundschule mit nach oben in die [Klasse] 5. Also, das wir so einen vernetzten Übergang machen. Da sind wir jetzt gerade dabei, das sozusagen allmählich umzusetzen (...). Also, wir haben jetzt eine oder anderthalb Kollegen aus der letzten 10. Klasse schon in der 4. Klasse drin und die gehen jetzt als Lehrer auch in die 5. Klasse als Klassenlehrer. Und (es) kommen auch noch ein oder zwei Lehrer aus dieser vierten Klasse jetzt mit nach oben.“ (A 38ff). Die Akzeptanz und konkrete Ausgestaltung des vernetzten Unterrichts wäre durch zusätzliche Befragungen im Kollegium zu überprüfen, denn sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich zu unterrichten, stellt für das Lehrpersonal sicherlich eine neue Herausforderung dar und erfordert eine enge Abstimmung innerhalb des Kollegiums. Die Schulleiterin und die beim zweiten Interview anwesende Lehrerin sind sich einig, dass die Zusammenarbeit zwischen den ehemaligen Grundschul- und Regelschullehrerinnen und -lehrern mittlerweile besser verlaufe. Noch im ersten Interview wurde der Übergang von der Primarstufe zur Sekundarbereich als Entwicklungsfeld angesehen. Für die beim zweiten Interview anwesende Lehrerin stellt die Zusammenarbeit jedoch immer noch ein wichtiges Thema dar: „Ja, das ist schon ein Thema. Klar! Also ich mache [Jahrgang] 5 bis 10. Wir sind so die Sandwich-Kinder dazwischen (...). Und es ist nicht immer ganz einfach, die Voraussetzungen zu schaffen, um oben sich anzupassen. Und die unten haben auch das Problem, sich dann unseren Wünschen anzupassen. Aber ich denke, wir sind am Zusammenraufen und durch gemeinsame Veranstaltungen und (...) durch das nähere Kennenlernen über die Jahre ist das dann auch (...) unkomplizierter geworden.“ (B 211ff). Die Schulleiterin fügt ergänzend hinzu, dass es im vergangenen Jahr eine gemeinsame Klausurtagung gegeben habe, in welcher sich über die jeweiligen Erwartungshaltungen ausgetauscht wurde. Dies sei von den Lehrerinnen und Lehrern durchweg als positiv empfunden worden. Ein Thema, welches immer noch diskutiert werde, sei jedoch der Umgang mit Hausaufgaben, da es im Primarbereich keine Hausaufgaben gebe, die Lehrer/innen ab dem 5. Jahrgang jedoch erwarten



würden, dass der Umgang mit Hausaufgaben-heften bereits im Primarbereich gelernt worden sei. Bislang wurde der Kompromiss getroffen, im Primarbereich weiterhin ohne Hausaufgaben zu unterrichten und Hausaufgaben in den oberen Jahrgängen beizubehalten, da dies auch dem Wunsch vieler Eltern entspräche. Die Schulleiterin befürwortet dies, ist jedoch der Meinung, dass es langfristig gesehen keine einheitlichen, sondern individualisierte Hausaufgaben geben müsste. Ob die Entscheidung, in Primar- und Oberstufe weiterhin jeweils unterschiedlich mit Hausaufgaben umzugehen, darin begründet war, dass keine Einigung zwischen beiden Bereichen erzielt werden konnte oder ob es eine bewusste Entscheidung der Schulleiterin und/oder der Lehrerschaft war, konnte im Interview leider nicht geklärt werden. Unter Berücksichtigung des Führungsstils der Schulleiterin lässt sich jedoch herausstellen, dass die Schulleiterin Ihre Schule und ihr Kollegium einerseits mit viel Enthusiasmus, Überzeugung und Durchsetzungsvermögen leitet und sich dabei nicht selten auch über hierarchische Strukturen übergeordneter Institutionen hinwegsetzt<sup>19</sup>. Andererseits betont sie nachdrücklich die ausschlaggebende Bedeutung der Lehrerinnen und Lehrern für die Qualität des Unterrichts: „Und Hattie sagt's ja auch: 'Das liegt alles am Lehrer.' Und ich finde, es ist auch so! (...) Das Schulgebäude kann katastrophal sein, wenn ein toller Lehrer da ist, kriegt der das hin mit den Kindern. Klar, das heißt nicht, dass er das ohne Probleme hinkriegt, aber er kriegt es hin. Und das, sage ich, ist einfach der Punkt. Ich sag: 'Ich weiß, wie wichtig ein Lehrer ist.' Also, die Person des Lehrers, was die für eine Rolle spielt. So und deswegen haben wir so gekämpft [in Hinblick auf schulscharfe Ausschreibungen].“ (A 510ff). Es kann ausgehend von den Aussagen der Schulleiterin die Vermutung geäußert werden, dass an der Lobdeburgschule Entscheidungen, welche dezidiert den Unterricht betreffen - wie es am geschilderten Beispiel der Hausaufgaben der Fall ist - nicht von der Schulleitung im Alleingang, sondern unter maßgeblicher Beteiligung des Kollegiums beschlossen werden.

In Hinblick auf die gymnasiale Oberstufe, die laut Schulhomepage seit dem Schuljahr 2008/09 aufgebaut wurde<sup>20</sup>, setzt sich die Schulleiterin derzeit mit der Möglichkeit des zwölfjährigen Abiturs sowie mit dem aus Baden-Württemberg stammenden Modell des 'Abiturs im eigenen Takt'<sup>21</sup> und innovativen Modellen der Ausgestaltungen der gymnasialen Oberstufe auseinander: Im Gegensatz zu der beim Interview anwesenden Lehrerin, die ausgehend von ihren Erfahrungen im altersgemischten Unterricht eine veränderte, d.h. variable und altersgemischte Schuleingangsphase aufgrund der Tendenz der Gruppenbildung z.T. auch kritisch sieht<sup>22</sup>, plädiert die Schulleiterin überzeugt für die Schuleingangsphase. In der Konsequenz befürwortet sie - auch schon im ersten Interview - zudem eine Schulausgangsphase, wobei sie neben dem 'Abitur im eigenen Takt' das Abitur nach 12 Jahren nicht als problematisch ansieht: „Ich weiß nicht, warum das so sehr problematisiert wird mit den 12, 13 Jahren. Also, bei uns wurde immer Abitur nach 12 Jahren gemacht zu DDR-Zeiten.“ (A 1670ff). Auch möchte die Schulleiterin, dass sich Schülerinnen und Schüler Ihrer Schule zukünftig eigenverantwortlicher auf das Abitur vorbereiten können. Sie berichtet von einem geplanten Treffen in Baden-Württemberg, bei dem sie sich mit den dortigen Überlegungen zur Umgestaltung der Oberstufe mittels eines Modulsystems informieren möchte.

Die Schulleiterin scheint zudem auch umgekehrt offen zu sein für Schulbesuche an Ihre Schule, z.B. berichtet sie, vor einigen Tagen Stadträte aus Baden-Württemberg empfangen zu haben, die an der Etablierung von Gemeinschaftsschulen interessiert seien und sich bei ihr informieren wollten. Von Gemeinschaftsschulen aus dem eigenen Bundesland sei sie bedauerlicherweise noch nicht eingeladen worden.

Für die Erarbeitung von Schulentwicklungsthemen gibt es an der Schule eine zuständige AG 'Schulentwicklung', die sich aus jeweils einer Lehrerin bzw. einem Lehrer pro Teambereich

<sup>19</sup> „Ich melde wenn mich - wenn wir ein Problem haben – an das Kultusministerium, auch an Herrn Staatsminister Matschie persönlich.“ (A 1946ff).

<sup>20</sup> [www.lobdeburgschule.jena.de/joomla](http://www.lobdeburgschule.jena.de/joomla), Zugriff: 12.05.2014.

<sup>21</sup> Das 'Abitur im eigenen Takt' ermöglicht Schülerinnen und Schülern selbst zu entscheiden, ob sie nach 12, 12 1/2 oder 13 Jahren das Abitur absolvieren.

<sup>22</sup> „Ich habe schon ein bisschen Bedenken, wenn ich mir die kleine [Name einer Schülerin] und dann meinen [Name eines Schülers] ansehe - die haben schon ganz andere Gedanken (...). Und es tun sich auch wieder die zusammen – wie [Namen von zwei Schülerinnen] – und (...), die eben ganz jung sind. Und die anderen bilden auch schon wieder eine andere Gruppe.“ (B 1634ff).

zusammensetzt. Die AG arbeite nicht thematisch gegliedert, sondern jede/e beschäftigt sich mit allen Entwicklungsthemen gleichermaßen intensiv, da die Themen laut Schulleiterin miteinander eng verwoben seien. Die AG-Mitglieder haben die Aufgabe, ihr jeweiliges Team über die Aktivitäten der AG zu informieren. Auf struktureller Ebene äußert sich der Zusammenschluss von Primar- und Sekundarbereich in einer Schule (und in einem Gebäude) in nicht getrennten Dienstberatungen, wobei neben der Schulleiterin und dem stellvertretendem Schulleiter für beide Bereiche jeweils noch eine Leitungsstelle etabliert wurde. Auf diese Weise setzt sich die Schulleitung aus vier Personen zusammen: Schulleiterin, stellvertretender Schulleiter, Leiterin der Grundschule und Oberstufenleiter.

Bezogen auf personelle Aspekte stellt für die Schulleiterin aktuell die Möglichkeit, Lehrpersonal selbst ausschreiben und auswählen zu können, ein wichtiges Thema dar. Bald werde es an der Schule zwei neue Lehrer/innen geben, die sich im Rahmen schulscharfer Ausschreibungen beworben hatten. Die Schulleiterin befürwortet die Möglichkeit schulscharf auszuschreiben trotz des Aufwands sehr, da ihr eine ausschließlich notenbasierte Auswahl als nicht angemessen erscheint, um pädagogische Fähigkeiten einschätzen zu können. Sie berichtet über positive Erfahrungen bei den persönlichen Auswahlgesprächen: „Es war total spannend die Bewerbungsgespräche zu führen (...). Es hat alles wunderbar geklappt.“ (A 531ff). Sie stellt heraus, was ihr bei den Gesprächen wichtig war: „Also, wir haben z.B. auch gefragt, welche Vision von Schule sie haben.“ (A 552f).

#### Administrative und außerschulische Zusammenarbeit

Die Schulleiterin spricht davon, sich am liebsten eigeninitiativ und ausgehend von persönlichen Empfehlungen über (Weiterbildungs-)Angebote zu informieren, die für ihr Kollegium und ihre Schülerinnen und Schüler hilfreich sein könnten. So stellt sie heraus, dass ein/e Regionalberater/in eigentlich nicht notwendig sei. Auch mit dem ThILLM habe sie eher wenig Kontakt, wobei sie einschränkend ergänzt, dass über das ThILLM kürzlich der Kontakt zu einem externen Lehrercoach hergestellt werden konnte, den ihr eine Lehrerin ihres Kollegiums empfohlen hatte.

Wie bei dem Kennenlernen der Schule sowie im Interview an mehreren Stellen erkennbar wurde, blickt die Schule, die seit über 20 Jahren existiert, auf eine langjährige (Schulentwicklungs-) Geschichte zurück. Es konnten bislang mehrere Schulentwicklungsvorhaben erfolgreich realisiert werden, so dass die Schule aufgrund ihrer vielfältigen Erfahrungen diesbezüglich gut aufgestellt zu sein scheint. Aus diesem Selbstbewusstsein heraus und vor dem Hintergrund, dass pädagogische Visionen und Aspekte für die Schulleiterin bei schulischen Belangen im Zentrum stehen, sieht sie es als kritisch an, wenn Ämter sehr verwaltungstechnisch und juristisch mit Schulen agieren. Mit dem TMBWK stehe sie jedoch häufig und in gutem Kontakt, auch mit der höchsten Führungsebene. Dennoch sieht sie die hierarchischen Strukturen innerhalb von Ministerien generell als nicht positiv an. Auch die Zusammenarbeit mit der Stadt Jena sieht sie als intensiv und gewinnbringend für beide Seiten an: „Also, die Stadt fordert von uns viel. Aber die Stadt hat uns eben auch diese Sozialpädagogik ermöglicht. Die Stadt gibt uns die Fellows (...). Also, ich denke, das ist immer so ein Geben und Nehmen auch.“ (A 1574ff). Zudem erachtet sie es als positiv, dass seitens der Stadt die Initiative ergriffen wird, auch Gymnasien in die Umsetzung von Inklusion einzubinden.

Desweiteren steht die Schule auch in regem Kontakt mit innovativen Schulen aus anderen Bundesländern und die Schulleiterin spricht vielfältige Formen der Zusammenarbeit mit sozialen und kulturellen Einrichtungen vor Ort an. Zudem wird erfolgreich an bundesweiten Bildungsinitiativen (z.B. Eigenverantwortliche Schule, seit 2005) und -wettbewerben (z.B. Nominierung für den Deutschen Schulpreis, 2006) teilgenommen. Die Schule weist neben Kooperationen mit (Fach-) Hochschulen eine erfolgreiche Berufsorientierung auf, so erhielt die Schule 2006 und 2010 den ‚Q-Siegel‘ der deutschen Wirtschaft und 2002 den Deutschen Arbeitgeberpreis Bildung<sup>23</sup>. Dank der starken Vernetzung mit Wirtschaftsunternehmen und

<sup>23</sup> [www.lobdeburgschule.jena.de/joomla/images/files/Lobdeburgschule\\_Pr%C3%A4sentation.pdf](http://www.lobdeburgschule.jena.de/joomla/images/files/Lobdeburgschule_Pr%C3%A4sentation.pdf), Zugriff: 03.03.2014.

wirtschaftsnahen Stiftungen, können zudem z.B. die Begabtenförderung oder Nachmittagsangebote finanzielle Unterstützung erhalten.

### Herausforderungen und Entwicklungsaspekte

Eine aktuelle Entwicklungsaufgabe stellt für die Schulleiterin derzeit die Unterrichtsentwicklung in Hinblick auf die Umsetzung der individuellen Förderung dar. Individuelle Förderung wird dabei in engem Zusammenhang mit der Umsetzung von inklusiver Bildung gesehen. Sowohl die Schulleiterin als auch die Lehrerin sehen diesbezüglich auch Schwierigkeiten: „Wir fühlen uns vollkommen überfordert mit der Masse an Kindern mit sonderpädagogischem, pädagogischem Förderbedarf. Weil die Gefahr wirklich ist, dass dann andere Kinder sagen, jetzt gehen sie weg.“ (A 701ff). Die Umsetzung inklusiver Bildung sollte nach Meinung der Schulleiterin nicht nur für Gemeinschaftsschulen, sondern auch für Gymnasien sowie den gesamtgesellschaftlichen Arbeitsbereich gelten, wobei das inklusive Modell auch z.T. in Frage gestellt wird, da es an der Schule auch einzelne Kinder gebe, die vereinsamen würden: „Und ich habe es dann mit der Klasse gesprochen - auch mit den ganz sozialen Schülern der Klasse - und da haben die gesagt: 'Was sollen wir uns mit ihm/ihr unterhalten? Der/die interessiert sich ja für nichts (...).' Ich denke mir, wenn sie/er seines Gleichen in der Nähe hätte, wäre der Kontakt leichter (...). Und dann gibt es das Problem, dass die Eltern nicht wahrhaben wollen, dass sie/er ein/e lernbehinderte/r Schüler/in mit Gutachten ist.“ (A 1145ff). Die Förderung begabter Kinder wird von der Schulleiterin demgegenüber nicht als Problem gesehen, zumal die Finanzierung der Begabtenförderung durch eine wirtschaftsnahe Stiftung sichergestellt ist. Zu überlegen wäre, ob auch für sonderpädagogische Fördermaßnahmen eine externe Finanzierung realisierbar wäre, zumal auch die Schulleiterin eine Zweitbesetzung stark befürwortet.

Neben der Sicherstellung und konkreten Ausgestaltung des zwölfjährigen Abiturs stellt die Etablierung angemessener Formen der Leistungsbewertung ein weiteres Handlungsfeld der Schule dar: „Wir sind ja wirklich sehr auf der Suche nach einer Lösung, die sozialverträglich für Lehrer ist und die hilfreich für Schüler ist (...). Das ist für uns ein ganz heißes Thema.“ (A 213ff). Gegenwärtig wird zudem im Rahmen der sog. ‚Eigenen Lernzeit‘ (ELZ) das Ziel verfolgt, ein einheitliches Vorgehen für die Kompetenzbögen der Jahrgänge 4 bis 7 sowie ab dem 8. Jahrgang einzuführen. Handlungsbedarf sieht die Schulleiterin in Hinblick auf räumliche und finanzielle Ressourcen: Insbesondere für kooperatives Lernen stehe nicht ausreichend Platz zur Verfügung. Zudem sei die Gewährleistung des Hortangebotes bzw. die Bezahlung der Hortzuständigen für die Klassenstufen 5 und 6 noch nicht abgesichert.

Ausgehend von den Äußerungen der Schulleiterin, die von der anwesenden Lehrerin im zweiten Interview bestärkt wurde, kann als Gelingensbedingung für eine produktive Schulentwicklung das tatkräftige Auftreten und Agieren der Schulleiterin gesehen werden. Hervorzuheben sind hier die Ausführungen der Schulleiterin in Hinblick auf ihr erfolgreiches Bemühen um schulscharfe Lehrerausschreibungen an ihrer Schule: „Wir haben ja in Jena gekämpft (...). Wir haben diesen offenen Brief geschrieben, wir haben die Pressekonferenz gemacht, wir waren im Petitionsausschuss vom Landtag. Wir haben dann als Anregung vom Petitionsausschuss (...) alle Landtagsabgeordneten angeschrieben (...). Wir haben mit dem Finanzminister gesprochen. Wir haben also auf allen Ebenen versucht, da eine Sensibilisierung für das Thema 'Lehrer' zu bekommen.“ (A 504ff). Die Etablierung schulscharfer Ausschreibungen stellt für die Lobdeburgschule mittlerweile einen wichtigen Entwicklungserfolg dar. 2011 sah die Schulleiterin noch erheblichen Handlungsbedarf in Hinblick auf die Personalsituation an Ihrer Schule.

Die Schulleiterin stellt zudem die Konkurrenz durch andere reformpädagogische Schulen in Jena als für die eigene Entwicklungsdynamik förderlich heraus. Sie empfiehlt gleichzeitig, den Schulen bei der Realisierung ihrer Entwicklungsaufgaben mehr Geduld entgegenzubringen und nicht zu viel zu verlangen. Auch sieht sie es als vorteilhaft an, wenn Gemeinschaftsschulen aus Grundschulen sowie Gymnasien in einem Gebäude untergebracht sein würden, da sie die Existenz von zwei Schulleitungen als schwierig ansehe. Zudem sollten auch Gymnasien Gemeinschaftsschulen werden, wenn Inklusion erfolgreich umgesetzt werden soll: „Und wenn die Gymnasien nicht

mitmachen, weil die Übertrittsbedingungen haben, dann muss ich sagen: 'Man kann Inklusion nur umsetzen, wenn alle beteiligt sind. Oder man muss sie in den Förderschulen lassen.'" (A 724ff).

Direkt nach Entwicklungen gefragt, die seit der Etablierung als Gemeinschaftsschule an der Schule stattfinden, bemerkt die Schulleiterin im zweiten Interview, dass es nur geringfügige Veränderungen gegeben habe. Dies hängt sicherlich im Wesentlichen mit der Tatsache zusammen, dass eine reformpädagogische Tradition schon im Vorfeld der Etablierung existierte und sich die Schulleiterin gleichzeitig ihrer eigenen Anstrengungen im Bereich der Schulentwicklung nicht bewusst ist. Denn wie dargestellt wurde, bemüht sich die Schulleiterin erfolgreich um eine kontinuierliche Schulentwicklung, wie z.B. in Hinblick auf die Etablierung schulscharfer Ausschreibungen deutlich wurde. Die Notwendigkeit einer Veränderung wird jedoch nicht maßgeblich an die Identität als Gemeinschaftsschule gekoppelt, sondern scheint sich aus dem Selbstverständnis als innovative Schule zu ergeben, die Individualisierung und längeres gemeinsames Lernen als pädagogische Ziele verfolgt. Dabei orientiert sich die Schulleiterin anscheinend insbesondere an aktuellen Bildungsdiskursen und erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen.

## 5 Zusammenfassung und Entwicklungshinweise

Die TGS Lobdeburgschule Jena ist eine vielfach ausgezeichnete Stadtschule mit einer langjährigen reformpädagogischen Tradition sowie einer intensiv gelebten Schulkultur. Betrachtet man ihre Schülerzahlen ist die Lobdeburgschule die schülerstärkste Schule im Untersuchungssetting. Zudem gehört sie zu den wenigen TGS, welche bereits die gymnasiale Oberstufe eigenständig anbieten. Ausgehend von den Ergebnissen der Schülerbefragung ist die Lehrerschaft in der guten Lage, pädagogisch mit einer Schülerschaft zu arbeiten, die aus ihren Elternhäusern positive Voraussetzungen für schulische Lern- und Entwicklungsprozesse mitbringt.

In der Schülerbefragung wird ebenfalls deutlich, dass zwei Drittel der befragten Schülerinnen und Schüler den „guten Ruf“ der Schule als Hauptmotiv der Schulwahl angeben. Für die Hälfte der Kinder und Jugendlichen ist zudem die Wohnortnähe ausschlaggebend und ein Drittel gibt die Unterrichtsgestaltung als wichtiges Kriterium an. Dabei erweisen sich die Schulwahlmotive im Vergleich zwischen der ersten und zweiten Befragung als sehr stabil. Die zentrale Bedeutung des „guten Rufes“ der Schule wird auch in den Schulleitungsinterviews immer wieder betont: Neben zahlreichen außerschulischen Kooperationen mit kulturellen und wirtschaftlichen Einrichtungen nahm die Lobdeburgschule erfolgreich an bundesweiten Bildungsinitiativen teil und erhielt 2006 eine Nominierung für den ‚Deutschen Schulpreis‘.

An der Lobdeburgschule liegt der sozioökonomische Status der Eltern der befragten Schüler im Durchschnitt signifikant über dem der Regelschulen sowie knapp unter dem durchschnittlichen sozioökonomischen Status an Thüringer Gymnasien. Unter Berücksichtigung der Schulleitungsinterviews wird zusätzlich deutlich, dass sich die Schulleiterin sehr um eine soziale Durchmischung der Schülerinnen und Schüler in Hinblick auf die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund bemüht, wobei sie soziale Heterogenität deutlich als Bereicherung ansieht.

Werden die Ausgangsvoraussetzungen berücksichtigt (durch Kontrolle des sozioökonomischen Status, des Geschlechts und des Alters), sind überdurchschnittliche Werte in Mathematik der Klassenstufe 6 feststellbar. Die Werte der Kompetenztests in der Klassenstufe 8 liegen im Erwartungsbereich. Von den Schülerinnen und Schülern wird eine anschauliche und abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichts deutlich positiv hervorgehoben, wobei das Lernen bei ihnen im Vergleich zu den anderen Schulen deutlich häufiger intrinsisch motiviert ist. Wie in den Schulleitungsinterviews zum Ausdruck kommt, stellt insbesondere die sog. 'Eigene Lernzeit' ein Unterrichtsformat dar, welches individualisiertes und selbstreguliertes Lernen sowie Freiarbeit zum Ziel hat und somit eine gute Voraussetzung für intrinsische Lernmotivation darstellt.

Im Bereich der Schulkultur registrieren die Schüler/innen eine vergleichsweise hohe Unterstützung durch das Lehrpersonals, dem sie ebenfalls eine ausgeprägte ‚schülerzentrierte Bezugsnorm‘ bescheinigen. Auch ist das Zusammengehörigkeitsgefühl unter den Schülerinnen und Schülern an der Lobdeburgschule vergleichsweise hoch ausgeprägt; dies äußert sich u.a. in Form einer überproportional hohen schulischen Zufriedenheit. Aspekte individueller Förderung, welche z.B. Aspekte von Aufgabendifferenzierung und Binnendifferenzierung umfassen, liegen deutlich über dem Thüringer Durchschnitt. Werden die Ausgangsvoraussetzungen der Schülerschaft berücksichtigt, liegen die Werte im statistischen Erwartungsbereich.

Im Vergleich zur ersten Befragung zeigen die Befunde der zweiten Schülerbefragung bei acht Indikatoren eine deutlich positivere Entwicklungstendenz. Im Beobachtungszeitraum der wissenschaftlichen Begleitung hat sich mit Abstand die ‚individuelle Förderung‘ am positivsten entwickelt, auch die von den Schülern wahrgenommenen Lehrer- und Elternunterstützung hat einen statistisch erkennbaren Aufschwung genommen.

In den Schulleitungsinterviews lassen sich zu diesen Ergebnissen Parallelen finden: Die Schulleiterin stellt mehrfach die Wichtigkeit des ‚längeren gemeinsamen Lernens‘ heraus, wobei sie dem sozialen Zusammenhalt an ihrer Gemeinschaftsschule eine hohe Bedeutung beimisst. Zudem werden – insbesondere im zweiten Schulleitungsinterview – häufig konkrete Beispiele aus dem Unterrichtsgeschehen geschildert, welche ein positives Schülerbild sowie ein schülerzentriertes Agieren des Lehrpersonals erkennbar werden lassen.

Nach Angaben der Schulleiterin stellt die Individualisierung im Unterricht ein wichtiges Handlungsfeld der kontinuierlich gestalteten Schulentwicklung dar. Die Umsetzung innerer Differenzierung und die Bildung einer Struktur mit Jahrgangsteams (in Klassenstufe 1 bis 3 mit Jahrgangsmischung) wurden bereits seit den 1990er Jahren etabliert und seither weiterentwickelt. Die Schulleiterin begreift die Lobdeburgschule zudem als eine Schule von der ersten Klasse bis zum Abitur, wobei ihr Verständnis individueller Förderung auch dezidiert die Förderung leistungsstärkerer Schülerinnen und Schüler beinhaltet. In Hinblick auf Unterrichtsmethoden hebt die Schulleiterin neben kooperativen Lernformen und projektbezogenem Unterricht insbesondere die Berücksichtigung von Freiarbeit im Rahmen der 'Eigenen Lernzeit' als pädagogisch bedeutsam heraus.

Ausgehend von den Schulleitungsinterviews lässt sich an der Lobdeburgschule abschließend ergänzen, dass die Schule von der Möglichkeit der schulscharfen Ausschreibungen des Lehrpersonals profitiert. Dies hat der Schule ermöglicht, Lehrpersonal einzustellen, welches von der (reform-)pädagogischen Ausrichtung der Gemeinschaftsschule Lobdeburgschule überzeugt ist. Die Zusammenarbeit des Lehrpersonals wird ferner z.B. durch vernetztes Unterrichten im Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich gefördert.