



Externe Evaluation der Thurgauer Sport-Tagesschule in Bürglen

Peter Steidinger

Achim Brosziewski (Projektleitung)



Impressum

Herausgeberin

Pädagogische Hochschule Thurgau

Forschung

Nationalstrasse 19

Postfach

8280 Kreuzlingen 1

Tel.: +41 (0)71 678 56 56

Fax +41 (0)71 678 56 57

office@phtg.ch

www.phtg.ch

Verantwortlich

Vinzenz Morger

Foto

Thurgauer Sport-Tagesschule Bürglen



Externe Evaluation der Thurgauer Sport-Tagesschule in Bürglen

Ergebnisse der begleitenden Untersuchung

Peter Steidinger
Prof. Dr. Achim Brosziewski (Projektleitung)

Juli 2005

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	4
1. Ausgangslage und Fragestellung der Evaluation	9
2. Ergebnisse	10
2.1 Entwicklung der schulischen Leistungen von TST-Schülern	10
2.1.1 Resultate der „Cockpit“-Tests.....	11
2.1.2 Ergebnisse der Interviews	12
2.2 Einschätzung der Selbstkompetenz.....	12
2.2.1 Selbsteinschätzung durch die Schülerinnen und Schüler	12
2.2.2 Fremdeinschätzung durch die Klassenlehrkräfte	14
2.2.3 Ergebnisse der Interviews	15
2.2.4 Zusätzliche Auswertung der Skalen des Bereichs Selbstkompetenz.....	17
2.3 Einschätzung von sozialer Integration und Sozialkompetenz.....	17
2.3.1 Selbsteinschätzung der sozialen Integration.....	17
2.3.2 Fremdeinschätzung der sozialen Integration.....	18
2.3.3 Selbsteinschätzung Soziogramme	19
2.3.4 Fremdeinschätzung der sozialen Gehemmtheit	22
2.3.5 Selbsteinschätzung der Aggression	23
2.3.6 Fremdeinschätzung der Aggression	25
2.3.7 Ergebnisse der Interviews	26
2.4 Das Selbstbild der Schülerinnen und Schüler: Zusammenhänge mit Kompetenzbereichen	27
2.5 Entwicklung der TST-Schüler im fussballerischen Bereich, sportliche Belange.....	27
2.6 Erfahrungen der Beteiligten mit den Rahmenbedingungen der TST	28
2.6.1 Erfahrungen im Bereich Gasteltern	28
2.6.2 Lernraum.....	29
2.6.3 Belastung durch Schule und Sport	29
2.6.4 Verhaltenskodex.....	30
2.7 Erfahrungen und Konzepte im Hinblick auf Verfahren des Übertritts	30
2.7.1 Eintritt in die TST	30
2.7.2 Übertritt U-16.....	31
2.8 Auswirkung der Begabtenförderung auf die Schule als Organisation	31
2.8.1 Schülerinnen und Schüler der OSB.....	31
2.8.2 Lehrkräfte.....	32
2.8.3 Schulleitung	32
2.8.4 Koordinator	32
2.8.5 Schule und Schulmodell.....	33
2.9 Funktion der Rolle des Koordinators zwischen Schule und Sport.....	33
3. Interpretation.....	35
3.1 Allgemeine Aspekte	35
3.2 Entwicklung der schulischen Leistungen und schulisch relevanter Aspekte der Selbstkompetenz.....	35
3.3 Entwicklung der sozialen Kompetenz	36

3.4	Fussballerische Entwicklung der TST-Schüler, sportliche Belange.....	37
3.5	Rahmenbedingungen der TST.....	38
3.5.1	Gasteltern.....	38
3.5.2	Lernraum.....	38
3.5.3	Belastung der TST-Schüler durch Schule und Sport.....	38
3.5.4	Verhaltenskodex.....	39
3.6	Übertrittsverfahren	39
3.6.1	Eintritt TST.....	39
3.6.2	Übertritt U-16.....	39
3.7	Auswirkung der Begabtenförderung auf die Schule als Organisation	40
3.7.1	Schülerschaft OSB	40
3.7.2	Lehrkräfte, Schulleitung und Koordinator	41
3.7.3	Schulmodell	41
3.7.4	Schule als Organisation.....	42
3.8	Funktion der Rolle des Koordinators.....	42
4.	Perspektiven und Empfehlungen	43
4.1	Projekt TST	43
4.2	Oberstufe Bürglen.....	45
4.3	Perspektiven für Förderprojekte im Thurgau.....	46
Anhang		i
A	Übersicht Cockpit: Ergebnisse der TST-Schüler	ii
A.1	Ergebnisse der 1. Klassen des Schuljahres 2003/04	iii
A.2	Ergebnisse der 2. Klassen des Schuljahres 2003/04	iv
A.3	Ergebnisse der 3. Klassen des Schuljahres 2003/04	v
B	Instrumente und Auswertung der Daten.....	vi
B.1	Instrumente	vi
B.2	Ergebnisse der „Cockpit“-Tests	vi
B.3	Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung.....	vii
B.4	Auswertung der Interviews	vii

Zusammenfassung

Das Projekt Thurgauer Sport-Tagesschule (TST) in Bürglen, Thurgau, wurde im Verlauf des Schuljahres 2003/04 von der Forschungsabteilung der Pädagogischen Hochschule Thurgau extern evaluiert. Auftraggeberin war die Oberstufe Bürglen (OSB). Finanziert wurde die Evaluation vom Amt für Volksschule und Kindergarten des Kantons Thurgau. Der Fokus der Untersuchung war an schulisch relevanten Aspekten der Sport-Tagesschule ausgerichtet. Entsprechend interessierten auch im sportlichen Bereich vorwiegend jene Erfahrungen, die aus schulischer Sicht als wichtig erachtet wurden. Im Zentrum des Interesses standen folgende zwei Fragen:

- Wie verläuft die Integration der TST-Schüler in die Oberstufe Bürglen in schulischer und sozialer Hinsicht?
- Wie weit gelingt die Integration des Programms in bestehende Strukturen?

Aus den Ergebnissen und Interpretationen der zugrunde liegenden Erhebungen wurden Perspektiven und Empfehlungen zuhanden der TST, der Oberstufe Bürglen und des Amtes für Volksschule und Kindergarten erarbeitet.

Integration der TST-Schüler in die Oberstufe Bürglen

Eines der Hauptziele der TST besteht darin, schulische Kompetenz mit hohem sportlichen Engagement zu verbinden. Die Erwartungen hinsichtlich des Projekts gehen dahin, dass TST-Schüler vergleichbare schulische Leistungen wie Nichtsportler erbringen können. Diese Annahme wurde mittels Leistungstests in den Fächern Mathematik und Deutsch sowie Fragebogen zur schulischen Selbstkompetenz überprüft. Als wichtige Aspekte der Selbstkompetenz wurden folgende Bereiche festgelegt:

- Einschätzung eigener Lernmöglichkeiten
- Wahrnehmung von Stärken und Schwächen
- Leistungsbereitschaft
- Umgang mit fachlichen und methodischen Vorgaben, Lern- und Arbeitsstrategien
- Disziplin

Die Ergebnisse entsprechender Erhebungen legen nahe, dass weder hinsichtlich der schulischen Leistungen noch in Bezug auf die Selbstkompetenz ein inhaltlich relevanter Unterschied zwischen TST-Schülern und Schülerinnen bzw. Schülern der OSB besteht. Das Ziel einer schulischen Integration der Fussballschüler wird hinsichtlich des Leistungsaspekts damit eindeutig erreicht.

Gute fachliche Leistungen der TST-Schüler hängen nicht zuletzt von einer guten schulischen Selbstkompetenz ab. Insbesondere scheint in diesem Zusammenhang die Leistungsbereitschaft der Schüler entscheidend. Als eigentliches Persönlichkeitsmerkmal ergeben sich dabei zwar keine Unterschiede zu Schülerinnen und Schülern der OSB. Die TST-Schüler verfügen aber offenbar über eine hohe Motivation für den Verbleib im Projekt. So sind sie bereit, hinsichtlich Einsatzwillen in der Schule mindestens Minimalanforderungen zu genügen. Die Schule nutzt und lenkt dieses Potenzial der Fussballer durch klare und verbindliche Forderungen in den Bereichen der Selbstkompetenz und der schulischen Leistung.

Aus Sicht der Schule ergeben sich also zwei zentrale Pfeiler, auf denen gute Leistungen der TST-Schüler ruhen: Hohe Motivation für das Projekt und klare schulische Strukturen. Zu Letzteren gehört indirekt auch ein Verhaltenskodex, der Verhaltensnormen für TST-Schüler festlegt. Für die Schule lassen sich daraus entsprechend klare Handlungsräume ableiten. Aus Sicht der Jugendlichen mitentscheidend für gute schulische Integration scheint weiter eine gute soziale Integration zu sein. Diese steht besonders bei den TST-Schülern in Zusammenhang mit einem positiven

Selbstbild. Erhebungen zur sozialen Integration ergaben, dass die TST-Schüler sich gut integriert fühlen und genügend soziale Kontakte aufbauen können. Zwar zeigen die Fussballer als Gruppe einen engen Zusammenhalt, jedoch bestehen auch Kontakte zu Schülern aus Bürglen. Gerade diese Ausrichtung der sozialen Integration von TST-Schülern mit der Schaffung von „Aussenkontakten“ bedarf der Steuerung durch die Schule. Lehrkräfte und Koordinator arbeiten aktiv daran, dass die TST-Schüler keine isolierte bzw. sich isolierende Gruppe bilden.

Zur sozialen Integration tragen die TST-Schüler aber auch selbst wesentlich bei: Entsprechende Ressourcen zeigen sich bei Untersuchung der sozialen Gehemmtheit. Die Fussballer suchen und gestalten Kontakte mit Kollegen aktiver als die Schülerinnen und Schüler der OSB. Gegenüber den Mädchen zeigen sich sogar statistisch signifikante Unterschiede. Ganz generell lässt sich feststellen, dass hinsichtlich des sozialen Verhaltens Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen bestehen, wobei sich Knaben als eindeutig offensiver zeigen.

Allgemein kann festgehalten werden, dass die schulische Integration der TST-Schüler auch hinsichtlich der *sozialen* Integration in der gewünschten Weise stattfindet. Das Projekt TST zeigt damit, dass Förderschüler im gegebenen Modell in die öffentliche Schule eingegliedert werden können. Zu diesem Modell gehören das Fussballprogramm, das Schulmodell, die Mittagsbetreuung durch Gasteltern sowie der Aufgabenraum (Studium). Im Folgenden wird beschrieben, welche Funktionen und Auswirkungen diese Komponenten auf das Projekt TST haben.

Im Kern bezieht sich die genannte hohe Motivation der Jugendlichen für das Projekt TST natürlich auf den sportlichen Bereich. In zwei Punkten fördert das fussballerische Programm aber mitentscheidend die schulische Integration der Fussballer. Einerseits bestehen klare Bestimmungen, die Schule und Fussball hierarchisch ordnen: In den Genuss von Training und Spiel kommen nur solche Schüler, die ihre schulischen Pflichten einwandfrei erfüllen. Andererseits ist das sportliche Programm förderorientiert ausgerichtet. Die individuelle Entwicklung der Spieler ist wichtiger als der Gewinn von Titeln. Hier ergeben sich ganz klar Überschneidungen in der pädagogischen Ausrichtung zwischen Schule und Fussball. Dies dürfte dazu beitragen, dass Schule und Sport im Projekt TST nicht nur formal, sondern auch ideell eine Einheit bilden.

Das Schulmodell der OSB gliedert sich in zwei Teile. Während der Morgenstunden findet Klassenunterricht statt, nachmittags werden Wahlpflichtangebote in Interessengruppen durchgeführt. Zum morgendlichen Unterricht gehören selbständige Lern- und Arbeitsstunden im Lernraum. Zumindest zum Teil können die TST-Schüler hier Techniken kennen lernen, die sie für ihre Aufgabenstunden brauchen (s. nächster Absatz). Der Schulnachmittag besteht für die Schüler der TST aus den Trainingseinheiten im Fussball. Die Abwesenheit der TST-Schüler vom „ordentlichen“ Unterricht ist hier nicht augenfällig, da auch die Schülerinnen und Schüler der OSB nicht mehr im Klassenverband unterrichtet werden.

Das Konzept einer Tagesschule ist verbunden mit zusätzlichen Betreuungsaufgaben. Bewährt hat sich die Mittagsbetreuung der Fussballer durch Gasteltern aus Bürglen. Die Aufgabenbetreuung im Studium steht in den Grundzügen fest. Bearbeitet und verbessert wird die pädagogische Konzeption. Zur Diskussion stehen wird, welche Arbeits- und Lerntechniken den TST-Schülern zusätzlich zu vermitteln sind und wie der Betreuungsauftrag von beaufsichtigenden Lehrkräften definiert werden muss. Das Ziel ist, dass TST-Schüler nach Abschluss ihres Tagespensums in der Regel ohne weitere Aufgabenbelastung nach Hause zurückkehren werden.

Integration des Programms in bestehende Strukturen

Zentrale Punkte, die über die Qualität der Integration des Förderprogramms in bestehende schulische Strukturen entscheiden, sind einerseits Selektionsverfahren, andererseits Auswirkungen des Förderprogramms auf beteiligte Personengruppen und schulische Strukturen.

Bei den Aufnahmeverfahren für TST-Kandidaten sind zwei Bereiche zu unterscheiden. Die sportliche Selektion liegt in der Zuständigkeit des Thurgauer Fussballverbands. Sie ist nicht Gegenstand dieser Evaluation. Aus schulischer Sicht ist neben sportlicher Begabung aber auch wichtig, ob ein Schüler eine gewisse Bereitschaft mitbringt, sich in Strukturen und Abläufe der OSB zu integrieren. Weiter wird gefordert, dass die Kandidaten über hohe sportliche Ziele verfügen, die über die TST hinausreichen. Entsprechende Informationen gewinnen Verantwortliche der Schule über Gespräche mit Trainern, abgebenden Lehrkräften, Eltern und den Jugendlichen selbst. Dieses Vorgehen hat sich im Grunde bewährt, sollte aber objektiviert werden. Festzulegen sind die zu erhebenden Kriterien sowie der Personenkreis, der befragt werden muss.

Die Mannschaft der TST spielt in der U-15 Meisterschaft. Für einen grossen Teil der Spieler ergibt sich daher noch während ihrer Schulzeit ein Übertritt in eine U-16-Mannschaft. Eine weitere Selektion teilt dabei die Spieler in zwei Gruppen. Die einen werden beim FC Wil weiterhin im nationalen Fussball spielen, andere spielen zukünftig im eher regionalen Fussball bei einem geeigneten Thurgauer Team. Für Letztere ergibt sich durch die Selektion ein Karriereknick: Es wird klar, dass die hohen Ziele, die beim Eintritt in die TST verfolgt wurden, korrigiert werden müssen. Als Folge einer Nichtqualifikation für Wil ergeben sich Motivationsprobleme. Zusätzlich zeigen die Betroffenen innerhalb der Schule ein erhöhtes Mass an störendem Verhalten oder suchen verstärkt nach Aufmerksamkeit und Bestätigung. Diese gerade auch aus schulischer Sicht unerfreuliche Situation muss durch eine bessere Begleitung der TST-Schüler hinsichtlich der Karriereplanung entschärft werden. Dabei sollten Schüler auf die sportliche Selektion vorbereitet werden. Bei einer Nichtberücksichtigung für das Team in Wil müssten den Schülern zudem aktiv Möglichkeiten geboten werden, die Enttäuschung zu überwinden und neue Ziele zu erarbeiten. Entsprechende Massnahmen sind zwischen Schule und Fussballverband abzusprechen.

Ein Teil der OSB-Schüler scheint von der Anwesenheit der Fussballer durchaus zu profitieren (neue Freundschaften über gemeinsame Interessen). Für Schülerinnen jedoch ergeben sich durch das Projekt TST latente Probleme. Wie weiter oben beschrieben, unterscheiden sich Knaben und Mädchen im Sozialverhalten. Bekannte Phänomene, die eine Benachteiligung von Mädchen im Unterricht mit sich bringen, werden durch die zusätzliche Anzahl Knaben in der Tendenz verstärkt. Interessen und Meinungen von Mädchen treten in den Hintergrund, Unterricht findet „knabenzentriert“ statt. Klar ist, dass die Mädchen alleine offenbar nicht immer die Ressourcen haben, um eigene Interessen durchzusetzen. Teilweise bewältigen die Mädchen entsprechende Probleme mit dem offensiveren Auftreten von Knaben über eine Stereotypisierung des Verhaltens (Knaben sind eben so!). Dieses Vorgehen mag entlastend wirken, lässt die eigentlichen Schwierigkeiten aber ungelöst. Die TST ist nicht Ursache dieses Geschlechterproblems, bringt es aber deutlich zu Tage. Die Vertreter der Schule sollten daher aktiv Massnahmen ergreifen, um eine Gleichbehandlung der Geschlechter möglichst sicherzustellen.

Die Auswirkungen des TST-Projekts auf die Mitarbeiter der Schule sind bisher eindeutig positiver Natur. Öffentliche Anerkennung und die Mitarbeit an einem fortschrittlichen Projekt wirken motivierend. In gewissen Aufgabenbereichen ist es zudem möglich, eigene Kompetenzen und Handlungsfelder zu erweitern. Dies trifft besonders auf die Rolle des Koordinators zwischen Schule und Sport zu. Mit dieser Funktion verbunden sind zentrale Aufgaben betreffend der optimalen Abstimmung von Bedürfnissen der schulischen und sportlichen Seite. Einerseits fallen darunter administrative Arbeiten, beispielsweise bei der Regelung von Zeitplänen, andererseits die Übernahme kommunikativer Aufgaben zwischen Schule und Sport. Gerade dies scheint für die Lehrkräfte eine deutliche Entlastung mit sich zu bringen, was offensichtlich zur hohen Akzeptanz des Projekts beiträgt. Weiter fallen Aufgaben der Schülerbetreuung an. Informationen aus Schule und Training laufen beim Koordinator zusammen. Krisen von TST-Schülern können so in der Regel früh erkannt und aufgefangen werden. Es zeigt sich, dass der Koordinator wesentlichen Anteil daran hat, dass Schule und Sport nicht nur auf dem Papier, sondern auch in der Praxis möglichst ohne Reibungen miteinander funktionieren können.

Für die Schule ergaben sich durch die TST zusätzliche Bemühungen beim Aufbau bzw. bei der Umsetzung organisationaler Strukturen. Differenzierung von Verantwortungsbereichen, Etablierung von Hierarchien und Zuständigkeiten sowie klarer Kommunikationswege und Normen sind Bereiche, ohne die ein Projekt wie die TST nur schwer zu realisieren wären. Sowohl die Tätigkeit des Koordinators wie auch die Einbindung der TST-Schüler in schulische Strukturen wurden durch das Bestehen einer *Organisation* Schule zweifellos erleichtert. Wichtig scheint der Hinweis, dass die notwendigen organisationalen Entwicklungen eher auf grundsätzlichen Einstellungen der Lehrerschaft beruhten, denn auf Sachzwängen der TST. Probleme, die sich mit Schülern der TST ergaben, konnten dann gut gelöst werden, wenn die Schule über klare Normen und die Vorgabe von Abläufen Ressourcen zur Verfügung stellte. Schwierigkeiten ergaben sich dort, wo Vertreter der Schule (Lehrkräfte, Koordinator) zur Bewältigung von Schwierigkeiten nicht auf Vorgaben der Organisation abstützen konnten. Exemplarisch betrifft das Fälle, wo eine verpflichtende Einbindung der Eltern nicht gelang bzw. die Schule zum Spielball von Interessen in familiären Konflikten wurde. Auf diesem Hintergrund sollte die Oberstufe Bürgeln Entwicklungen im Bereich der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus in Betracht ziehen.

Perspektiven und Empfehlungen

Das Projekt TST erfüllt die Erwartungen der Schule. Strukturen zur schulischen Integration der TST-Schüler bestehen und bewähren sich in grundlegenden Zügen. Unterstützt werden entsprechende Bemühungen durch die organisationalen Merkmale der OSB sowie das Schulmodell, welches optimal zu den Bedürfnissen des Förderprojekts passt. Die TST ist für die OSB kein Neubau, sondern eher ein Anbau an bestehende Strukturen. Mögliche Verbesserungen ergeben sich somit vor allem hinsichtlich der Qualität bereits etablierter Prozesse.

Im Bereich der TST erscheinen Entwicklungen vor allem im Bereich der Übertrittsverfahren notwendig. Für die Erhebung schulisch relevanter Aspekte vor Eintritt in die TST sollte ein Leitfaden das Verfahren regeln, dies nicht zuletzt zur Sicherung der Transparenz von Selektionsentscheidungen. Zur Vorbereitung der Selektion für die U-16 muss ein regelmässiges Feedback den Fussballern ihre sportlichen Aussichten explizit verdeutlichen. Auf der anderen Seite ist dafür zu sorgen, dass Schüler in der Formulierung und Umformulierung von sportlichen und beruflichen Zielen besser unterstützt werden. Diese Karriereplanung könnte die Eltern der Schüler mit einbeziehen.

Die förderorientierte Ausrichtung des Fussballprogramms sollte im Interesse des Projekts gesichert werden. Entsprechende Leitlinien wären in der TST festzulegen. Auch die Funktion des Koordinators gilt es zu „sichern“. Zentrale Aufgaben müssen mit Hilfe einer Art Handbuch auch durch Stellvertreter übernommen werden können. Entsprechende Arbeiten wurden durch die Schulleitung der OSB in Angriff genommen.

Für die Schule ergeben sich Entwicklungsfelder hinsichtlich einer weiteren Präzisierung der pädagogischen Konzepte von Lernraum und Studium¹ sowie damit zusammenhängender Veranstaltungen zur Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken. Weiter gilt es, das Problembewusstsein einer tendenziellen Ungleichbehandlung der Geschlechter zu schärfen und Massnahmen einzuleiten, die dieser Ungleichheit entgegenwirken. Als dritter und letzter Punkt ergibt sich aus den Resultaten der Evaluation die Notwendigkeit von Entwicklungen im Bereich der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus.

Für allfällige Folgeprojekte lassen sich aus der vorliegenden Untersuchung wichtige Schlüsse ziehen. Grundsätzlich lassen sich Förderung von speziellen Interessen und schulischer Erfolg in einem Förderprojekt offensichtlich vereinbaren. Gewisse Rahmenbedingungen (eine Schule mit organisationalen Strukturen, passendes Schulmodell) sind vermutlich aber notwendige Voraussetzungen für den Erfolg solcher Projekte.

¹ Studium: Betreute Arbeits- bzw. Aufgabenstunden im Lernraum, ausserhalb des Stundenplanes.

Politisch gilt es, zu entscheiden, welche Bereiche oder „Zielgruppen“ in den Genuss der Förderung kommen sollen. Vorläufig bestehen Förderprojekte für Sport. Diese werden bisher ausschliesslich von Knaben besucht. Das AVK steht hier vor der Aufgabe, seine eigene Rolle zu definieren. Wird die Begabtenförderung vor allem Interessenverbänden überlassen oder sollen grundsätzliche bildungspolitische Ziele aktiv verfolgt werden?

1. Ausgangslage und Fragestellung der Evaluation

Die Thurgauer Sport-Tagesschule (TST) in Bürglen, Thurgau, hat den Status eines Schulversuchs. Mit der Bewilligung dieses Projekts durch das Departement für Erziehung und Kultur des Kantons Thurgau gingen verschiedene Auflagen zuhanden der Oberstufe Bürglen (OSB) einher.² Unter anderem wurde eine externe Evaluation des Versuchs als wünschenswert erachtet – dies nicht zuletzt als Ergänzung der obligatorischen internen Evaluation. Dieser Vorschlag wurde von der Oberstufe Bürglen im Rahmen ihres Evaluationskonzepts aufgenommen.

Die externe Evaluation wurde von der Pädagogischen Hochschule Thurgau im Auftrag der Oberstufe Bürglen durchgeführt. Finanziert wurde die Evaluation durch das Amt für Volksschule und Kindergarten (AVK) des Kantons Thurgau. Eine Vereinbarung³ regelte die Rahmenbedingungen. Insbesondere wurde die Art der durchzuführenden Evaluation bestimmt.

Die externe Evaluation ist als formative Evaluation angelegt, das heisst...

- die Evaluation wird während des laufenden Schulversuchs durchgeführt,
- die Ergebnisse der Evaluation sind relevant für die weitere Entwicklung des Projekts Thurgauer Sport-Tagesschule.

Für die Evaluation der Thurgauer Sport-Tagesschule ergaben sich bei der Ausarbeitung der Vereinbarung folgende grundsätzliche Fragen:

- Wie entwickeln sich die schulischen (und sportlichen) Leistungen von Schülern der Thurgauer Sport-Tagesschule? Wie verläuft die Integration der TST-Schüler in die Oberstufe Bürglen in schulischer und sozialer Hinsicht?
- Wie weit gelingt die Integration des Programms in bestehende Strukturen?

Das Interesse der Auftraggeberin konzentrierte sich auf schulisch relevante Aspekte des TST-Projektes. Sportliche Belange und Entwicklungen wurden nur so weit in die Untersuchung mit einbezogen, wie sie sich aus Sicht von Vertretern der Schule darstellten. Um die genannten Fragen wissenschaftlich bearbeiten zu können, waren aussagekräftige Indikatoren zu den definierten Fragebereichen zu ermitteln. Diese bildeten den Kern der konkreten, wissenschaftlich bearbeitbaren Fragestellungen der Untersuchung:

- Wie verlaufen die individuellen Leistungskurven der Oberstufenschüler auf der Ebene der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz? Welche Auffälligkeiten, Divergenzen und Trends lassen sich im Vergleich zwischen Fussballern und Nichtfussballern feststellen?
- Welche für die Schule relevanten Entwicklungen zeigen sich im fussballerischen Bereich für die Schüler der Thurgauer Sport-Tagesschule?
- Welche Erfahrungen machen die verschiedenen Beteiligten mit den Rahmenbedingungen der Thurgauer Sport-Tagesschule (Mittagessen in Gastfamilien; Länge, Struktur und Organisationsgrad des Arbeitstages; Belegung der Wochenenden durch sportliche Veranstaltungen)?
- Welche Konzepte für Übertrittsverfahren liegen vor? Welche Erfahrungen mit realen Verläufen solcher Übertritte werden von den unterschiedlichen Beteiligten gemacht (Eintritt in das Förderprogramm; Übertritt ins Berufsleben bzw. in weiterführende Schulen nach der obligatorischen Schulzeit; Austritt während des Programms aus

² Schreiben des DEK vom 13. Februar 2002.

³ Vereinbarung zur externen Evaluation der Thurgauer Sport-Tagesschule zwischen der Oberstufengemeinde Bürglen und der Pädagogischen Hochschule Thurgau, November 2003; Auftraggeberin: Oberstufe Bürglen.

sportlichen, gesundheitlichen oder anderen Gründen und Wiedereingliederung am ursprünglichen Schulort)? Wie wären die Übertrittsverfahren zu optimieren?

- Welche Auswirkungen hat die Sportbegabtenförderung auf die Schule als Organisation in Bezug auf Klima, Leistungsbereitschaft und Belastung/Aufwand aus der Sicht der wesentlichen Gruppen von Akteuren?
- Wie funktioniert die Rolle des Koordinators zwischen Schule und Sport und welche Bedeutung hat sie für das System Thurgauer Sport-Tagesschule?

Diese Fragen wurden mit Hilfe anerkannter und der jeweiligen Fragestellung angepasster Methoden der sozialwissenschaftlichen Forschung bearbeitet⁴.

Der vorliegende Bericht gliedert sich im Wesentlichen in drei Teile:

- Darstellung der Ergebnisse aus einzelnen Untersuchungsbereichen
- Interpretation der Ergebnisse
- Perspektiven und Empfehlungen

Zwischen den einzelnen Teilen ergeben sich inhaltliche Überschneidungen bzw. Redundanzen. Die Lektüre des Ergebnisteils ist damit nicht Voraussetzung für das inhaltliche Verständnis der Interpretation sowie der Perspektiven und Empfehlungen.

2. Ergebnisse

Die Ergebnisse werden anhand der zuvor beschriebenen, konkreten Fragestellungen erörtert. Bezüge zwischen Resultaten aus unterschiedlichen Fragebereichen können sich bereits ergeben, werden aber im Wesentlichen im Interpretationsteil diskutiert.

2.1 Entwicklung der schulischen Leistungen von TST-Schülern

Zur Einschätzung der Sachkompetenz von TST-Schülern wurden einerseits die Ergebnisse der „Cockpit“-Tests⁵ analysiert. Diese Tests umfassen die Fächer Mathematik und Deutsch, welche als Kernfächer auch für die Auftraggeberin im Zentrum des Interesses standen. Pro Schuljahr stehen für beide Fächer je drei Tests zur Verfügung. Für die Evaluation der TST konnte auf die Ergebnisse der Schuljahre 2002/03 und 2003/04 zurückgegriffen werden. Im Idealfall ergaben sich somit für jeden Schüler der TST sechs Messzeitpunkte pro Fach. Ergänzend wurde auf Aussagen aus Interviews zurückgegriffen, welche entweder eine Einschätzung der fachlichen Leistungsentwicklung oder aber vermutete Zusammenhänge zwischen der Entwicklung in der Sachkompetenz und anderen Bereichen zum Ausdruck brachten. Über die Interviews wurde zudem sichergestellt, dass allfällige Verzerrungen durch die klare Konzentration der „Cockpit“-Tests auf ausgesuchte Bereiche der Sachkompetenz korrigiert werden konnten.

⁴ Für eine Übersicht hinsichtlich der methodischen Ansätze: siehe Anhang B, S. vi.

⁵ Cockpit-Tests: Regelmässige, auf Lehrpläne und Lehrmittel abgestimmte Tests zur internen Evaluation der Leistungsfortschritte in Schulklassen der Volksschule. Entwicklung im Kanton St. Gallen, Anwendung im Thurgau durch AVK empfohlen.

2.1.1 Resultate der „Cockpit“-Tests

Die zusammenfassende Einschätzung der Leistungsentwicklung in den Fächern Mathematik und Deutsch ist aus den untenstehenden Tabellen ersichtlich. Eine graphische Übersicht zur Entwicklung der einzelnen Schüler über sämtliche Tests hinweg findet sich im Anhang (Anhang A, S. ii). Zur Auswertung der Ergebnisse wurden anhand aller Tests für jede Klasse interne Ranglisten erstellt. Die Entwicklung der Ränge von einzelnen TST-Schülern konnte nun relativ zur jeweiligen Stammklasse verfolgt und beurteilt werden.

Im Fach Deutsch (Tabelle 1) vermochte ein Grossteil der TST-Schüler ihren Rang innerhalb der Klasse zu halten (14 Schüler) oder sich sogar zu verbessern (2 Schüler). Vereinzelt fielen Schüler in ihren Leistungen klassenintern aber auch zurück (3 Schüler). In insgesamt 8 Fällen waren nicht genügend Daten vorhanden um eine Auswertung vorzunehmen⁶.

Tabelle 1: Einschätzung der Leistungsentwicklung von TST-Schülern im Fach Deutsch auf der Basis der Resultate aus den Cockpit-Tests

Entwicklung der Leistung von TST-Schülern im Fach Deutsch				
Klasse	Verbesserung	Kontinuität	Verschlechterung	keine Aussage möglich
1. Klasse	2	3	1	5
2. Klasse	0	6	0	3
3. Klasse	0	5	2	0
Gesamt	2	14	3	8

Tabelle 2: Einschätzung der Leistungsentwicklung von TST-Schülern im Fach Mathematik auf der Basis der Resultate aus den Cockpit-Tests

Entwicklung der Leistung von TST-Schülern im Fach Mathematik				
Klasse	Verbesserung	Kontinuität	Verschlechterung	keine Aussage möglich
1. Klasse	2	0	0	9
2. Klasse	1	3	0	5
3. Klasse	1	5	0	1
Gesamt	4	8	0	15

⁶ Es wurde pro Schüler und Fach eine Untergrenze von mindestens 3 Daten bzw. Messpunkten festgelegt – v.a. bei Schülern der 1. Klasse standen teilweise aber weniger Daten zur Verfügung. Im Fach Mathematik ergab sich das Problem, dass einer der drei Tests nicht durchgeführt werden konnte. Die Aufgaben des Tests waren dem Lehrmittel und damit dem Stand der Klassen zu wenig angepasst.

Ähnliche Resultate ergeben die Auswertungen der Mathematik-Tests (Tabelle 2): Hier gelang es 8 Schülern, ihren Rang innerhalb der Klasse zu halten, 4 Schüler erreichten gar eine Verbesserung. Verschlechterungen waren keine festzustellen, jedoch waren für 15 Schüler nicht genügend Daten vorhanden um Aussagen zur Leistungsentwicklung zu machen.

2.1.2 Ergebnisse der Interviews

In den Interviews nahmen sowohl Lehrkräfte als auch Koordinator und Schulleiter verschiedentlich Bezug auf die Entwicklung der schulischen Leistungen von TST-Schülern. Bei der Analyse der Aussagen zeigte sich, dass der Begriff „Leistung“ nicht nur für die Einschätzung der Sachkompetenz von Schülern verwendet wurde, sondern ebenso für die Beschreibung bestimmter Aspekte der Selbstkompetenz (z.B. Leistungsbereitschaft, Lern- und Arbeitskompetenz, Disziplin).

Aussagen zur Leistungsentwicklung, die auf die Sachkompetenz eingehen, lassen sich zu den folgenden Einschätzungen zusammenfassen.

Entwicklung der Sachkompetenz:

- Die Erfahrungen mit den TST-Schülern sind aus Sicht der Lehrkräfte und des Koordinators eher positiv – allerdings gibt es auch Fälle, in denen Schüler in ihren Leistungen zurückfallen.
- Vom Koordinator wird herausgestrichen, dass positive Entwicklungen gerade auch bei „schwierigen“ Schülern mit eher negativen Schulkarrieren festgestellt werden.

Zusammenhänge zwischen Sachkompetenz und anderen Bereichen:

- Die Selbstkompetenz beeinflusst die Entwicklung der Sachkompetenz – meistgenannter Faktor dabei ist die Leistungsbereitschaft.
- Die fussballerische Entwicklung bzw. das subjektive Erfolgserleben im Bereich Fußball beeinflusst die Entwicklung der Sachkompetenz; der umgekehrte Fall kann nicht festgestellt werden.
- Instabile Familienverhältnisse (z.B. anstehende Scheidung oder Trennung der Eltern) wirken sich negativ auf die Entwicklung der Sachkompetenz aus.

2.2 Einschätzung der Selbstkompetenz

Die Einschätzung der Selbstkompetenz von TST-Schülern erfolgte aufgrund der Resultate der Fragebogenuntersuchung (Selbst- und Fremdeinschätzung), welche im Januar und Juni 2004 durchgeführt wurde. Weiter wurden Aussagen von Beteiligten aus den Interviews in die Analyse miteinbezogen.

2.2.1 Selbsteinschätzung durch die Schülerinnen und Schüler

Die Skalen „Lernkompetenz“ und „Lernraum“ des Fragebogens für Schülerinnen und Schüler zielen in erster Linie auf die Erhebung metakognitiver Strategien und Kompetenzen:

- Einschätzung eigener Lernmöglichkeiten
- Wahrnehmung von Stärken und Schwächen
- Leistungsbereitschaft
- Umgang mit fachlichen und methodischen Vorgaben, Disziplin

Dabei bezogen sich die Fragen zur Skala „Lernkompetenz“ allgemein auf Erfahrungen aus dem Schulalltag, die Fragen zur Skala „Lernraum“ spezifisch auf Anforderungen und Vorgaben bezüglich der Arbeit im Lernraum.

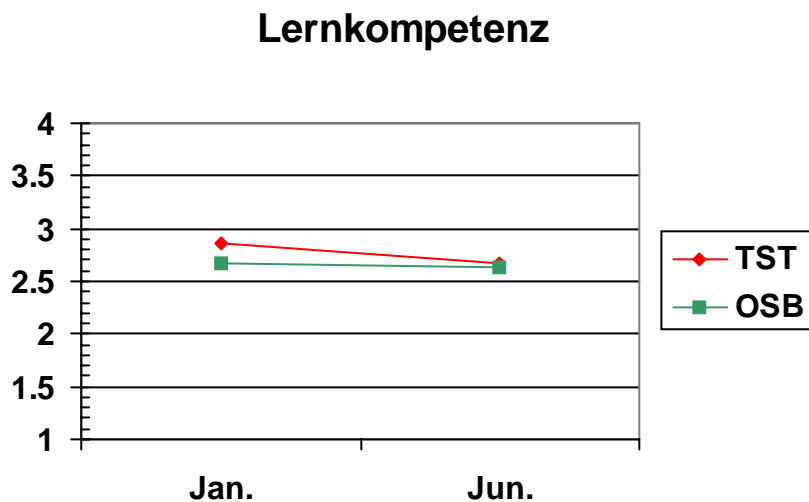


Abbildung 1: Selbsteinschätzung im Fragebereich „Lernkompetenz“ auf einer Skala von 1 (geringe Kompetenz) bis 4 (hohe Kompetenz). Mittelwerte von TST-Schülern und OSB-Schülerinnen bzw. -Schülern für die Erhebungen im Januar und Juni 2004.

Für die Skala „Lernkompetenz“ ergaben sich die in Abbildung 1 dargestellten Befunde: Die Mittelwerte von OSB-Schülerinnen bzw. -Schülern und TST-Schülern liegen zu beiden Erhebungszeitpunkten über dem Mittel der Skala von 2.5; die Jugendlichen schätzen ihre Lernkompetenz also mehrheitlich als eher gut ein⁷. Die Mittelwerte der TST-Schüler liegen im Januar und im Juni etwas höher als jene der OSB-SchülerInnen, wobei dieser „Vorsprung“ schmilzt. Die Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der Mittelwerte sind jedoch weder im Januar noch im Juni signifikant⁸.

⁷ Diese Einschätzung ist abhängig von den wahrgenommenen Anforderungen. Ein Wert über der Skalenmitte besagt im Wesentlichen, dass Schülerinnen und Schüler die Anforderungen des Bereichs Selbstkompetenz aus eigener Sicht gut bewältigen können.

⁸ Ähnliche Ergebnisse wären demnach zu erwarten, wenn statt der TST-Schüler eine beliebige andere Gruppe von Schülerinnen und Schülern der OS Bürglen zufällig ausgewählt und mit den Mitschülern verglichen würde.

Lernraum

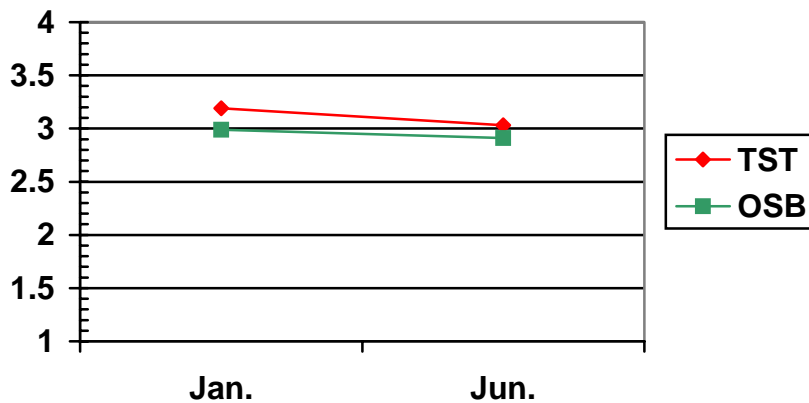


Abbildung 2: Selbsteinschätzung im Fragebereich „Lernraum“ auf einer Skala von 1 (geringe Kompetenz) bis 4 (hohe Kompetenz). Mittelwerte von TST-Schülern und OSB-Schülerinnen bzw. -Schülern für die Erhebungen im Januar und Juni 2004.

Anhand der Skala „Lernraum“ finden sich ganz ähnliche Ergebnisse (Abbildung 2, S. 14): Auch hier liegen die Mittelwerte beider Gruppen in allen Fällen über dem mittleren Wert der Skala, dies sogar etwas deutlicher als bei der Skala „Lernkompetenz“. Die TST-Schüler schätzen sich im Durchschnitt etwas besser ein als die OSB-SchülerInnen. Die Mittelwertunterschiede sind jedoch auch für diese Skala weder im Januar noch im Juni statistisch signifikant.

Statistisch signifikante Unterschiede finden sich hingegen, wenn man die Mittelwerte beider Skalen miteinander vergleicht – und zwar zu beiden Messzeitpunkten. Die Skalen stehen zwar in einem relativ hohen Zusammenhang, d.h., wer sich in einer Skala relativ tief einschätzt, wird das in der anderen tendenziell auch tun. Dennoch weisen die Mittelwertunterschiede darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler die beiden Facetten der Selbstkompetenz, die in den Skalen erhoben wurde, als durchaus zu unterscheidende Konstrukte wahrnehmen.

2.2.2 Fremdeinschätzung durch die Klassenlehrkräfte

Die Fremdeinschätzungen der Selbstkompetenz durch die Klassenlehrkräfte erfasste im Prinzip dieselben Konstrukte, die auch bei der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler erfragt wurden (s. S. 13). Die Ergebnisse sind daher inhaltlich vergleichbar und können auf allfällige Abweichungen überprüft werden. Wie schon bei der Selbsteinschätzung gab es auch hier zwei Erhebungszeitpunkte (Januar und Juni 2004).

Die Skala „Arbeitsverhalten“ schätzte dabei jeweils die Ausprägung schulisch relevanter Aspekte der Selbstkompetenz in eher allgemeiner Weise, die Skala „Lernraum“ spezifische Anforderungen der Lernraumsituation.

Im Unterschied zu den Ergebnissen der Selbsteinschätzung fällt auf, dass die Lehrkräfte die Selbstkompetenz der TST-Schüler jeweils etwas tiefer einschätzen als jene der OSB-Schülerinnen und -Schüler. Die Mittelwerte beider Gruppen liegen aber wiederum über dem mittleren Wert der Skala von 2.5 (s. Abbildung 3 und Abbildung 4). Die Selbstkompetenz wird also auch durch die Lehrkräfte für beide untersuchten Gruppen als im Mittel eher gut eingeschätzt. Die Unterschiede zwischen

TST-Schülern und OSB-Schülerinnen bzw. -Schülern sind für beide Skalen und beide Messpunkte statistisch nicht signifikant.

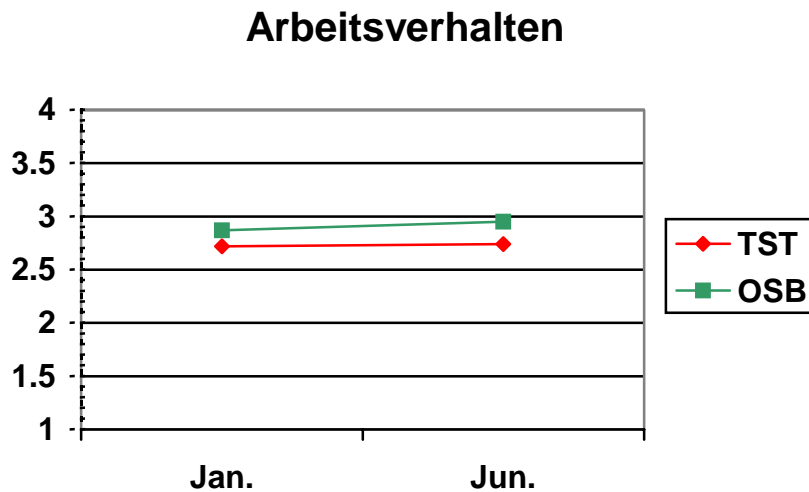


Abbildung 3: Fremdeinschätzung im Fragebereich „Arbeitsverhalten“ auf einer Skala von 1 (geringe Kompetenz) bis 4 (hohe Kompetenz). Mittelwerte von TST-Schülern und OSB-Schülerinnen bzw. -Schülern für die Erhebungen im Januar und Juni 2004.

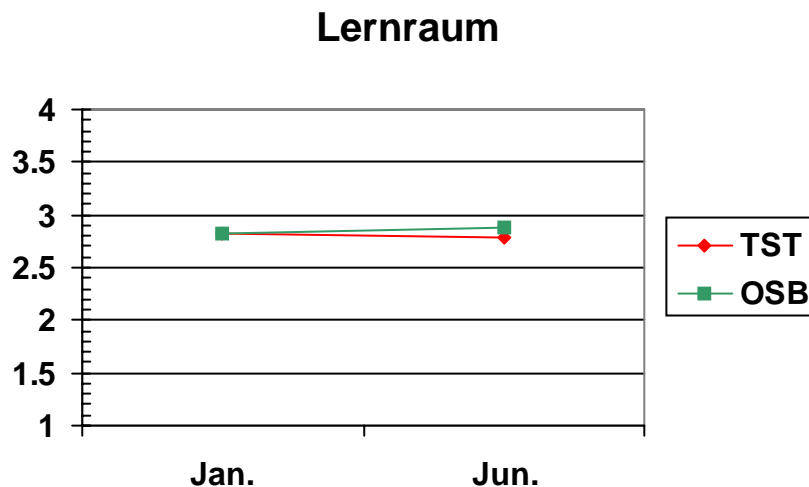


Abbildung 4: Fremdeinschätzung im Fragebereich „Lernraum“ auf einer Skala von 1 (geringe Kompetenz) bis 4 (hohe Kompetenz). Mittelwerte von TST-Schülern und OSB-Schülerinnen bzw. -Schülern für die Erhebungen im Januar und Juni 2004.

2.2.3 Ergebnisse der Interviews

Aussagen der Beteiligten in den Interviews lassen darauf schließen, dass Stand und Entwicklung der TST-Schüler im Bereich Selbstkompetenz in Übereinstimmung mit den Daten der Fragebogenerhebung als tendenziell positiv beurteilt werden. Dies geht wiederum einher mit der bereits an-

hand schulischer Leistungen erwähnten Beobachtung, dass nicht zuletzt TST-Schüler mit eher negativen Schulerfahrungen Verbesserungen im Bereich der Selbstkompetenz zeigen.

Bei der Beurteilung der Selbstkompetenz ist in den Aussagen des Koordinators und der Lehrkräfte der Begriff „Leistung“ - im Hinblick auf die Selbstkompetenz insbesondere als „Leistungsbereitschaft“ und „Leistungsorientierung“ - von zentraler Bedeutung.

Durchaus umstritten war in den Interviews nun, ob und in welchem Sinne bei TST-Schülern im Vergleich mit den OSB-Schülerinnen und -Schülern *generell* von einer höheren Leistungsbereitschaft gesprochen werden kann. Tabelle 3 fasst die beiden zentralen Aussagen zusammen und führt die dazu implizit oder explizit vorgebrachten Einwände bzw. Einschränkungen auf.

Der Begriff „Leistungsbereitschaft“ bezeichnet in Aussagen der Beteiligten offenbar zwei Konstrukte, die aus psychologischer Sicht sehr verschieden sind. Grob gesagt kann unterschieden werden zwischen Äusserungen zur Leistungsbereitschaft als Persönlichkeitsmerkmal und Äusserungen, die Leistungsbereitschaft eher als resultierendes Verhalten anderer motivationaler Einflussgrössen beschreiben⁹. Gemeinsam ist dem unterschiedlichen Gebrauch des Begriffs, dass er in beiden Fällen einer hohen Leistungsbereitschaft positive Auswirkungen auf anzustrebende Leistungen (den „Output“) zuschreibt.

Tabelle 3: Hypothesen hinsichtlich einer allfällig höheren Leistungsbereitschaft im Sinne eines Persönlichkeitsmerkmals bei TST-Schülern im Vergleich mit OSB-Schülerinnen und -Schülern (generalisierende Aussagen) sowie dagegen vorgebrachte Argumente.

Generalisierende Aussagen	Korrekturen und Einwände
<ul style="list-style-type: none"> TST-Schüler zeichnen sich durch eine hohe Leistungsbereitschaft aus; sie können als leistungsorientiert bezeichnet werden. 	<ul style="list-style-type: none"> Die Leistungsbereitschaft zeigt sich nicht generell, sondern ist durchaus fachspezifisch, mithin besteht ein Zusammenhang mit dem Interesse. Die Leistungsbereitschaft als Persönlichkeitsmerkmal liegt bei TST-Schülern nicht per se höher als bei OSB-Schülerinnen und -Schülern. Einige der angeführten Beispiele (Freude an klasseninternen Wettbewerben und Schnelligkeit belohnenden Lernspielen) belegen keineswegs eine hohe Leistungsorientierung, sondern eher eine hohe Wettkampforientierung der TST-Schüler. Die tendenziell gute Leistungsbereitschaft rührt teilweise daher, dass die TST-Schüler über den Verhaltenskodex gewisse Verpflichtungen eingehen – auch und gerade hinsichtlich schulischen Verhaltens. Entsprechend kann sich Leistungsbereitschaft zeigen, weil die TST-Schüler ein hohes Interesse am Verbleib im Projekt zeigen. Die schulische Leistungsbereitschaft hängt von anderen Faktoren ab. Fussballerischer Erfolg (Qualifikation für die U-16 in Wil) sowie Stabilität des Elternhauses sind dabei zentral.
<ul style="list-style-type: none"> Leistung zu erbringen ist an der OS Bürglen „in“ – nicht zuletzt durch eine Art Vorbildfunktion der TST-Schüler. 	<ul style="list-style-type: none"> Leistung wird respektiert, aber gerade unter Schülern nicht unbedingt speziell gewürdigt. Allerdings haben Leistung und Leistungsbereitschaft keine einseitig negative Konnotation, führen nicht zu Mobbing o.ä. Leistungsbereite SchülerInnen der OSB führen ihre Leistungen nicht auf das Vorbild der TST-Schüler zurück. Eigene Motivation und der Einfluss der Schule sowie ihrer Lehrkräfte sind dagegen wesentlich.

⁹ Motivationstheoretisch beschreiben die Begriffe der intrinsischen und extrinsischen Motivation ungefähr denselben Unterschied. Intrinsisch Motivierte tun etwas um dieser Tätigkeit willen, erbringen also z.B. Leistung in einem Fachbereich, weil diese Tätigkeit für sich einen Reiz hat. Extrinsisch Motivierte hingegen tun dasselbe v.a. im Hinblick darauf, dass die Tätigkeit eine erwünschte Konsequenz nach sich zieht oder zu einem wertvollen Ziel führt.

Unumstritten war bei den Verantwortlichen der OSB und TST der Eindruck, dass die Rahmenbedingungen der TST im Zusammenspiel mit vorhandenen schulischen Strukturen einen prinzipiell positiven Einfluss auf die Entwicklung der Selbstkompetenz haben.

2.2.4 Zusätzliche Auswertung der Skalen des Bereichs Selbstkompetenz

Neben den Mittelwerten sind auch die Streuungen der Resultate auf den zugrunde liegenden Skalen betreffend der Selbstkompetenz interessant. Dies insbesondere im Hinblick auf die genannten widersprüchlichen Aussagen zur möglichen höheren Leistungsbereitschaft von TST-Schülern. Wie sich zeigte, sind auch unter dem Aspekt der Datenstreuung die Resultate von TST-Schülern und OSB-Schülerinnen und -Schülern sehr ähnlich: In beiden Gruppen sind die einzelnen Ergebnisse in vergleichbarer Weise auf einen weiten Bereich der Skala verteilt.

Inhaltlich bedeutet dies, dass in beiden Gruppen sowohl hohe wie auch eher tiefe Ausprägungen der Selbstkompetenz zu beobachten sind. Im Hinblick auf die TST-Schüler heisst dies weiterhin, dass sie in den untersuchten Merkmalen relativ heterogene Werte aufweisen. Es gibt damit keinen eigentlichen „Typus“ des TST-Schülers.

Die Auswertung der Mittelwerte und Streuungen hinsichtlich Selbstkompetenz sprechen somit dagegen, dass für TST-Schüler generell eine höhere Leistungsbereitschaft im Sinne eines Persönlichkeitsmerkmals angenommen werden kann.

Die Verteilung weicht bei TST-Schülern allerdings in einem wichtigen Punkt von jener der OSB-SchülerInnen ab: Die Fussballer meiden die negativ konnotierten Extremwerte, zeigen im Gegensatz zur OSB-Gruppe also keine Ausreisser nach unten. Diesen Umstand gilt es in der Interpretation zum Bereich Selbstkompetenz zu berücksichtigen.

2.3 Einschätzung von sozialer Integration und Sozialkompetenz

Zur Einschätzung der sozialen Integration sowie wichtiger Aspekte der Sozialkompetenz (Aggression, soziale Gehemmtheit) wurden in erster Linie die entsprechenden Skalen der Fragebögen (Erhebungen im Januar und Juni 2004) ausgewertet. Weiter wurden Aussagen aus den Interviews berücksichtigt, welche die soziale Integration und das Sozialverhalten der TST-Schüler betreffen.

2.3.1 Selbsteinschätzung der sozialen Integration

Anhand der Skala „Freundschaft“ konnten die Schülerinnen und Schüler einschätzen, wie gut sie sich innerhalb der Schule integriert fühlen, ob sie z.B. genügend Anschluss haben und sich von anderen als respektiert ansehen.

Freundschaft

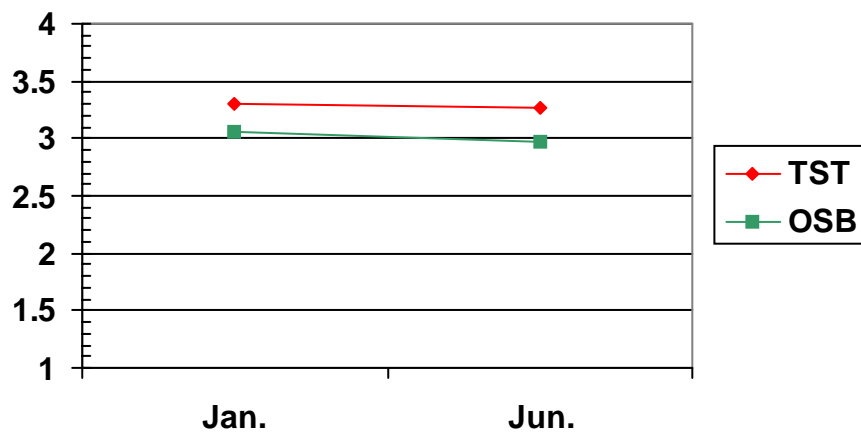


Abbildung 5: Selbsteinschätzung im Fragebereich „Freundschaft“ auf einer Skala von 1 (geringe soziale Kontakte) bis 4 (umfangreiche soziale Kontakte). Mittelwerte von TST-Schülern und OSB-Schülerinnen bzw. -Schülern für die Erhebungen im Januar und Juni 2004.

Die Resultate (s. Abbildung 5) zeigen für beide Befragungen, dass die TST-Schüler im Schnitt höhere Werte erreichen als die OSB-SchülerInnen. Die Unterschiede sind in beiden Fällen statistisch signifikant. Inhaltlich lässt sich das so interpretieren, dass die TST-Schüler als Gruppe sich sozial besser integriert fühlen als die OSB-SchülerInnen. Allerdings ist zu sagen, dass die Mittelwerte für beide Gruppen deutlich über dem Mittel der Skala liegen. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass für beide Gruppen eine in der Tendenz gute soziale Integration angenommen werden kann.

2.3.2 Fremdeinschätzung der sozialen Integration

Die soziale Integration wurde auch durch die Klassenlehrkräfte eingeschätzt. Die Skala „Beliebtheit“ entspricht inhaltlich der Skala Freundschaft, die im Rahmen der Selbsteinschätzung erhoben wurde.

Die Mittelwerte liegen für beide Befragungen zwar etwas tiefer als jene der Selbsteinschätzung (s. Abbildung 6), jedoch immer noch oberhalb des mittleren Skalenwertes. Die TST-Schüler schneiden jeweils etwas besser ab als die OSB-Schülerinnen und -Schüler. Die Unterschiede der Mittelwerte sind jedoch in beiden Fällen nicht signifikant. Aus Sicht der Klassenlehrkräfte sind beide Gruppen hinsichtlich der sozialen Integration vergleichbar und dies in der Tendenz auf einem eher hohen Niveau.

Beliebtheit

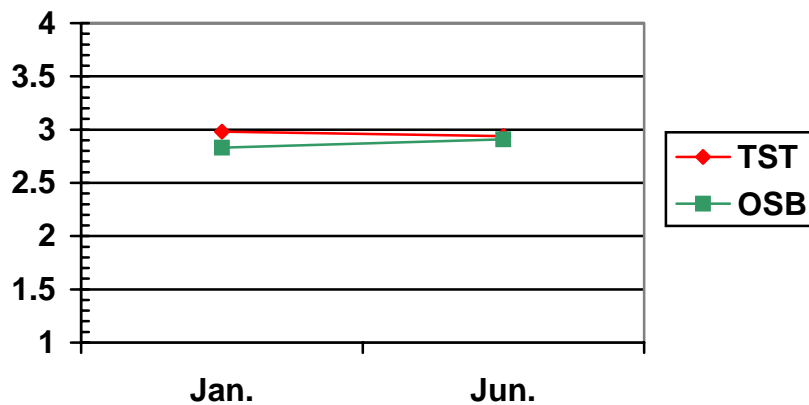


Abbildung 6: Fremdeinschätzung im Fragebereich „Beliebtheit“ auf einer Skala von 1 (geringe Beliebtheit) bis 4 (hohe Beliebtheit). Mittelwerte von TST-Schülern und OSB-Schülerinnen bzw. -Schülern.

2.3.3 Selbsteinschätzung Soziogramme

Zusätzlich zur Skala „Freundschaft“ wurden in der Januar-Erhebung von den Schülerinnen und Schülern auch Daten darüber erhoben, welchen Personen aus der Klasse sie sich am ehesten freundschaftlich verbunden fühlen und für welche Personen dies am wenigsten zutrifft. Es waren je drei Klassenkollegen bzw. -kolleginnen zu nennen.

Aus den so erhobenen Daten liessen sich nun Soziogramme erstellen, die differenziert darüber Auskunft geben, in welcher Art und Weise Schülerinnen und Schüler in ihre Klassen integriert sind.

Aufgrund der Aufgabenstellung ergibt sich, dass alle Jugendlichen im Schnitt theoretisch – wenn die Wahl zufällig erfolgen würde – je dreimal als Freunde bzw. Bezugspersonen gewählt wie auch abgewählt werden. Hinsichtlich beider Aspekte, Wahl und Abwahl, wurden die Schülerinnen und Schüler nun in zwei Kategorien eingeteilt: Die erste Kategorie umfasste dabei Personen, die höchstens dreimal gewählt bzw. abgewählt wurden, die zweite Kategorie Personen, die viermal oder öfters gewählt bzw. abgewählt wurden. In einer Kreuztabelle (s. Tabelle 4) können nun beide Aspekte gleichzeitig erfasst werden. Es ergeben sich für die TST-Schüler und die OSB-SchülerInnen jeweils vier Gruppen:

- „unauffällig“: selten als gute Freunde/Freundinnen genannt, selten abgelehnt.
- „unbeliebt“: selten als gute Freunde/Freundinnen genannt, oft abgelehnt
- „beliebt“: oft als gute Freunde/Freundinnen genannt, selten abgelehnt
- „polarisierend“: oft als gute Freunde/Freundinnen genannt, oft abgelehnt

Tabelle 4: Verteilung von TST-Schülern und OSB-Schülerschaft auf Kategorien bezüglich der Häufigkeit der Wahl und Abwahl durch Mitschülerinnen und Mitschüler der eigenen Klasse.

Zugehörigkeit			Anzahl „Abwahl“	
			0 bis 3 (selten Ablehnung)	4 oder mehr (oft Ablehnung)
TST-Schüler (25 Personen)	Anzahl „Wahl“	0 bis 3 (wenige gute Freundschaften)	10 (40%) „unauffällig“	4 (16%) „unbeliebt“
		4 oder mehr (viele gute Freundschaften)	10 (40%) „beliebt“	1 (4%) „polarisierend“
OSB-SchülerInnen (125 Personen)	Anzahl „Wahl“	0 bis 3 (wenige gute Freundschaften)	63 (50%) „unauffällig“	32 (26%) „unbeliebt“
		4 oder mehr (viele gute Freundschaften)	28 (22%) „beliebt“	2 (2%) „polarisierend“

Dabei sind die TST-Schüler in jener Gruppe von Personen eher stärker vertreten, die selten abgewählt, aber überdurchschnittlich oft gewählt wurden (sehr beliebte Personen): 10 Schüler (40%) fallen in diese Kategorie, bei Schülerinnen und Schülern der OSB sind es 28 Personen (22%). Eher untervertreten sind die Schüler der TST dagegen in jener Gruppe von Personen, die selten gewählt, dafür aber relativ häufig abgewählt wurden (unbeliebte Personen). 4 Schüler der TST (16%) fallen in diese Gruppe, für die Schülerinnen und Schüler der OSB beläuft sich die Anzahl Personen in dieser Kategorie auf 32 (26%).

Deutlich besser schneiden die TST-Schüler auch dann ab, wenn man alle Personen herausgreift, die oft gewählt wurden. Insgesamt 11 TST-Schüler (44%) fallen in diese Kategorie, bei den OSB-Schülerinnen und -Schülern sind es 30 Personen (24%).

Im Hinblick auf die soziale Integration stellte sich weiter die Frage, ob die Wahl von Freunden bei TST-Schülern eine „TST-interne“ Angelegenheit bleibt oder ob sich Bezugspunkte zu anderen Jugendlichen der Klasse ergeben.

Abbildung 7 stellt die „Wahlergebnisse“ sämtlicher Schülerinnen und Schüler dar, aufgeschlüsselt danach, wie oft eine Person durch einen TST-Schüler als Freund bzw. Freundin gewählt wurde (Vertikale, Wert auf der Y-Achse) und wie oft durch Schülerinnen und Schüler der OSB (Horizontale, Wert auf der X-Achse).

Es wird klar, dass TST-Schüler in der Regel auch von OSB-Schülerinnen und -Schülern gewählt werden; Letztere werden im Gegenzug durchaus auch von TST-Schülern gewählt. Es gibt einzelne TST-Schüler, die nur von anderen TST-Schülern gewählt wurden, andererseits aber auch solche, die überdurchschnittlich oft von Jugendlichen der OSB gewählt wurden.

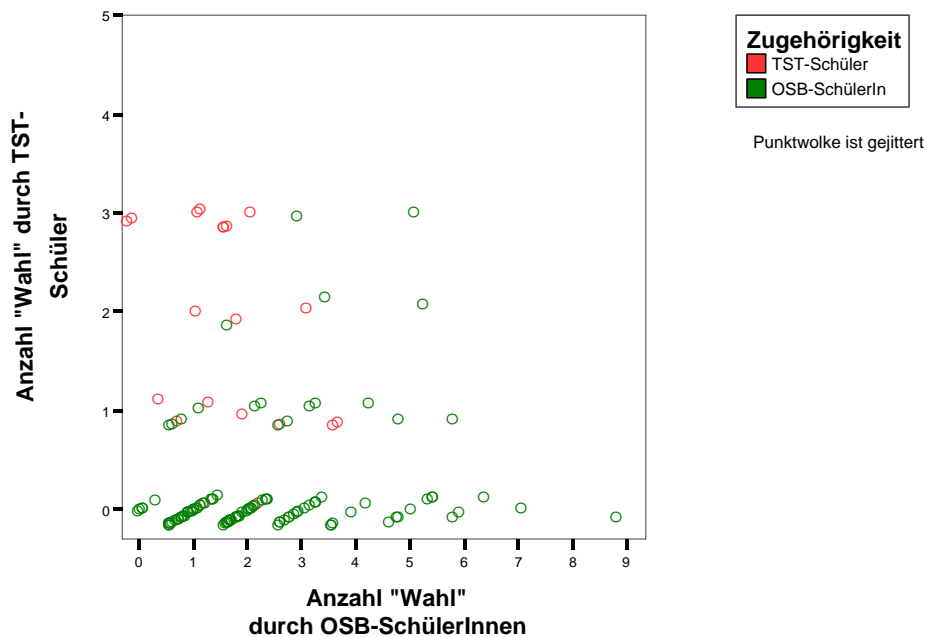


Abbildung 7: Anzahl Nennungen der Schülerinnen und Schüler als Freundin bzw. Freund: Vergleich der Wahlstimmen aus TST und OSB für alle Schülerinnen und Schüler von OSB (grün) und TST (rot). Wert der X-Achse: Stimmen von OSB-Schülerinnen und -Schülern. Wert der Y-Achse: Stimmen von TST-Schülern.

Abbildung 8 stellt die analogen Ergebnisse für die Frage der Abwahl dar. Hier fällt besonders auf, dass TST-Schüler sich in keinem einzigen Fall gegenseitig abgewählt haben: Sämtliche Fussballer weisen einen Y-Wert von 0 auf.

In beiden Darstellungen zeigt sich zudem, dass die von TST-Schülern oft gewählten bzw. abgewählten OSB-SchülerInnen nicht unbedingt jene sind, die von den OSB-SchülerInnen und -Schülern oft gewählt oder abgewählt wurden: Einzelne Personen können auf einer Achse eine deutliche höhere Ausprägung aufweisen als auf der anderen Achse.

Weitere Auswertungen zeigten, dass bei der Wahl durchgehend Personen des eigenen Geschlechts bevorzugt wurden. Freundschaftliche Verbindungen zwischen TST und OSB ergeben sich somit in erster Linie durch Kontakte der Knaben untereinander, die Mädchen der OSB bleiben hier aussen vor. Dieser Befund trifft allerdings nicht zu auf den Fall der Abwahl. Insbesondere bei der Abwahl von TST-Schülern nahmen Stimmen aus Mädchengruppen sogar einen relativ hohen Anteil ein.

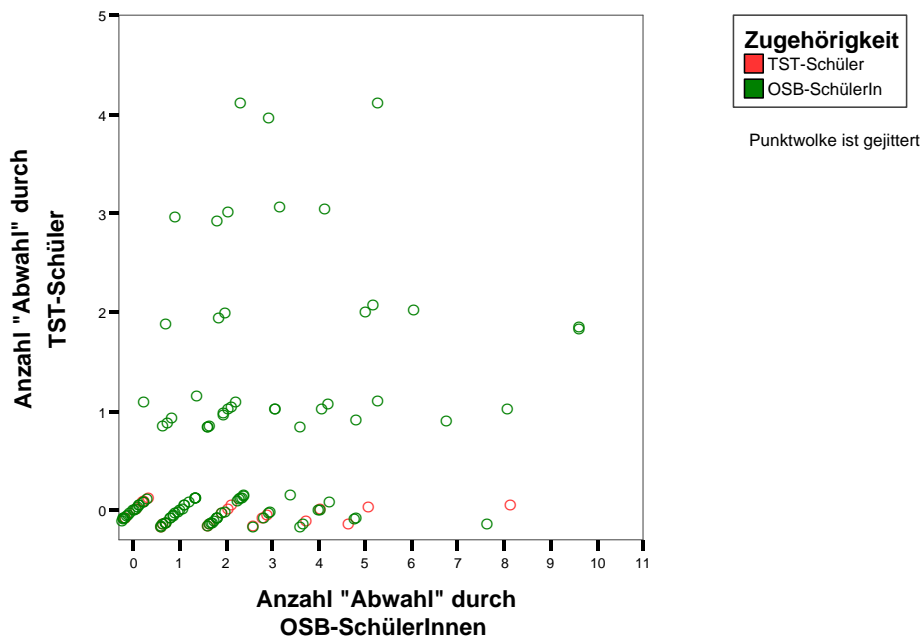


Abbildung 8: Anzahl Ablehnungen der Schülerinnen und Schüler als Freundin bzw. Freund. Vergleich der Abwahlstimmen aus TST und OSB für alle Schülerinnen und Schüler von OSB (grün) und TST (rot). Wert der X-Achse: Stimmen von OSB-Schülerinnen und -Schülern. Wert der Y-Achse: Stimmen von TST-Schülern.

2.3.4 Fremdeinschätzung der sozialen Gehemmtheit

Nebst der Skala „Beliebtheit“ wurde von den Lehrkräften auch die soziale Gehemmtheit der Schülerinnen und Schüler bewertet. Damit liegt uns eine Einschätzung vor, wie aktiv die Jugendlichen den sozialen Kontakt bzw. die soziale Interaktion mit anderen suchen und gestalten. Tiefe Werte auf der Skala bedeuten dabei eine hohe Aktivität, hohe Werte deuten eher auf Passivität bzw. eine vorhandene Gehemmtheit im sozialen Bereich.

Wie Abbildung 9 zeigt, liegen die Mittelwerte beider Gruppen (TST und OSB) zu beiden Befragungszeitpunkten unter dem mittleren Wert der Skala. Dies deutet auf eine tendenziell gute Bereitschaft zur sozialen Kontaktnahme. Die Werte für die TST-Schüler liegen jeweils etwas unter jenen der OSB-Schülerinnen und -Schüler.

Diese Unterschiede sind in beiden Fällen nur knapp nicht signifikant, allerdings zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass diese Tendenz zu statistischer Signifikanz vor allem daher rührt, dass ein klar signifikanter Unterschied zwischen Mädchen und Knaben besteht (s. Abbildung 10).

Soziale Gehemmtheit

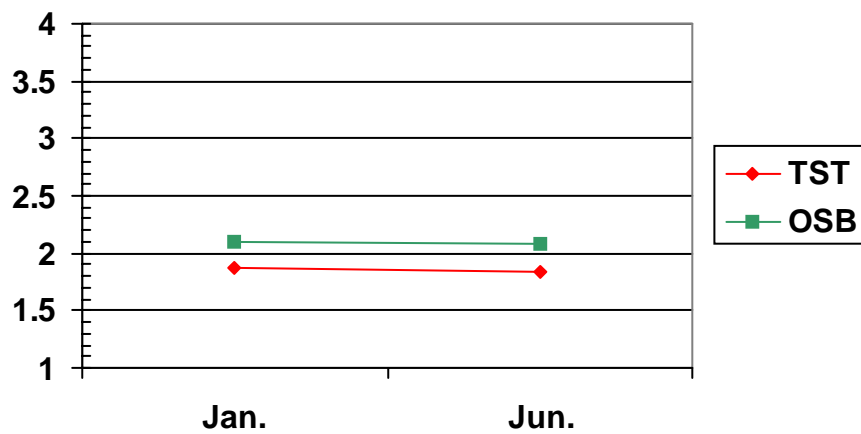


Abbildung 9: Fremdeinschätzung im Fragebereich „Soziale Gehemmtheit“ auf einer Skala von 1 (geringe soziale Gehemmtheit) bis 4 (hohe soziale Gehemmtheit). Mittelwerte von TST-Schülern und OSB-Schülerinnen bzw. -Schülern.

Soziale Gehemmtheit

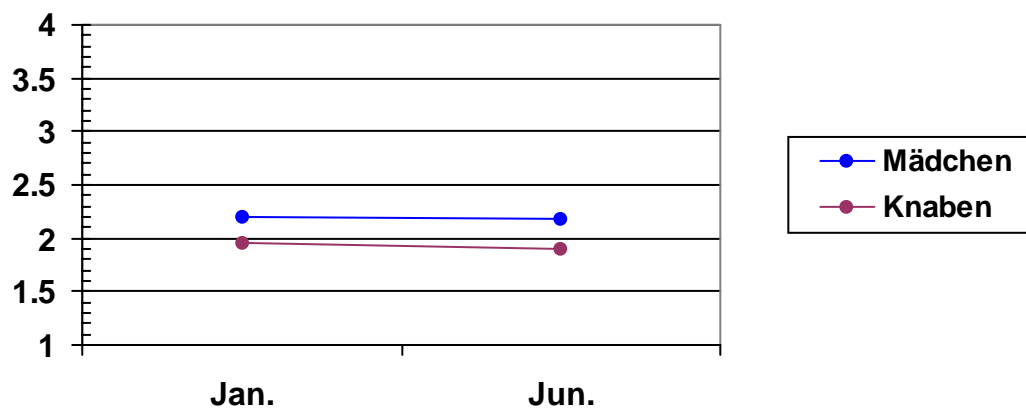


Abbildung 10: Fremdeinschätzung im Fragebereich „Soziale Gehemmtheit“ auf einer Skala von 1 (geringe soziale Gehemmtheit) bis 4 (hohe soziale Gehemmtheit). Mittelwerte von Mädchen und Knaben (OSB und TST).

2.3.5 Selbsteinschätzung der Aggression

Als weiterer Aspekt sozialer Kompetenz wurde bei den Schülerinnen und Schülern das Ausmass der Aggression erhoben. Diese Befragung fand nur einmal statt (Juni 2004). Es wurde dabei nach zwei Formen von Aggression gefragt, einerseits der aktiv ausgeübten, andererseits der passiv erlittenen Aggression.

In Abbildung 11 sind die Mittelwerte für beide Formen dargestellt. TST-Schüler zeigen höhere Werte hinsichtlich der aktiv ausgeübten Aggression und leicht niedrigere Werte in Bezug auf die passiv erlittene Aggression. Sämtliche Werte liegen unter dem mittleren Wert der Skala – die Mittelwerte der „Erlebten Aggression“ sogar sehr deutlich. Wichtig ist, dass die eher tiefen Werte nicht nur mit einer geringen Quantität an ausgeübter oder erlittener Aggression einhergehen, sondern auch wiedergeben, welcher Art die aggressiven Handlungen sind: So wurden Störung von Unterricht oder verbale Aggressionen gegenüber Mitschülern und Mitschülerinnen relativ häufig berichtet, ganz selten dagegen z.B. Formen physischer Gewalt oder Handlungen bzw. Erlebnisse, die auf Mobbing deuten.

Aggression

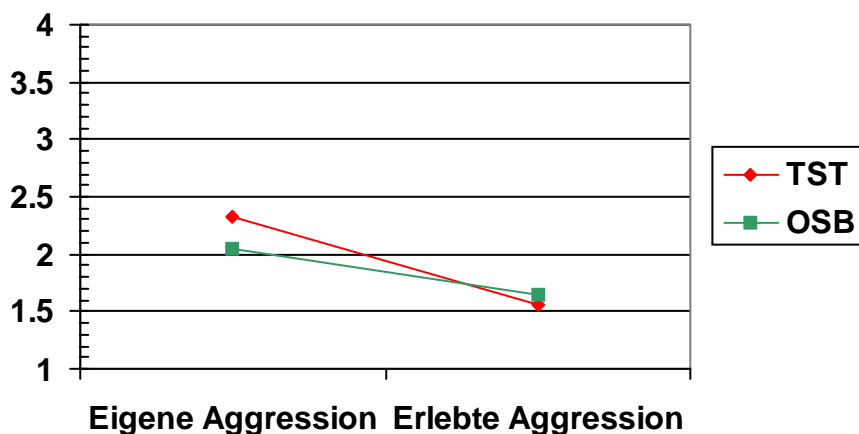


Abbildung 11: Selbsteinschätzung im Fragebereich „Aggression“ auf einer Skala von 1 (geringe Aggression) bis 4 (hohe Aggression). Mittelwerte von TST-Schülern und OSB-Schülerinnen bzw. -Schülern.

Aggression

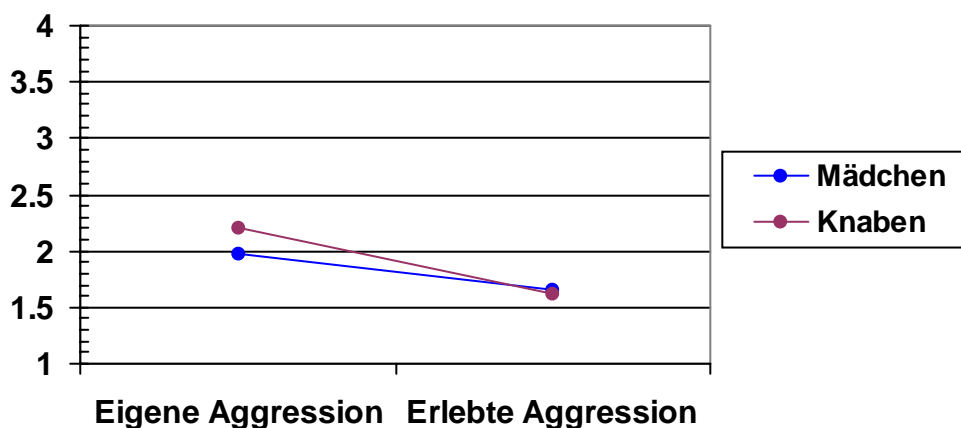


Abbildung 12: Selbsteinschätzung im Fragebereich „Aggression“ auf einer Skala von 1 (geringe Aggression) bis 4 (hohe Aggression). Mittelwerte von Mädchen und Knaben (OSB und TST).

Die Unterschiede zwischen TST-Schülern und OSB-Schülerinnen und -Schülern hinsichtlich der Mittelwerte der Skala „Eigene Aggression“ sind statistisch signifikant. Eine vertiefte Analyse zeigte jedoch, dass dieser Unterschied wegfällt, sofern man die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in die Auswertung mit einbezieht. Wie Abbildung 12 verdeutlicht, unterscheiden sich die Mittelwerte der Knaben und Mädchen hinsichtlich der Skala „Eigene Aggression“ sehr klar, nicht jedoch hinsichtlich der Skala „Erlebte Aggression“. Der genannte Unterschied hinsichtlich der eigenen Aggression ist statistisch signifikant.

2.3.6 Fremdeinschätzung der Aggression

Die Fremdeinschätzung der Aggression wurde zu zwei Zeitpunkten erhoben. Bei der zweiten Befragung lag der Mittelwert für die TST-Schüler klar höher als derjenige der OSB-SchülerInnen, ein Unterschied, der sich in der ersten Befragung nicht fand (s. Abbildung 13).

Die Werte liegen für beide Befragungen deutlich unter dem mittleren Wert der Skala. Zudem liegen die Mittelwerte für die zweite Befragung unter den gleichzeitig erhobenen Mittelwerten der Selbsteinschätzung auf der Skala „Eigene Aggression“. In der Tendenz schätzen die Lehrkräfte die Aggression der Jugendlichen also eher geringer ein als diese selbst.

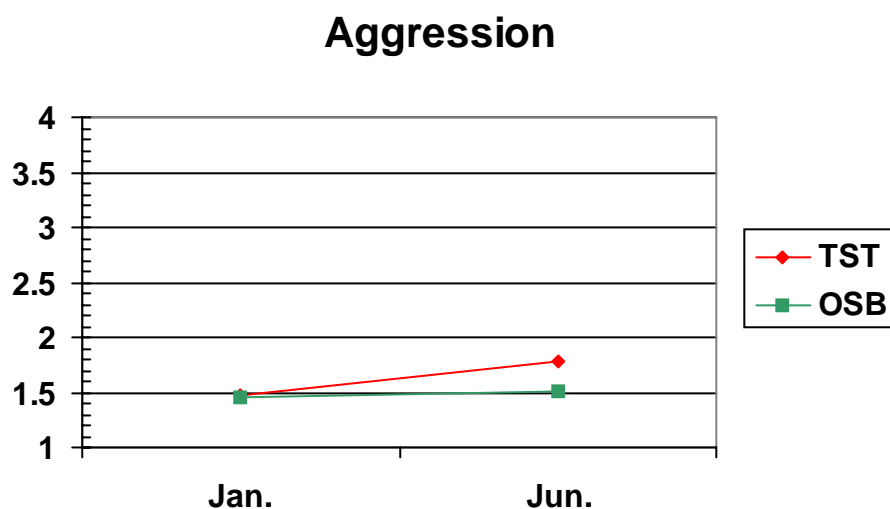


Abbildung 13: Fremdeinschätzung im Fragebereich „Aggression“ auf einer Skala von 1 (geringe Aggression) bis 4 (hohe Aggression). Mittelwerte von TST-Schülern und OSB-Schülerinnen bzw. -Schülern.

Die Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden Gruppen sind hinsichtlich der zweiten Befragung statistisch signifikant. Analog zu den Auswertungen der Selbsteinschätzung ist auch hier festzustellen, dass ein Scheineffekt vorliegt: Massgeblich für die Unterschiede zwischen TST und OSB sind die unterschiedlichen Werte der Mädchen und Knaben (s. Abbildung 14). Wird dieser Umstand mathematisch mitberücksichtigt, sind die Unterschiede zwischen TST-Schülern und OSB-Schülerinnen und -Schülern als solche nicht mehr signifikant.

Aggression

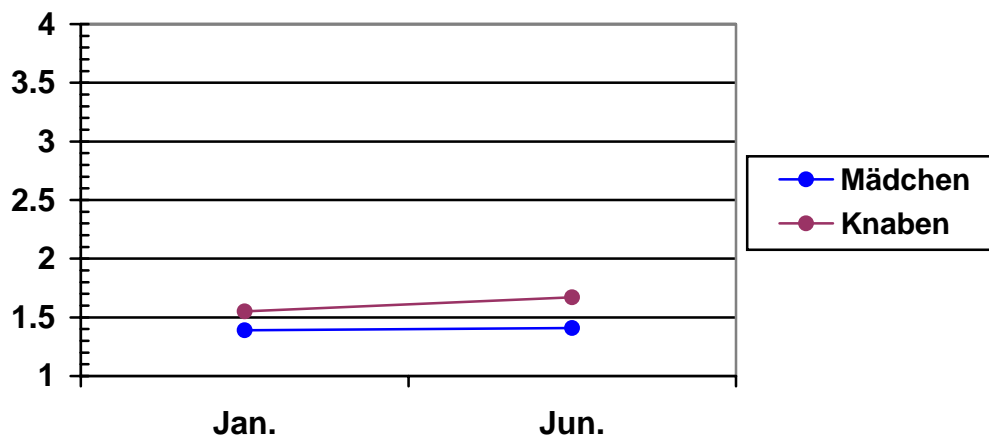


Abbildung 14: Fremdeinschätzung im Fragebereich „Aggression“ auf einer Skala von 1 (geringe Aggression) bis 4 (hohe Aggression). Mittelwerte von Mädchen und Knaben (OSB und TST).

2.3.7 Ergebnisse der Interviews

Ergänzend zu den quantitativen Erhebungen liessen sich aus den Interviews folgende Kernaussagen zur sozialen Integration und Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler herausfiltern:

- Knaben zeigen in der Tendenz ein offensiveres Verhalten im Unterricht – dies trifft besonders auf die TST-Schüler zu, vor allem wenn persönliche oder sportliche Misserfolge zu kompensieren sind.
- Das Sozialverhalten ist in mehreren relevanten Aspekten bei Mädchen und Knaben unterschiedlich. Durch die TST-Schüler kann es in Klassen zu einem Übergewicht an Knaben kommen, das sich nicht nur zahlenmässig zeigt, sondern auch die sozialen Gegebenheiten und Interaktionen prägt: Von Lehrkräften selbst werden latente Probleme wie „knabenzentrierter Unterricht“ (hinsichtlich Lehrdialogen, Themenwahl) angesprochen.
- TST-Schüler sind in den Augen ihrer Kolleginnen und Kollegen nicht anders als Schülerinnen und Schüler der OSB. Allerdings bildet ihre Zugehörigkeit zu einer identifizierbaren Gruppe in kritischen Situationen Anlass, das missliebige Verhalten eines einzelnen Fussballers auf TST-Schüler allgemein zu projizieren („Die sind halt so...“).
- Die soziale Integration muss gemäss erster Erfahrungen der Beteiligten aktiv gefördert werden: Den TST-Schülern ist zu vermitteln, dass sie innerhalb der Schule nicht als Stars aufzutreten haben. Gegenüber den Schülerinnen und Schülern der OSB ist klar zu machen, dass die TST-Schüler in schulischen Belangen trotz bestehender *Sonderregelungen* hinsichtlich des Nachmittagsunterrichts durchaus keine *Sonderbehandlung* im Sinne eines erleichterten Unterrichts erfahren.

2.4 Das Selbstbild der Schülerinnen und Schüler: Zusammenhänge mit Kompetenzbereichen

Die Fragebogen zur Selbsteinschätzung enthielten nebst bereichsspezifischen Skalen eine Skala „Allgemeines Selbstbild“, die nach der Zufriedenheit mit der eigenen Person und dem eigenen Leben fragt.

Es wurde angenommen, dass die Selbsteinschätzung in den übrigen Skalen einen Einfluss auf das Selbstbild haben könnte – vermutet wurde nach ersten Vorgesprächen mit den Verantwortlichen der TST insbesondere, dass die Einschätzung der eigenen sportlichen Kompetenz bei TST-Schülern einen signifikanten Einfluss haben müsste, allenfalls auch die Einschätzung der eigenen Lernkompetenz (Letzteres basierte auf den bereits genannten Aussagen von Beteiligten betreffend einer hohen Leistungsorientierung der TST-Schüler).

Die Untersuchung dieser Annahmen bringt folgende Ergebnisse (s. Tabelle 5):

- Den stabilsten Einfluss auf die Ausprägung des Selbstbildes hat für die TST-Schüler die Einschätzung des Bereichs "Freundschaft".
- Bei OSB-Schülerinnen und -Schülern nimmt besonders die Einschätzung der Lernkompetenz Einfluss auf die Güte des eigenen Selbstbildes, eine Rolle spielt zudem die Skala „Freundschaft“.

Tabelle 5: Einflüsse der sozialen Kompetenz sowie der Sach- und Selbstkompetenz auf das Selbstbild von TST-Schülern und OSB-Schülerinnen bzw. -Schülern

Signifikante Einflussgrößen für das Selbstbild, Untersuchung 1 (Januar 2004)	
TST-Schüler	OSB-SchülerInnen
Lernkompetenz (sehr signifikant) Freundschaft (signifikant) Sportliche Kompetenz (signifikant)	Lernkompetenz (sehr signifikant) Freundschaft (sehr signifikant)

Signifikante Einflussgrößen für das Selbstbild, Untersuchung 2 (Juni 2004)	
TST-Schüler	OSB-SchülerInnen
Freundschaft (signifikant)	Lernkompetenz (sehr signifikant) Freundschaft (signifikant) Lernraum (signifikant)

2.5 Entwicklung der TST-Schüler im fussballerischen Bereich, sportliche Belange

Für die Messung von Entwicklungen im fussballerischen Bereich lagen keine geeigneten, wissenschaftlich gesicherten Instrumente vor. Wichtige Einsichten im Hinblick auf diesen Teil der Ausbildung ergaben sich dafür durch Interviews und Gespräche mit dem Koordinator sowie mit Schülern und Lehrkräften. Im Zentrum des Interesses standen die Kompatibilität zwischen pädagogischen Konzepten in den Bereichen Fussball und Schule sowie Einflüsse des sportlichen Bereichs auf die Schule.

Der fussballerische Bereich der TST ist stark ausbildungs- und förderorientiert ausgerichtet: Von sämtlichen Spielern wird erwartet, dass sie ihre fussballerische Kompetenz verbessern. Talent alleine, gewissermassen fussballerische Sachkompetenz, reicht dazu nicht aus, wie Beobachtungen und Erfahrungen der Beteiligten nahe legen. Ebenso wichtig scheinen Leistungsbereitschaft und die fussballerische „Arbeitshaltung“: Einerseits geht es darum, eigene Defizite zu erkennen und zu bearbeiten, andererseits ist es offensichtlich in Spielsituationen von entscheidender Bedeutung, eine Aktion im Spielverlauf von Anfang bis Ende konzentriert auszuführen, genau zu arbeiten und gedanklich mitzuspielen. Die Förderorientierung zeigt sich auch darin, dass der Koordinator zwar gute Ergebnisse lobend erwähnt, fussballerischen Erfolg aber vor allem dort herausstreicht, wo es um positive Entwicklungsschritte von TST-Schülern geht (Qualifikation für das U-16-Team in Wil).

Auf diesem Hintergrund wird klar, dass nach Ansicht der Beteiligten ein Zusammenhang besteht zwischen schulischem und fussballerischem Erfolg. In beiden Fällen wird offensichtlich nicht nur das „Talent“ der Jugendlichen aufgrund objektiver Leistungen (schulisch z.B. anhand der Cockpit-Tests) bewertet, sondern ebenso ihre subjektiven Anstrengungen und Fortschritte in Bezug auf die Sachkompetenz wie auch die grundlegenden Aspekte der Selbstkompetenz.

Ein weiterer wichtiger Aspekt: Die Möglichkeit zur fussballerischen Entwicklung und Förderung im Rahmen der TST besteht nur bei akzeptablem Einsatz im schulischen Bereich. Diese Philosophie wird offenbar sowohl von Vertretern der Schule als auch vom Trainerstab unterstützt und umgesetzt. TST-Schüler, die schulische Arbeiten nicht erledigt haben, können von Lehrkräften über den Koordinator vom Training abgemeldet werden. Dies kann letztlich zur Konsequenz führen, dass die betroffenen Schüler wegen Abwesenheit im Training im folgenden Spiel nicht für die Startaufstellung nominiert bzw. nicht aufgeboden werden.

2.6 Erfahrungen der Beteiligten mit den Rahmenbedingungen der TST

Für die Beurteilung von Rahmenbedingungen der TST wurde einerseits auf Unterlagen der internen Evaluation¹⁰ zurückgegriffen, andererseits fanden Aussagen der Beteiligten in den Interviews Berücksichtigung. Als Rahmenbedingungen wurden folgende Bereiche definiert: Gasteltern, Lernraum, Belastung durch Schule und Sport sowie Verhaltenskodex.

2.6.1 Erfahrungen im Bereich Gasteltern

Zum Bereich Gasteltern lassen sich folgende Aussagen machen:

- Sowohl die Gasteltern als auch TST-Schüler und deren Eltern bewerten die Erfahrungen als positiv.
- Der Koordinator bestätigt diesen Eindruck. Aus seiner Sicht besteht allerdings ein Problem darin, dass Gasteltern vermutlich nur auf Zeit zur Verfügung stehen werden – selbst bei positiven Erfahrungen. Es stellt sich die Frage, wie mit dieser Unsicherheit umgegangen werden kann.

¹⁰ Seittert, C.: Auswertung Evaluation TST – November 2002; Friedrich, M.: Auswertung Evaluation TST – September 2003

2.6.2 Lernraum

Der Lernraum hat in bestimmten Nachmittagsstunden die Funktion eines beaufsichtigten Aufgabenraums – für TST-Schüler sind Aufgabenstunden ein obligatorischer Bestandteil ihres Tagesprogramms. Das Konzept der Tagesschule sieht vor, dass Schüler in der Regel nach Absolvierung ihres Pensums möglichst ohne weitere Aufgabenbelastung den Heimweg antreten können. Die Aussagen unterschiedlicher Beteiligter dazu lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Obwohl die TST-Schüler angeben, den Aufgabenraum relativ intensiv zu nutzen, wird von Elternseite eine teilweise hohe Aufgabenbelastung nach Schulschluss konstatiert (Stand September 2003).
- Von Seiten der Lehrkräfte wird die Beobachtung gemacht, dass einige Schüler Aufgabenstunden schlecht planen oder unkonzentriert arbeiten.
- Die Aufgabenstunden der TST-Schüler blockieren Zeit, die evtl. für den Besuch ergänzender Wahlpflicht- oder Freifachstunden genutzt werden könnte; angeregt wird insbesondere ein Informatikkurs.

Der Lernraum wird zudem im Rahmen des Unterrichts als Arbeitsraum zum selbständigen Lernen und Arbeiten genutzt. Notwendige Arbeits- und Lerntechniken werden begleitend eingeführt – es ergeben sich daraus Standards, die von den Schülerinnen und Schülern eingehalten werden müssen. Beobachtungen und Gespräche mit Lehrkräften ergaben folgende weitere Resultate:

- In der Gewandtheit im Umgang mit den notwendigen Arbeits- und Lerntechniken zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Erst- und Drittklässlern – in der Regel verfügen Drittklässler über ein breiteres Repertoire an Techniken und vermögen diese gezielter und effizienter zu nutzen.
- Die Arbeit im Lernraum lässt ein hohes Mass an Individualisierung und individueller Förderung zu. Dies gerade auch im Hinblick auf die Entwicklung von Lern- und Arbeitstechniken.
- Generelle Unterschiede in den eben genannten Bereichen zwischen TST-Schülern und OSB-Schülerinnen bzw. -Schülern werden nicht berichtet.

2.6.3 Belastung durch Schule und Sport

Eine relativ hohe Belastung der TST-Schüler wird von diesen selbst, aber auch von Eltern und Lehrkräften ausgemacht. Gerade bei Eintritt in die TST scheint es zu Beginn schwierig, sich an den intensiven Rhythmus und die langen „Arbeitstage“ zu gewöhnen, gewisse Müdigkeitserscheinungen sind hier die Regel.

Andererseits scheinen die TST-Schüler sich dennoch relativ rasch in die neue Situation einzuleben, was die subjektiv erlebte Belastung reduziert. Unterstützt wird dieser Prozess vom Willen der TST-Schüler, das Programm zu schaffen. Dieser Umstand scheint gegeben: Schüler, die wegen Überlastung das Programm verlassen hätten, wurden während der Untersuchung nicht bekannt.

2.6.4 Verhaltenskodex

Die Erfahrungen mit dem Verhaltenskodex¹¹, den die TST-Schüler unterschreiben müssen, sind durchgehend positiv. Von Seiten der Lehrkräfte, des Koordinators und des Schulleiters wird unterstrichen, dass der Kodex den Umgang mit den Fussballschülern bzw. die Durchsetzung schulischer Vorgaben erleichtert. In mindestens einem Fall, in dem ein TST-Schüler aus dem Projekt ausstieg, spielten Verletzungen entsprechender Regeln eine wichtige Rolle.

Der Koordinator machte andererseits deutlich, dass der Verhaltenskodex zwar als Leitfaden dient, seine Anwendung aber im Einzelfall individuellen Voraussetzungen der Schüler angepasst werden kann. Genannt wurde vor allem der Umgang mit Forderungen des Kodex bezüglich schulischen Verhaltens (z.B. soziale Integration, Förderung des Klassengeistes, aktives Verfolgen hoher schulischer Ziele). Wohl gibt es Minimalbedingungen, ohne deren Erfüllung ein Schüler innerhalb des Projektes nicht mehr tragbar ist. In weniger schwerwiegenden Fällen wird aber gerade auch bei so genannt schwierigen Schülern eine schrittweise Verbesserung in den genannten Bereichen angestrebt. Dabei werden die individuellen Möglichkeiten der Jugendlichen explizit berücksichtigt.

2.7 Erfahrungen und Konzepte im Hinblick auf Verfahren des Übertritts

Für die vorliegende Untersuchung konnte vor allem auf zwei Arten des Übertritts näher eingegangen werden, mit denen projektintern bereits genügend Erfahrungen gesammelt werden konnten. Es sind dies die Verfahren des Eintritts in die TST sowie des Übertritts in eine U-16 Fussballabteilung.

2.7.1 Eintritt in die TST

Für die Aufnahme in die TST spielen in erster Linie fussballerische Kriterien eine Rolle. Informationen gewinnen die Verantwortlichen – hier ist v.a. der Trainerstab TST zu nennen – über Gespräche mit Trainern von Stammvereinen und Regionalauswahlen sowie über die Beobachtung der Kandidaten in Trainings und Spielen. Für die Einschätzung der fussballerischen Qualitäten existieren allerdings keine (im wissenschaftlichen Sinne) validierten Instrumente. Es kann aber auf die verschiedenen Eindrücke befragter Personen sowie vor allem die Resultate der Beobachtungen und der damit verbundenen Bewertungen definierter Teilbereiche der fussballerischen Kompetenz¹² zurückgegriffen werden. Diese Daten können zu einem Gesamtbild gefügt werden. Gemäss Einschätzung der Beteiligten hat sich das durchaus aufwendige Vorgehen für die sportliche Selektion bewährt.

Neben rein sportlichen Kriterien spielt auch das Verhalten der Spieler eine Rolle. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf die Möglichkeiten der schulischen Integration an der OSB. Von zukünftigen TST-Schülern wird zudem aus schulischer Sicht erwartet, dass sie fussballerische Ziele haben, die über die TST hinausreichen. Dies aufgrund von anfänglichen Erfahrungen mit Schülern, die sich nach der Qualifikation für die TST nach dem Motto „Ich hab's ja geschafft!“ in der Schule ein eher bequemes Leben einrichten wollten.

Für die Einschätzung dieser Persönlichkeitsmerkmale werden keine standardisierten Instrumente eingesetzt. Anhaltspunkte ergeben sich aus der Bewertung von sozialem Verhalten im Zusammen-

¹¹ Der Verhaltenskodex enthält Bestimmungen, die das erwartete Verhalten von TST-Schülern im Sport, aber auch in der Schule regeln. Verstösse gegen den Kodex können mit Ausschluss aus dem Projekt geahndet werden.

¹² Teilbereiche sind Technik, Taktik, Kondition, Physis, Koordination sowie Sozialverhalten.

hang mit der sportlichen Selektion. Zusätzliche Informationen werden von abgebenden Lehrkräften sowie den Eltern von TST-Kandidaten eingeholt, dies im Wissen, dass die so gewonnenen Persönlichkeitsbilder stark von den Erfahrungen der Befragten geprägt sind. Eher negativ getönte Auskünfte bei gleichzeitig hoher fussballerischer Begabung stellen für die Verantwortlichen ein gewisses Problem dar. In diesem Falle werden allfällig übernehmende Lehrkräfte der TST in den Entscheidungsprozess miteinbezogen. Die Eindrücke der befragten Personen sind dabei zu einem Gesamtbild zu fügen, was sich teilweise nicht einfach gestaltet. Laut Koordinator führten die Auswahlverfahren trotz der angesprochenen Schwierigkeiten der Validierung von Einschätzungen verschiedener Beteiligter nicht nur im sportlichen, sondern auch im schulischen Bereich bisher im Grossen und Ganzen zu befriedigenden Ergebnissen.

2.7.2 Übertritt U-16

Für die Weiterführung der Förderung auf Ebene der U-16 konnte der FC Wil als Partner gewonnen werden. Allerdings kommen nicht automatisch alle Schüler der TST als Spieler dieses Teams in Frage. In einer erneuten Selektion werden jene berücksichtigt, die im nationalen Juniorenfussball eine Chance erhalten sollen. Jene, die diesen Sprung nicht schaffen, spielen fortan in einem Thurgauer B-Team der Meisterklasse (z.Zt.: Frauenfeld, Weinfelden, Tägerwilen), besuchen aber weiterhin die Schule in Bürglen.

Die Trainings für das U-16-Team des FC Wil werden teilweise in Bürglen abgehalten. Für die Schüler bestehen nach wie vor die gewohnten sehr engen Verbindungen zwischen Schule und Fussball.

Die Bindung zu den anderen B-Teams und ihren Betreuern gestaltet sich deutlich lockerer. Aus Sicht des Koordinators bedeutet dies, dass die geplante starke Kontrolle und die feste Verbindung zwischen Fussball und Schule gelöst werden. Mit einzelnen Jugendlichen wurden Erfahrungen mit deutlich nachlassenden Leistungen gemacht, die darauf hindeuten, dass unter diesen Umständen das „Paket“ TST nicht mehr wie gewünscht funktioniert.

Im Fall einer Nichtqualifikation für das Wiler Team ergibt sich ein Karriereschnitt für die Jugendlichen. Es ist klar, dass damit hohe und persönlich wichtige sportliche Ziele der Fussballer in Frage gestellt werden. Gewisse Auffälligkeiten im sozialen Bereich bei betroffenen Schülern – zunehmendes Störverhalten, Bedürfnis nach Aufmerksamkeit und Bestätigung – bringen Lehrkräfte, Koordinator und Schulleiter mit diesem Ereignis der sportlichen Zurückstufung in Zusammenhang.

2.8 Auswirkung der Begabtenförderung auf die Schule als Organisation

Die Auswirkung der Begabtenförderung auf die Schule als Organisation wird einerseits für verschiedene Personengruppen des Systems Schule, dann aber auch für Aspekte der schulischen Organisation selbst untersucht.

2.8.1 Schülerinnen und Schüler der OSB

Einige Aspekte der Auswirkungen des Projektes TST auf Schülerinnen und Schüler der OSB wurden bereits im Kapitel „Einschätzung von sozialer Integration und Sozialkompetenz“ (S. 17) aufgezeigt. Wichtig erscheinen uns Statements von Schülerinnen und Schülern, wonach sie selbst TST-Schüler als ganz normale Mitschüler sehen. Dies wird allerdings verknüpft mit der Aussage, dass „andere Schülerinnen oder Schüler“ TST-Schüler klar als Gruppe identifizieren, einen gewissen Neid entwi-

ckeln oder der Gruppe der Fussballer „typische“ Verhaltensmerkmale – in der Regel negativ konnotierte – nachsagen.

Für die Mädchen ergeben sich gewisse Belastungen durch die höhere Anzahl Knaben. Es besteht die Gefahr, dass ihre Bedürfnisse und Meinungen im Unterricht eher untergehen. Bereits weiter oben angesprochen wurde die Gefahr eines einseitig knabenzentrierten Unterrichts. Zusätzlich können spezifische Verhaltensmuster von Knaben – z.B. die höhere Aggressivität bzw. offensivere Selbstinszenierung – als störend empfunden werden. Die Mädchen scheinen sich teilweise zur Wehr setzen zu können. Es besteht aber auch die Tendenz, entsprechende Schwierigkeiten als gegeben hinzunehmen oder auf Geschlechterstereotype zurückzuführen („Knaben sind eben so...“).

2.8.2 Lehrkräfte

Von den Lehrkräften wird das Projekt TST als grundsätzlich positiv wahrgenommen. Die Arbeit in einem öffentlichkeitswirksamen Projekt und die Zugehörigkeit zu einer innovativen Schule werden als sehr motivierend geschildert.

Durch die TST scheinen sich für die einzelnen Lehrkräfte grundsätzlich keine Mehrbelastungen zu ergeben. In Interviews besprochene Einzelfälle, in denen andere Erfahrungen gemacht wurden, sind auf Kommunikationspannen zurückzuführen – letztlich darauf, dass Lehrkräfte Aufgaben als Einzelpersonen lösten, wo Strukturen der Schulorganisation ein Delegieren dieser (administrativen) Probleme erlaubt hätten.

Gewisse Einschränkungen bei der Planung spezieller Projekte (Schulreisen etc.) ergeben sich nicht durch die TST, sondern sind eine Folge des Schulmodells mit den klassenübergreifenden Nachmittagskursen im Wahlpflicht- und Freifachbereich. Diese Feststellung wurde vom Schulleiter mehrmals gemacht, auch gegenüber Kolleginnen und Kollegen.

2.8.3 Schulleitung

Für den Schulleiter ergaben sich durch die Arbeit am Projekt TST neue Kontakte und neue Bereiche, in die es sich einzuarbeiten galt (z.B. zur Ausarbeitung eines Finanzierungsmodells). Der Kompetenzzuwachs wird als positiv gewertet und als eigene Entwicklungsmöglichkeit gesehen.

Das Projekt TST ist für die ganze Schule ein Prestigeprojekt. Bei der Vermittlung der Ziele und Intentionen der Schule sowie bei der Zusammenarbeit mit ausserschulischen Partnern hilft das Beispiel der TST dem Schulleiter, die Möglichkeiten der OSB als entwicklungsorientierter, geleiteter Schule zu verdeutlichen.

Im schulischen Bereich bleiben die Aufgaben grundsätzlich dieselben. Vertieft hat sich die Zusammenarbeit mit dem Koordinator in Fällen, die TST-Schüler oder -Belange betreffen. Hier nimmt der Schulleiter auch die Funktion eines Coachs ein. Zentrales Anliegen ist dabei, einer Überlastung des Koordinators entgegenzuwirken.

2.8.4 Koordinator

Für den Koordinator ergab sich durch das Projekt TST im wesentlichen ein neues Betätigungsfeld, das sich vom Unterrichten deutlich unterscheidet (siehe auch Kapitel „Funktion der Rolle des Koordinators zwischen Schule und Sport“, S. 33). Auf der anderen Seite ist die Arbeit als Koordinator

verbunden mit einer Einschränkung der Lehrtätigkeit. Dieser Umstand ist nicht nur positiv, betraf die Einschränkung doch gerade auch den Wahlpflicht- und Freifachunterricht. Die Entscheidung, die Rolle des Koordinators auszuüben, bedeutet somit auch, Gewinn und Verlust im Tätigkeitsbereich gegeneinander abzuwägen.

2.8.5 Schule und Schulmodell

Die TST baut grundsätzlich auf den vorhandenen und bereits erprobten Strukturen des Schulmodells der OSB auf. Gerade dieses Schulmodell – Nachmittagsunterricht in Wahlpflichtfächern, Förderung selbständigen Lernens und Arbeitens im Lernraum – scheint für einige Eltern von Fussballern ein wesentlicher Faktor zu sein, ihre Kinder in die TST zu schicken.

Verbindliche Absprachen, klare Kommunikationswege und Delegation von Kompetenzen sind weitere Aspekte der Schulorganisation, die gerade die Lehrkräfte im Umgang mit der TST und ihren Schülern deutlich entlasten. Diese hohe Strukturierung des Schulbetriebs wurde nicht erst für die TST eingeführt, sondern bereits über mehrere Jahre hinweg umgesetzt. Durch die TST ergibt sich aber die Notwendigkeit, gerade kommunikative Abläufe wirklich zu pflegen. Dazu gehören Absprachen in Jahrgangsteams sowie die Weiterleitung von Informationen oder Bedürfnissen zwischen OSB und TST.

Durch die zusätzlichen Schüler der TST hat die OSB eine Grösse erreicht, welche die Schule finanziell „überlebensfähig“ macht – die Schule kann ihre langjährige Entwicklungsarbeit somit fortsetzen. Das Schulmodell profitiert hier ganz klar vom Projekt: Es ergeben sich so z.B. die konkreten Möglichkeiten, ein reichhaltiges Nachmittagsprogramm für die Schülerinnen und Schüler der OSB zu gestalten.

2.9 Funktion der Rolle des Koordinators zwischen Schule und Sport

Die Aufgaben des Koordinators verteilen sich auf mehrere Bereiche. Für diese lassen sich die Tätigkeiten folgendermassen zusammenfassen:

Sport

- Organisation und Administration Training (in Zusammenarbeit mit Trainerstab)
- Koordination Training/Spielbetrieb mit schulischen Veranstaltungen
- Organisation und Durchführung von Rehabilitationsmassnahmen bei verletzten Spielern, Ausarbeitung eines alternativen Nachmittagsprogramms
- Assistenz bei Trainingseinheiten, z.B. Durchführung von Lauftrainings
- Beratende Funktion bei Auswahl neuer Schüler (in Zusammenarbeit mit Trainerstab, Schulleitung, evtl. Lehrkräften der OSB)

Schule

- Sammeln der Informationen über schulischen Stand der TST-Schüler
- Weiterleitung von Krankheits-/Abwesenheitsmeldungen an Trainer
- Disziplinarische Massnahmen:
 - Aufnahme von Meldungen der Lehrkräfte, Weiterleitung an Trainerstab (falls Trainingszeit betroffen)
 - Führen von Gesprächen mit Schülern
 - Allenfalls Information Eltern, Beizug Schulleitung

Allgemein

- Weiterleitung von Informationen zwischen schulischen Instanzen und Vertretern TST
- Kommunikation von Terminen, Strukturen, Abläufen
- Aufbau und Kontrolle von Abläufen
- Organisation und Administration hinsichtlich Gasteltern

Für den Koordinator selbst ist der wichtigste Teil der Arbeit jener, der direkt die Schüler der TST betrifft. Genaue Kenntnis der schulischen und sportlichen, evtl. auch sozialen Situation der Schüler hilft dabei, Probleme früh erkennen zu können und notwendige Massnahmen einzuleiten. Den notwendigen persönlichen Kontakt schafft er über seine schulische Präsenz als Lehrer einerseits und die Beteiligung an Trainings (als kompetenter Fachmann) andererseits. Letzteres wäre ein Bereich, in dem er Möglichkeiten sieht, die eigene Fachkompetenz weiter zu verbessern.

Ein zweites wichtiges Anliegen ist die Entlastung der Lehrkräfte, welche denn auch angeben, die entsprechenden Bemühungen zu spüren. Müssen Schüler z.B. ihre Aufgaben nacharbeiten, so reicht eine Meldung an den Koordinator, welche Zeiten betroffen sind. Absprachen mit dem Trainer werden vom Koordinator übernommen.

Allfällige Problembereiche wurden vom Koordinator klar benannt:

- Die Entlastung im Lehrbereich ist nach Angaben des Koordinators eher knapp bemessen – anfallende Zusatzbelastungen werden aufgrund der hohen Motivation in Kauf genommen.
- Schwierigkeiten gibt es, wenn Schüler im sozialen Umfeld wenig Stabilität vorfinden. Hier fehlen klare Konzepte zum Umgang mit solchen Situationen.
- Die Arbeitszeit ist unregelmässig. Bei Problemen mit einzelnen Schülern steigt der Aufwand rasant, ebenso in Zeiten der Selektion neuer Schüler.
- Die Zusammenarbeit mit den Gasteltern gestaltet sich gut, wie bereits angesprochen bleibt hier jedoch stets eine Unsicherheit, ob im folgenden Jahr wiederum genügend Personen sich bereit erklären, Schüler über Mittag zu betreuen.
- Der Koordinator hat in vielen Bereichen ein Kompetenz- und Wissensmonopol aufgebaut. Was passiert bei einem Ausfall des Verantwortlichen?

Zum letztgenannten Punkt lassen sich folgende Erkenntnisse aus den Interviews anfügen: Der Koordinator verbindet Anliegen der Organisation Schule mit solchen des Projekts. Die *Funktion* des Koordinators ist zur Zeit offensichtlich stark mit der *Person* verknüpft, welche die entsprechenden Strukturen aufbaut: Das Wissen um die notwendigen Abläufe als solche ist einerseits noch nicht getrennt von persönlichen Vorstellungen über deren konkrete Umsetzung, andererseits auch nicht personenneutral verfügbar (z.B. in Form eines Handbuchs). Das Delegieren von Aufgaben geschieht daher vorläufig nur über direkte Einarbeitung. Dieses Vorgehen ist relativ zeitaufwändig.

Über Gespräche mit dem Koordinator wurde im Abgleich mit Aussagen anderer Beteiligter ein mögliches Eignungsprofil dieser Funktion erstellt: Der Koordinator muss demnach einerseits in der Lage sein, klare Strukturen aufzubauen zu kommunizieren und durchzusetzen. Andererseits braucht er genügend Flexibilität, um bei unvorhersehbaren Ereignissen rasch zu entscheiden, etwas Improvisationsgabe kann hier von Nutzen sein. Weitere Stärken, die gefordert werden, wären eine ausgeprägte Kommunikationsgabe und Freude am persönlichen Umgang und Kontakt mit Erwachsenen und Jugendlichen.

3. Interpretation

Die Interpretation der Ergebnisse orientiert sich grundsätzlich an den sechs Fragebereichen, die eingangs dargestellt wurden (Fragestellungen, S. 9). Aus inhaltlichen Überlegungen wurden Bereiche teilweise aber zusammengezogen.

3.1 Allgemeine Aspekte

Aus den Interviews und Gesprächen geht klar hervor, dass bei der Schulentwicklung einerseits und dem Aufbau des Projekts TST andererseits sehr viel Wert auf zuverlässige Strukturen gelegt wurde. Die Entwicklungsarbeit zeichnet sich durch eine gute „Bodenhaftung“ aus: Erstes Ziel scheinen funktionierende Abläufe zu sein. Die Projekte orientieren sich also keineswegs nur an Utopien, sondern richten sich am Machbaren und am Ziel eines geregelten Schulbetriebs aus.

Mit der Betonung von Strukturen während der Zeit des Aufbaus der TST (sowie anderer Schulentwicklungsmassnahmen) treten gewisse Aspekte in den Hintergrund, die eher qualitative Seiten der angestrebten Prozesse betreffen. Es wird daher aufzuzeigen sein, wo genau inhaltlich-qualitativ Entwicklungspotenzial geortet werden kann.

3.2 Entwicklung der schulischen Leistungen und schulisch relevanter Aspekte der Selbstkompetenz

Die Resultate der Cockpit-Tests müssen unter gewissen Vorbehalten interpretiert werden. Grund dafür ist die Tatsache, dass für einige TST-Schüler wegen der beschränkten Anzahl an Messpunkten vorläufig keine sinnvolle Einschätzung der Entwicklung vorgenommen werden kann. Unter Einbezug der Interviews, welche die vorläufigen Ergebnisse der „Cockpit“-Tests stützen, scheint sich jedoch abzuzeichnen, dass die TST-Schüler ihre Leistungen im Vergleich mit ihrer jeweiligen Klasse mindestens zu stabilisieren vermögen, innerhalb der Klasse also ähnliche Fortschritte verzeichnen wie ihre MitschülerInnen.

Dieselbe Einschätzung trifft auf schulisch relevante Aspekte der Selbstkompetenz zu, allerdings kann hier aufgrund der Qualität der vorliegenden Daten sogar mit grosser Sicherheit gesagt werden, dass sich die untersuchten Schülergruppen nicht unterscheiden. Es gelingt den Jugendlichen der TST auch im Bereich der Selbstkompetenz, ihre Leistungen im erwarteten Masse zu erbringen. Die Resultate legen im Weiteren nahe, dass hinsichtlich der untersuchten Aspekte der Selbstkompetenz für keine der Schülergruppen ein negativer Einfluss durch die Anwesenheit der anderen Gruppe entsteht.

Die schulische Integration der TST-Schüler gelingt somit hinsichtlich der Leistungskomponenten insgesamt wie geplant. Die Ergebnisse zeigen, dass mit den Rahmenbedingungen des TST-Projektes sportliche Förderung mit schulischen Leistungen in Einklang zu bringen sind.

Diese Einschätzung erfolgte unter bewusster Ausklammerung eines Teilproblems, das sich bereits in der Analyse der Resultate im Bereich Selbstkompetenz gezeigt hatte: Die statistischen Befunde scheinen auf den ersten Blick im Widerspruch zu stehen zu (allerdings umstrittenen) Aussagen, wonach sich TST-Schüler durch eine höhere Leistungsbereitschaft auszeichnen. Wenn sich zeigt, dass die TST-Schüler in den entsprechenden Skalen vergleichbare statistische Werte wie die Schülerinnen und Schüler der OSB aufweisen, spricht dies im Hinblick auf Leistungsbereitschaft als Persönlichkeitsmerkmal in der Tat gegen die These eines generellen Unterschieds. Allerdings ergaben

sich bei TST-Schülern in den untersuchten Daten auch weniger „Ausreisser“ nach unten. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Fussballer tatsächlich ein höheres Interesse daran haben, diese Bereiche zu meiden, da entsprechende Einschätzungen der Verantwortlichen einen Ausschluss aus dem Programm nach sich ziehen könnten. Diese Vermutung wiederum wird gestützt durch die Aussagen von Lehrkräften, wonach sich die höhere Leistungsbereitschaft von TST-Schülern nicht unbedingt generell zeigt, aber als Verhaltensweise spätestens zum Zug kommt bei Verstössen gegen schulische Vorgaben und entsprechenden Ermahnungen. Daraus ergibt sich der Schluss, dass die höhere Leistungsbereitschaft von TST-Schülern durchaus gegeben sein kann, allerdings eher als Folge einer hohen Motivation zum Verbleib im Projekt, denn als Persönlichkeitsmerkmal. Im Hinblick auf andere Förderprojekte folgern wir daraus, dass die notwendige Leistungsbereitschaft wesentlich von der Zugehörigkeit zum jeweiligen Projekt bestimmt wird und wohl weniger davon abhängt, ob die zu Fördernden z.B. Fussballer oder Musiker sind. Zumindest für die Fussballer lässt sich nämlich hinsichtlich der Selbstkompetenz offensichtlich kein eigentlicher und eigener „Typus“ ausmachen.

Die Verantwortlichen der Schule widmen bei der Beurteilung der Selbstkompetenz dem Bereich der Leistungsbereitschaft von Schülern eine grosse Aufmerksamkeit. Andere Aspekte werden kaum zur Sprache gebracht. Leistungsbereitschaft scheint damit quasi pädagogischer Leitbegriffe zu sein. Dies verdeckt, dass die pädagogischen Ziele von OSB und TST gerade auch im Bereich der Selbstkompetenz offensichtlich breiter angelegt sind, z.B. über den Lernraum und damit verbundene Unterrichtseinheiten zu Lern- und Arbeitstechniken. Wir vermuten, dass die bereits erwähnte Konzentration auf die Ausbildung funktionaler Strukturen diese vordergründig einseitige Gewichtung verursacht. Offenbar ist gerade die Leistungsbereitschaft jene Teilkompetenz, die wesentlich zur Funktion von Schule bzw. dem geregelten Ablauf von Unterricht und der Sicherung einer Intensität schulischen Arbeitens beiträgt. Im weiteren Verlauf des Projekts TST bzw. der Schulentwicklung insgesamt sollte gerade im Bereich der Selbstkompetenz darauf geachtet werden, die pädagogischen Leitlinien zu diskutieren und zu differenzieren; dies besonders in Bezug auf die Förderung schulischer Lern- und Arbeitsgewohnheiten.¹³

3.3 Entwicklung der sozialen Kompetenz

Aus den Resultaten geht hervor, dass die TST-Schüler sich grundsätzlich sozial gut eingebunden fühlen, auch im Vergleich mit den Schülerinnen und Schülern der OSB. Dabei pflegen die Fussballer einen starken internen Zusammenhalt, schotten sich aber keineswegs ab: Freundschaften werden auch zu Schülern aus Bürglen gepflegt.

Eine deutlichere soziale Abgrenzung ergibt sich hingegen zwischen Knaben und Mädchen, allerdings nicht nur im Bezug auf die TST-Schüler, sondern ganz allgemein. Dies zeigt sich einerseits in der Wahl der Freundschaften, andererseits in der Ausprägung der Werte hinsichtlich sozialer Gehemmtheit und Aggression. Hier kann den Knaben allgemein ein aktiveres, aber auch offensiveres bzw. aggressiveres Sozialverhalten zugeschrieben werden.

Gerade die Werte für Aggressivität sind dabei im Verlauf der Untersuchung bei den Knaben angestiegen. Für die Fussballer findet sich eine Erklärung auf Nachfrage beim Koordinator darin, dass eine entsprechende Einstellung im fussballerischen Bereich gefordert und gefördert wird. Interessant ist der Umstand, dass sich diese Entwicklung auch bei den Knaben der OSB zeigt, wenn auch in geringerem Masse. Dies ist ebenfalls als Indiz dafür anzusehen, dass die Knaben untereinander engeren sozialen Kontakt pflegen als mit den Mädchen, sich mithin auch eher direkt sozial beeinflussen. OSB-Schüler scheinen Verhaltensweisen der Fussballer zu „spiegeln“ – sei es aufgrund von Konkurrenzdenken oder eher im Sinne einer freundschaftlichen Nachahmung.

¹³ s. auch Empfehlungen OSB, S. 45 ff.

Die höheren Werte im Bereich der Aggressivität betreffen aber eher harmlosere Varianten aggressiven Verhaltens wie nachdrücklichere Anmeldung eigener Bedürfnisse oder offensiver – im Unterricht durchaus auch störender – Arten der Selbstinszenierung. Entsprechend stellen die gemessenen Werte die Möglichkeit der sozialen Integration der TST-Schüler keinesfalls in Frage. Das aggressivere bzw. offensivere Verhalten der TST-Schüler wird allerdings hinsichtlich der Auswirkungen des Projektes auf Schülerinnen und Schüler der OSB noch genauer zu diskutieren sein.¹⁴

Für die allgemeine Zufriedenheit zeigt sich, dass für TST-Schüler eine gelungene soziale Integration von hohem Wert ist. Die Beobachtung der Beteiligten, dass sich die soziale Integration trotz der entsprechenden Qualitäten der TST-Schüler nicht von allein vollzieht, ist gerade unter diesem Gesichtspunkt von grösster Wichtigkeit. Wir stimmen Überlegungen zu, dass die Schule – besonders über den Koordinator – offensichtlich einen wesentlichen Beitrag leisten muss, um Fehlentwicklungen vorzubeugen. Es ist daher wie bis anhin darauf zu achten, dass TST-Schüler ihren Platz als „normale“ Schüler einnehmen und keine Starallüren pflegen bzw. sich als Gruppe separieren. Umgekehrt muss gegenüber der OSB-Schülerschaft auch kommuniziert werden, dass die Fussballer hohe schulische Leistungen und Pflichten zu erfüllen haben.

3.4 Fussballerische Entwicklung der TST-Schüler, sportliche Belange

Grundsätzlich bringen die schulischen Verantwortlichen der TST eine deutliche Zufriedenheit mit der Entwicklung der fussballerischen Leistungen ihrer Schützlinge zum Ausdruck. Für den sportlichen Teil der TST dürfte damit das Projekt prinzipiell ebenfalls als erfolgreich angesehen werden: Nebst der schulischen Beanspruchungen sind die Jugendlichen in der Lage, auch in Trainings und Spielen die geforderten Leistungen zu erbringen.

Im Hinblick auf die Resultate der Soziogramme lässt sich zudem sagen, dass die Fussballer untereinander einen hohen Zusammenhalt pflegen – dies trotz eines durchaus bestehenden Konkurrenzkampfes innerhalb der Mannschaft. Dieser scheint aber auf ein vertretbares (und notwendiges) Mass beschränkt, möglicherweise eine Auswirkung der eher förderorientierten Einstellung von Trainerstab und Koordinator.

Wir gehen davon aus, dass diese Förderorientierung – im Gegensatz zu einer reinen Leistungsorientierung – im Sinne der Träger der TST ist. Aus schulischer Sicht wird zu klären sein, inwiefern beim Fussballverband klare Richtlinien bestehen betreffend der diesbezüglichen Ausrichtung der Begabtenförderung. Solche Richtlinien könnten mit dazu beitragen, eine Kontinuität im Projekt TST auch dann zu garantieren, wenn es im Trainerstab Wechsel geben sollte. Anders gesagt: Es sollte in jedem Fall dafür gesorgt werden, dass die Ausrichtung und Gestaltung des Förderprogramms in wesentlichen Aspekten nicht personenabhängig ist.¹⁵

Aus Sicht des Koordinators wäre es wünschbar, dass in Bürglen ein matchtauglicher Platz (Allwetterplatz) gebaut werden kann, möglichst inklusive Flutlichtanlage. Dies würde einerseits den administrativen Aufwand wegen notwendiger Verlegungen des Trainings (Organisation Platz, Busfahrten) verringern, gäbe andererseits die Möglichkeit, Heimspiele in Bürglen auszutragen.

¹⁴ s. S. 40

¹⁵ s. auch Empfehlungen TST, S. 43ff.

3.5 Rahmenbedingungen der TST

3.5.1 Gasteltern

Die überwiegend positiven Erfahrungen mit dem Konzept der Gasteltern als Teil der Ganztagesbetreuung sprechen ganz klar dafür, dieses System weiterzuverfolgen.

Nicht definitiv zu lösen ist das Problem der Unsicherheit, ob in naher Zukunft genügend Gasteltern zur Verfügung stehen werden. Aus Sicht der Evaluatoren sollte dennoch darüber nachgedacht werden, durch welche zusätzlichen Massnahmen (z.B. interne Veranstaltungen) eine positive Bindung der Gasteltern an die TST gefördert werden kann. Dies wäre in Absprache zwischen Vertretern der Schule und des Fussballverbandes anzugehen.

Für den Koordinator dürfte sich zusätzlich die Frage stellen, ob ein „Notfallplan“ wenigstens in groben Zügen auszuarbeiten ist für den Fall, dass plötzlich zu wenige Gasteltern zur Verfügung stehen.

3.5.2 Lernraum

Für die TST von spezifischer Bedeutung ist der Lernraum als Aufgabenraum. Er ist ein integraler Bestandteil der Ganztagesbetreuung durch die Schule. Die teilweise negativen Aussagen von Beteiligten zur Qualität der Arbeit von TST-Schülern während der Aufgabenstunden sollte keinesfalls dramatisiert werden. Dennoch machen sie klar, dass gewisse Probleme vorliegen.

Aus Sicht der Evaluatoren spielt dabei wiederum der Umstand eine wichtige Rolle, dass zwar die Strukturen für einen reibungslosen Ablauf der Ganztagesbetreuung vorgegeben sind, jedoch Klärungsbedarf besteht, mit welchen pädagogischen Konzepten die neu übernommene Verantwortung für die Erledigung der Aufgaben durch TST-Schüler angegangen werden soll.

Grundsätzlich sind Ansätze über die Förderung von Arbeits- und Lerntechniken im Unterricht bereits gegeben. Es bleibt die Frage, inwiefern dieser Teil des Unterrichts erweitert oder angepasst werden muss, um gerade auch den TST-Schülern das im Hinblick auf die Erledigung von Aufgaben notwendige strategische Handwerkszeug vermitteln zu können. Zu klären ist zweifellos auch, welche pädagogische Funktion die Aufsichtspersonen im Aufgabenraum zu übernehmen haben.¹⁶

Bereits eingeleitete Massnahmen zur Vereinfachung der Abläufe für die Schüler (Ausfüllen von Präsenzformularen) sowie Gespräche über mögliche Verbesserungen unter Einbezug der Jugendlichen weisen in die gewünschte Richtung¹⁷.

3.5.3 Belastung der TST-Schüler durch Schule und Sport

Die Belastung der TST-Schüler bewegt sich eher an der oberen Grenze, scheint aber für die einzelnen Schüler keine wesentlichen Probleme darzustellen.

¹⁶ s. Empfehlungen OSB, S. 45 ff.

¹⁷ Angemerkt werden kann, dass nach Abschluss der Datenerhebungen die Oberstufe den „Nachmittags-Lernraum“ (Aufgabenraum) in „Studium“ umbenannt hat. Dies geht einher mit einer klareren Abgrenzung der jeweiligen Funktion des Raums.

Die klaren Strukturen in TST und OSB müssen dabei als wichtige Faktoren gesehen werden, welche den Fussballern die Bewältigung der täglichen Arbeit und die Übersicht über geforderte Leistungen wesentlich erleichtern: Diese Leitplanken verhindern eine Bindung von Ressourcen durch Orientierungsbedarf und Unsicherheiten bezüglich geltender Richtlinien und Abläufe.

3.5.4 Verhaltenskodex

Der Verhaltenskodex sorgt für die Schüler der TST, aber auch für ihre Betreuer für klare Verhältnisse. Für Letztere ergeben sich sowohl in sportlicher wie auch schulischer Hinsicht klare Entscheidungsgrundlagen und damit Handlungsoptionen – gerade auch in Krisensituationen.

Der Rückgriff auf die Regeln des Kodex setzt voraus, dass die Situation und das Verhalten der Schüler verfolgt werden. Diese Vorgabe wird erfüllt, da entsprechende Meldungen beim Koordinator zusammenlaufen und mögliche Schwierigkeiten frühzeitig erkannt werden können. Positiv zu werten ist, dass die inhaltlichen Forderungen des Kodex jeweils so ausgelegt werden, dass sie den Möglichkeiten der Schüler entsprechen. Die Schule nutzt die Vorgaben als Leitfaden, ohne sich aber dahinter zu „verstecken“ – pädagogische Verantwortung für die Entwicklung der Jugendlichen wird explizit übernommen.

3.6 Übertrittsverfahren

3.6.1 Eintritt TST

Die Selektion vor dem Eintritt in die TST baut darauf auf, dass Informationen aus mehreren Quellen zusammengeführt werden. Besonders wichtig ist diese breite Abstützung für die Beurteilung der Persönlichkeit der zukünftigen Schüler: Hier muss damit gerechnet werden, dass Einzelaussagen von involvierten Personen (Lehrkräfte, Trainer, Eltern) gewissen Verzerrungen unterliegen.

Insgesamt scheint das Übertrittsverfahren aus Sicht der OSB zufrieden stellende Resultate zu liefern. Eine Ausweitung der Selektionsverfahren in Richtung Persönlichkeitsdiagnostik ist daher nicht vorgesehen und scheint auch nicht angezeigt. Dennoch muss darauf geachtet werden, dass gerade im Bereich der Persönlichkeitseinschätzung die Grundlagen der Entscheidung für oder wider eine Aufnahme von Jugendlichen transparent und nachvollziehbar sind – dies nicht zuletzt als Schutz gegenüber möglichen Vorwürfen der Parteilichkeit bei ablehnendem Bescheid. Das Einholen der relevanten Informationen bei den involvierten Personen sollte sich daher möglichst standardisiert gestalten.¹⁸

3.6.2 Übertritt U-16

Der Übertritt in ein U-16-Team – entweder Wil oder ein B-Team der Meisterklasse innerhalb des Kantons Thurgau – vollzieht sich nach sportlichen Kriterien. Dieses Vorgehen ist sicherlich im Sinne der Begabtenförderung im Bereich Fussball.

Kritisch ist die Aufteilung der Spieler auf verschiedene Mannschaften und Leistungsniveaus aus schulischer Sicht vor allem hinsichtlich jener Jugendlichen, welche die Qualifikation für Wil – den

¹⁸ s. Empfehlungen TST, S. 43 ff.

nächsten Karrieresprung – nicht schaffen. Aufgrund der vergleichsweise schwachen Anbindung der übrigen B-Teams an die TST ist das Paket aus Schule und Sport für die Betroffenen nicht mehr in der ursprünglichen Weise gegeben. Problematisch scheint dies deshalb, weil gerade jene Schüler, die eine Selektion für Wil verpassen, tendenziell eine gewisse Frustration entwickeln, was sich in negativem schulischem Verhalten widerspiegelt.

Für den Koordinator stellt sich das Problem, dass bei den Schülern, die in anderen Teams spielen, gewisse Informationslücken entstehen, die nur durch zeitlichen Mehraufwand zu beheben wären.

In der Tat scheint die Lösung „B-Team im Thurgau“ vorderhand eher halbherzig zu sein. Prinzipiell ist zu klären, ob Fussballer, die eine Qualifikation für Wil nicht schaffen, noch im eigentlichen Sinne im Förderprogramm sind, d.h. als förderungswürdig betrachtet werden. Ist dies der Fall, so muss daran gearbeitet werden, deren Situation zu verbessern. Das Argument, über Bürglen trotz sportlichem Misserfolg mindestens noch eine gute Schulausbildung bieten zu können, reicht nicht aus: Mit dem Angebot des Förderprogramms und dem Konzept der Tagesschule verbindet sich unserer Ansicht nach implizit die Aufgabe, auch jene Fälle intensiv zu betreuen, die aus dem „Normalprogramm“ herausfallen¹⁹. Für die TST stellt sich daher generell die Aufgabe, ihre Schüler im Sinne einer Karriereplanung begleitend zu unterstützen.²⁰

3.7 Auswirkung der Begabtenförderung auf die Schule als Organisation

3.7.1 Schülerschaft OSB

Für die Schülerschaft der OSB ergeben sich durch die TST rein strukturell keine Änderungen im Tagesablauf bzw. im täglichen Unterricht. Wir gehen davon aus, dass dieser Umstand zur Akzeptanz der TST und ihrer Schüler beiträgt. Im Umgang mit den Schülern der TST sind in der Regel keine grösseren Differenzen zu verzeichnen. Die Anwesenheit der TST-Schüler stellt für einen Teil der Knaben wohl sogar eher eine Bereicherung dar.

Etwas schwieriger gestaltet sich die Situation hingegen für die Mädchen. Die zusätzliche Zahl an Knaben verschärft eher die bekannten Probleme, wonach Mädchen im Unterricht grössere Schwierigkeiten haben, ihre Interessen und Bedürfnisse durchzusetzen bzw. die angemessene Aufmerksamkeit von Seiten der Lehrperson zu erhalten. Zwar scheinen sich die Mädchen teilweise für ihre Anliegen einzusetzen, andererseits zeigen sie auch Reaktionen, die eher auf Rückzug schliessen lassen: Die Bewertung nicht genehmen Verhaltens, das Knaben zeigen, als typisch männlich, aber auch Äusserungen von Neid gegenüber TST-Schülern dürften damit zusammenhängen, dass den Mädchen in manchen Situationen keine Ressourcen zur Verfügung stehen, um kritische Situationen oder das Gefühl von Benachteiligung konstruktiv anzugehen. Nicht zuletzt die Zuschreibung bestimmter Verhaltensweisen an Geschlechtsstereotype wirkt zwar zweifellos als Ventil und für betroffene Mädchen entlastend. Dies kann dazu führen, dass die Probleme vordergründig als entschärft und auch Aussenstehenden kaum mehr als schwerwiegend erscheinen – gelöst sind sie dennoch nicht.

Diese Einschätzung einer tendenziellen Benachteiligung der Mädchen wird zumindest teilweise von den Lehrkräften geteilt. Allerdings konnten weder bei einzelnen Personen noch innerhalb der

¹⁹ Hier bietet sich eine Analogie zur Volksschule an: Auch hier besteht ein reichhaltiges Angebot, was die Anbieter nicht von der Aufgabe entbindet, sich mit Kindern und Jugendlichen auseinander zu setzen, die den „normalen“ Weg, das normale Angebot nicht bewältigen können.

²⁰ s. Empfehlungen TST, S. 43 ff.

Schule als Organisation bestehende Strategien ausgemacht werden, in welcher Form das Problem angegangen werden soll.

Umgekehrt führte gerade das Projekt TST wohl dazu, dass die Problematik der Bevorzugung von Knaben im Unterricht auf dem Tisch liegt und diskutiert werden kann. Die TST, um dies noch einmal deutlich zu sagen, ist dennoch keinesfalls die Ursache dieses Problems, führt es aber deutlicher vor Augen.

Für die TST-Schüler ergibt sich über das Projekt eine hohe Motivation und daraus resultierend eine hohe Bereitschaft, für die Teilnahme am Projekt auch einen gewissen Preis zu zahlen (hohe Belastung, Leistungsbereitschaft auch in schulischen Dingen, soziale Neuorientierung). Die damit verbundenen mehrheitlich positiven Erfahrungen im sportlichen, aber gerade auch im schulischen Bereich sprechen nicht zuletzt aus pädagogischer Sicht für den Erfolg des Förderprojekts²¹. Dies kann durchaus als Argument dienen, weitere Förderprojekte voranzutreiben.

3.7.2 Lehrkräfte, Schulleitung und Koordinator

Für Lehrkräfte, Schulleitung und Koordinator ergeben sich aus dem Projekt TST vor allem positive Konsequenzen. In erster Linie zu nennen sind die hohe Motivation durch die Anerkennung der Projektarbeit in der Öffentlichkeit und die Teilhabe an einer Schule, die interessante Entwicklungsarbeit leistet.

Über die Person des Koordinators und die klaren Rahmenbedingungen, die TST und OSB aufeinander abstimmen, wird zudem sichergestellt, dass gerade die Lehrkräfte keinen wesentlichen Mehraufwand leisten müssen. Dies bedeutet aber auch, dass die einzelnen Lehrpersonen gewisse Kompetenzen an den Koordinator abtreten müssen, was aber reibungslos zu funktionieren scheint. Man kann davon ausgehen, dass die schulinterne Entwicklungsarbeit der vorangehenden Jahre – Einführung der Schulleitung, interne Qualitätssicherungsmassnahmen z.B. innerhalb von Jahrgangsteams – solche funktionalen Differenzierungen als Alltäglichkeit erscheinen lässt.

3.7.3 Schulmodell

Das Schulmodell stellt für die Belange der TST ein optimales Fundament zur Verfügung (Lernraum, Wahlpflichtunterricht am Nachmittag). Schulisch gesehen ist die TST daher eher ein Anbau an bestehende Strukturen, was zweifellos die Integration des Projekts in die OSB wesentlich erleichtert hat. Aus unserer Sicht profitiert jedoch auch das Schulmodell von der TST, stellt das Projekt doch nicht zuletzt diese „Eigenheiten“ der OSB auf die Probe. Die verstärkte Aufmerksamkeit führt letztlich wohl auch zu positiven Konsequenzen für die Unterrichtspraxis, z.B. dank einer verstärkten Bemühung um die Erstellung eines attraktiven Nachmittagsprogramms.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ein Projekt wie die TST wohl nur dann Erfolg haben kann, wenn die grundlegenden Gegebenheiten der „Mutterschule“ auf die Bedürfnisse eines Förderprojekts zugeschnitten sind oder zugeschnitten werden.

Die hohe Akzeptanz hinsichtlich des Schulmodells, wie sie bei sämtlichen Beteiligten der OSB zum Ausdruck kommt, rührt andererseits zweifellos nicht zuletzt daher, dass dieses Modell aus pädagogischen Überlegungen errichtet wurde und nicht aufgrund von Sachzwängen, die eine TST mit sich bringen würde.

²¹ Dies vorbehaltlich der bereits angesprochenen Probleme von TST-Schülern, die sich nicht für das Wiler Team zu qualifizieren vermögen.

3.7.4 Schule als Organisation

Für die Schule brachte die TST vor allem eine Verstärkung der Bemühungen um den Auf- und Ausbau von Strukturen einer Organisation. Dass diese in wesentlichen Ansätzen vorhanden sind, konnte im Verlauf der Evaluation miterlebt werden. Für bestimmte Anliegen der Evaluatoren wurden Verantwortliche genannt, Termine für Befragungen konnten zentral mit dem Schulleiter abgesprochen werden, die Lehrkräfte waren über Auftrag und Vorgehen der Forscher im Bilde.

Ohne eine Differenzierung der Verantwortungsbereiche, Abgrenzung von Kompetenzen und Etablierung klarer Kommunikationswege könnte die erfolgreiche Realisierung eines Projekts wie der TST deutlich grössere Probleme aufwerfen. Analog zu den Ausführungen in Bezug auf das Schulmodell scheint uns nun auch hier entscheidend, dass Entwicklungen zu einer Schule, die einem Selbstverständnis als Organisation verpflichtet ist, bereits vor dem Start der TST in Gang gesetzt wurden. Die Notwendigkeit von Innovationen beruht daher auf Einstellungen und Haltungen der Lehrerschaft in Bezug auf ein bestimmtes Schulbild und nicht auf TST-spezifischen „Sachzwängen“.

Die Organisationsmerkmale der TST und OSB haben sich nicht zuletzt bei der Bewältigung von Problemen im Bereich der TST bzw. mit TST-Schülern bewährt. Grundsätzlich scheinen die Vertreter der Schule durchaus überzeugt, die notwendigen Ressourcen zur Bewältigung von Schwierigkeiten zur Hand zu haben. Dafür spricht auch die prinzipiell offene Benennung von Problemfällen und Schwierigkeiten (z.B. Kommunikationspannen), wie dies während der Evaluation zu beobachten war, sowie die klar lösungsorientierte Haltung der jeweils Verantwortlichen.

Umgekehrt traten Probleme verstärkt dort auf, wo organisationale Vorgaben nicht konsequent umgesetzt wurden oder noch nicht vorhanden sind. Exemplarisch zeigt sich Letzteres in Situationen, wo sich die Zusammenarbeit mit Eltern von TST-Schülern als schwierig erwies. Hier fehlten offenbar die Möglichkeiten, Eltern verpflichtend in den Lösungsprozess einzubinden. In positiven Fällen, wo es möglich war, Schüler mit Problemen oder „Durchhängern“ neu zu motivieren, konnte dagegen die Erfahrung gemacht werden, dass verschiedene Instanzen gemeinsam Massnahmen zur Lösung der Schwierigkeiten tragen – dies liesse sich zweifellos auf vergleichbare Fälle an der OSB übertragen.

Aufgrund der geschilderten Sachlage wäre Entwicklungsarbeit zur verstärkten Integration der beteiligten Personen in Problemlösungsprozesse, im besonderen der Eltern, ins Auge zu fassen.²²

3.8 Funktion der Rolle des Koordinators

Die Aussagen zur Rolle des Koordinators machen in erster Linie deutlich, dass seine Funktion ein zentraler Aspekt bei der Umsetzung des Projektes TST ist. Die Informationen über Schüler laufen hier zusammen, was ein frühes Erkennen von Krisensituationen und die Einleitung geeigneter Massnahmen überhaupt erst möglich macht. Ebenso können Bedürfnisse von Schule und Training effizient in Einklang gebracht werden.

Wichtig erscheint uns im Weiteren die Zusammenarbeit zwischen Koordinator und Schulleiter. Der Koordinator erhält dadurch ein notwendiges Feedback: Sein Arbeitsaufwand unterliegt einer gewissen Kontrolle, die Delegation einiger Aufgaben kann verbindlich festgelegt werden.

Wie bereits bei der Erörterung der Resultate angesprochen, verfügt der Koordinator praktisch über ein Wissensmonopol hinsichtlich der Abläufe, die aus seiner Funktion heraus zu initiieren und kontrollieren sind. In der Phase des Aufbaus der TST war es gewiss von Vorteil, dass sämtliche Geschäft-

²² s. Empfehlungen OSB, 45 ff.

te über den Koordinator abgewickelt wurden. Dies dürfte dazu beigetragen haben, dem Pflichtenheft in der konkreten Umsetzung ein funktionales Profil zu verleihen. Dennoch sollte unseres Erachtens diskutiert werden, ob gerade auch wiederkehrende administrative Aufgaben nicht doch delegiert werden müssten. Allenfalls in Frage käme die Übertragung von Zuständigkeiten an einen Assistenten. Eine solche Rolle sollte in jedem Fall definiert werden, damit beim Ausfall des Koordinators der Betrieb der TST mit vernünftigen Aufwand sichergestellt werden kann. Zur Zeit ist die Rolle des Koordinators unseres Erachtens noch zu sehr personengebunden. Angestrebt werden sollte in diesem Zusammenhang eine (schriftliche) Festlegung der notwendigen Abläufe, die z.B. einem Assistenten oder Stellvertreter zur Verfügung gestellt werden kann²³.

4. Perspektiven und Empfehlungen

Die Perspektiven und Empfehlungen sind in drei Teile gegliedert. Zuerst werden Belange erörtert, welche spezifisch die TST und deren Strukturen, insbesondere auch den fussballerischen Bereich betreffen. In einem zweiten Teil folgen Erörterungen zur OSB als wesentlicher Unterbau der TST. Zuletzt folgen Erläuterungen, welche Konsequenzen aus der Evaluation für weitere Förderprojekte im Stil der TST gezogen werden können.

4.1 Projekt TST

Die bisherigen Erfahrungen mit dem Projekt TST sind eindeutig positiv: Die Verbindung von Schule und Sport funktioniert generell sehr gut. Ein wichtiger Aspekt dabei ist die Art der Verbindung zwischen OSB und TST. Einerseits ist zu beachten, dass ein Schulmodell, wie es die OSB entwickelt hat, den Bedürfnissen der TST in praktisch idealer Weise entspricht. Andererseits leistet der Koordinator in seiner Funktion entscheidende Arbeit bei der Integration von TST und OSB – dies sowohl im administrativen Bereich, als auch bei der Betreuung der Jugendlichen. Beide Aspekte, Schulmodell und Funktion des Koordinators, müssen für ein Funktionieren der TST gesichert sein. Weiter scheint uns wichtig, dass im sportlichen und schulischen Bereich offensichtlich ähnliche Wertvorstellungen gelten. Dies sowohl hinsichtlich der Förderung von Leistungen als auch der Forderungen in Bezug auf (soziales) Verhalten.

Zweifellos ist die Idee zu unterstützen, das Projekt vor Ort noch weiter zu verankern. Wünschbar wäre mittel- oder langfristig daher sicherlich, in Bürglen einen match- und trainingstauglichen Platz zur Verfügung zu stellen. Wir empfehlen den Trägern des Projekts, diese Option zu prüfen.

Für eine möglichst hohe Objektivierung des Eintrittsverfahrens, insofern es die OSB betrifft, schlagen wir vor, einen Leitfaden zu entwickeln, der bei der Beurteilung der Persönlichkeit von TST-Kandidaten zur Standardisierung von Befragungen und der Vergleichbarkeit sowie Vollständigkeit gewonnener Daten beiträgt. Letztendlich sehen wir in einem solchen Vorgehen auch die Möglichkeit, die schulischen Verantwortlichen der Selektion gegenüber Vorwürfen der Parteilichkeit oder Willkür zu schützen. Dieser Leitfaden sollte in Zusammenarbeit zwischen Koordinator und Vertretern der Schule, allenfalls unter Einbezug des Trainerstabes ausgearbeitet werden. Festzulegen wären Fragebereiche, die für die Selektion relevante Verhaltenstendenzen erfassen, sowie der Kreis jener Personen, über die entsprechende Informationen einzuholen sind.

Eher problematisch sind für die OSB die ersten Erfahrungen der TST im Umgang mit der Selektion für eine U-16-Mannschaft. Während die Zusammenarbeit mit Wil zweifellos gut funktioniert, stellen sich Fragen betreffend der Schüler, welche in einem B-Team der Meisterklasse im Kanton Thurgau spielen werden. Etwas unklar scheint, in welchem Masse diese Schüler noch dem sportlichen För-

²³ Entsprechende Bestrebungen sind über die Schulleitung der OSB im Gange.

derprogramm angehören. Wir empfehlen den Trägern der TST, diese Frage und damit den Status der betroffenen Schüler zu klären. Im positiven Fall sollten folgende weitere Fragen geklärt werden:

- Integration von Schule und Sport im Sinne des Konzepts der Tagesschule: Wie und durch wen kann die Kommunikation mit den Trainern der betroffenen Thurgauer B-Teams verbessert werden? Ansätze müssten zwischen Fussballverband und Koordinator abgesprochen werden.
- Wie kann den Jugendlichen, welche die Selektion für Wil nicht erreichen, bei einer Neuorientierung geholfen werden? Ein klares Ziel wurde nicht erreicht. Es gilt, die Frustration zu überwinden und neue Ziele zu stecken. Hier wäre zu prüfen, welche Ressourcen und Hilfestellungen über die Schule angeboten werden können.

Generell scheint uns hinsichtlich der Frage der Selektion U-16, dass die Aufspaltung der TST-Schüler im Rahmen der U-16 Förderung und die „Abschiebung“ eines Teils der Spieler in den regionalen Fussball unter folgendem Gesichtspunkt betrachtet werden sollte: Eine Selektion ist früher oder später unumgänglich. Dass die Selektion in den Aufgabenbereich der TST fällt, kann als Chance gesehen werden, diesen Prozess aktiv und zu einem Zeitpunkt zu gestalten, da die Schüler noch ein hohes Mass an Betreuung erhalten können. Nebst der Auseinandersetzung mit den eben genannten Ansätzen sollte daher auch geklärt werden, wie die Schüler auf die Selektion vorzubereiten sind (Wann und wie oft erhalten sie Feedback, das ihnen ihre Aussichten und Chancen verdeutlicht? Wer gibt Feedback bzw. legt Kriterien für Zwischenbeurteilungen fest?). Die angesprochenen Punkte müssen geklärt werden. Aus pädagogischer Sicht erscheint uns zentral, dass die TST Verantwortung explizit auch für jene Schüler übernimmt, die ihre ursprünglichen Ziele nicht erreichen können. Generell geht es darum, für alle Schüler der TST eine Unterstützung bei der Karriereplanung anzubieten. Es wird zu prüfen sein, ob dabei die Eltern der Jugendlichen mit einzubeziehen sind²⁴.

Die vom aktuellen Trainerstab verfolgte und durch die OSB unterstützte förderorientierte Haltung im Hinblick auf die Zielsetzung der TST scheint zur guten Passung von OSB und TST beizutragen. Aus schulischer Sicht wäre eine Ausarbeitung bzw. Überarbeitung entsprechender Richtlinien für das Förderprogramm durch den Fussballverband in Zusammenarbeit mit dem Trainerstab und dem Koordinator zu begrüssen. Die Ausgestaltung des fussballerischen Bereiches sollte nicht von einzelnen Personen, sondern in hohem Masse von entsprechenden Vorgaben hinsichtlich der „Funktion Trainer“ abhängen. In kritischen Fällen ergäbe sich für die Träger der TST so auch eine Handhabe zur Qualitätskontrolle im sportlichen Bereich.

Ähnliche Probleme sehen wir hinsichtlich der Rolle des Koordinators. Die Funktion ist auch hier zur Zeit stark an die Person gebunden. Er selbst, unterstützt durch Schulleitung und Trainerstab, sollte daher eine Art Handbuch ausarbeiten. Darin müssen wichtige Abläufe, Termine und Zeitfenster sowie Kontaktpersonen dokumentiert werden. Dieses könnte dazu dienen, einerseits im Falle der Delegation von Aufgaben Personen rasch einzuarbeiten, andererseits helfen, bei Ausfall des Koordinators wichtige Abläufe zu sichern. Eine Delegation wiederkehrender Aufgaben halten wir für prüfenswert. Dies gäbe dem Koordinator die Möglichkeit, zeitliche Freiräume zu erlangen für Aufgaben, die klar von ihm selbst erledigt werden müssen (z.B. Klärung und Verbesserung besonders der schulischen Situation von TST-Schülern, welche die Selektion für Wil nicht geschafft haben). Ebenfalls zu prüfen ist die Einarbeitung einer Assistenz für Notfälle (Ausfall des Koordinators, unvorhergesehene Arbeitsbelastungen).

Eine stichwortartige Zusammenstellung der Empfehlungen und deren Gewichtung findet sich in der nachfolgenden Tabelle.

²⁴ vgl. dazu Ausführungen zur Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus, Kapitel 4.2.

Tabelle 6: Zusammenfassung der Empfehlungen zuhanden der TST sowie Gewichtung und Auflistung zentral beteiligter Gruppierungen.

Status	Empfehlung	Beteiligte, Bemerkungen
■	• Aufbau Begleitung Karriereplanung	OSB, TST
■	• Leitfaden Eintrittsverfahren Schule	OSB (Einbezug Resultate TFV!)
■	• Entlastung Koordinator: Delegation Aufgaben, Assistenten, Erstellung Handbuch	OSB (in Arbeit!)
■	• Übereinstimmung pädagogische Konzepte Fussball und Schule prüfen	OSB, TFV
■	• Bau Fussballplatz vor Ort	TST

Legende:

- wichtig, Umsetzung kurz- bis mittelfristig zu planen
- wichtig, Umsetzung langfristig zu planen
- zusätzlich wünschbar

4.2 Oberstufe Bürglen

Aufgrund der Erfahrungen aus der Evaluation halten wir die schulischen Strukturen der OSB – und damit auch der TST – für bereits weit entwickelt und äusserst zweckmässig. Die grundsätzliche Haltung, in neuen Entwicklungsprojekten den Fokus in einer ersten Phase auf die Errichtung entsprechender funktionaler Strukturen zu richten, hat sich bewährt und sollte beibehalten werden. Wir teilen zudem die Meinung der Vertreter der OSB, dass in laufenden Projekten das errichtete Fundament solide ist und vor allem noch Fein Anpassungen vorzunehmen sind. Diese Fein Anpassungen werden vor allem aus Massnahmen bestehen, die im Grundsatz funktionierende Prozesse qualitativ verbessern.

Aus pädagogischer Sicht nicht zufrieden stellend sind die teilweise negativen Erfahrungen mit den Aufgabenstunden der TST-Schüler im Lernraum. Die für eine Schule neue Situation, dass sie sich selbst und direkt darum kümmern muss, dass Schüler die „Hausaufgaben“ sachgemäss und möglichst effizient bearbeiten, macht in unseren Augen eine Überprüfung und allfällige Anpassung von Fördermassnahmen im Bereich der Selbstkompetenz notwendig. Schritte in diese Richtung wurden von der OSB unter Einbezug der TST-Schüler bereits unternommen. Die spezielle Situation der Aufgabenstunden erfordert auch ein entsprechendes Konzept, welche Verantwortungen und Betreuungsaufgaben sich für Aufsichtspersonen eigentlich ergeben. Mit der Studie zu den Thurgauer Lernräumen²⁵ besteht ein geeigneter Anknüpfungspunkt, um sich mit der gesamten Thematik zu befassen. Dabei können zwei Bereiche sinnvoll verknüpft werden:

1. Die Auseinandersetzung mit den eigenen pädagogischen Zielen bezüglich des Lernraums und allfällige Reformulierungen oder Differenzierungen – dies besonders auch im Vergleich mit anderen Modellen.
2. Die Anpassung des Unterrichts hinsichtlich Arbeits- und Lernkompetenzen im Sinne der Lernraumziele sowie im Hinblick auf die spezielle Situation von Aufgabenstunden. Dabei werden vermutlich die Vermittlung metakognitiver Planungs- und Selbststeuerungskompetenzen in den Fokus rücken.

²⁵ „Lernräume im Kanton Thurgau – eine Topographie“: Forschungsprojekt der PH Thurgau im Auftrag des Amtes für Volksschule und Kindergarten, Kanton Thurgau.

Die Differenzen im schulischen Verhalten zwischen Mädchen und Knaben, resultierend vor allem in der durchaus bekannten tendenziellen Benachteiligung der Mädchen im Unterricht, sollte zum Anlass genommen werden, sich dieser Problematik aktiv anzunehmen. Dies nicht zuletzt deshalb, weil über den höheren Knabenanteil der TST diese Schwierigkeiten eher deutlicher zum Ausdruck kommen als für gewöhnlich. Das Problembewusstsein schätzen wir bei den einzelnen Lehrkräften als sehr unterschiedlich ein. Inputs über schulinterne Weiterbildung könnten helfen, ein gemeinsames Fundament auszubilden. Weitere Massnahmen sehen wir in der Verankerung und internen Überprüfung ausarbeitender Standards hinsichtlich der Gender-Problematik.

Ein eher grösseres Entwicklungsprojekt könnte die Institutionalisierung der Elternarbeit betreffen: Die Erfahrungen aus der TST machen deutlich, dass die Schule in diesem Bereich noch kaum als Organisation Strukturen vorgeben und entsprechend handeln kann, sondern eher auf die Arbeit der einzelnen schulischen Vertreter abstellen muss. Die guten Erfahrungen der Schule im Bereich von Problemlösung und Entlastung Einzelner über Stärkung der Organisation (klare Zuteilung von Aufgaben, verbindliche Absprachen und Regelung von Abläufen) spricht unseres Erachtens dafür, die Planung eines entsprechenden Entwicklungsschritts in Betracht zu ziehen. Da ein solches Projekt eher längerfristig angelegt sein wird, muss intern auf alle Fälle abgeklärt, ob die Ressourcen der Lehrkräfte nicht bereits durch andere Entwicklungsarbeit zu stark beansprucht werden.

Eine stichwortartige Zusammenstellung der Empfehlungen und deren Gewichtung findet sich in der nachfolgenden Tabelle.

Tabelle 7: Zusammenfassung der Empfehlungen zuhanden der OSB sowie Gewichtung und Auflistung zentral beteiligter Gruppierungen.

Status	Empfehlung	Beteiligte, Bemerkungen
■	<ul style="list-style-type: none"> Aufbau Qualitätskriterien Gleichbehandlung der Geschlechter 	OSB
■	<ul style="list-style-type: none"> Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte: Lernraum, schulische Selbstkompetenz 	OSB (Einbezug Erfahrungen und Resultate der laufenden Studie zum Lernraum)
■	<ul style="list-style-type: none"> Entwicklung und Einführung Konzept „Zusammenarbeit Schule und Elternhaus“ 	OSB

Legende:

- wichtig, Umsetzung kurz- bis mittelfristig zu planen
- wichtig, Umsetzung langfristig zu planen
- zusätzlich wünschbar

4.3 Perspektiven für Förderprojekte im Thurgau

Dem Projekt TST hat den Status eines Pilotprojekts. In diesem Zusammenhang ist es natürlich von hohem Interesse, welche Folgerungen sich aus der Evaluation im Hinblick auf mögliche weitere Förderprojekte ergeben.

Die TST zeigt, dass spezielle Förderung in einem Begabungsbereich und schulische Leistungen grundsätzlich in Einklang zu bringen sind über eine Einbindung von Förderprogrammen in die öffentliche Schule.

Zu berücksichtigen ist aber unseres Erachtens, dass im Falle der TST bestimmte Ausgangsbedingungen gegeben waren, die eine Integration von Schule und Sport vereinfacht, allenfalls überhaupt erst ermöglichen haben:

- Das Schulmodell mit Lernraum und Wahlpflichtunterricht am Nachmittag kommt den Bedürfnissen des Förderprogramms in idealer Weise entgegen.
- Die Integration von Schule und Sport wird wesentlich erleichtert dank ausgeprägter organisationaler Strukturen (Schulleitung, Zuständigkeitsbereiche etc.) der OSB sowie der Funktion des Koordinators.

Abgesehen von der Funktion des Koordinators wurden die genannten Entwicklungen unabhängig von der TST vorangetrieben (Freiwilligkeit) und bereits in wesentlichen Belangen erprobt und „geübt“.

Unserer Ansicht nach ist daher festzulegen, welche strukturellen und organisationalen Standards eine Schule erfüllen muss, wenn sie ein Förderprojekt lancieren will.

Es muss weiter geklärt werden, wer bzw. welche Bereiche eigentlich gefördert werden sollen. Wir machen darauf aufmerksam, dass (mit Berücksichtigung des Förderprojekts Unihockey in Erlen, Start Sommer 2005) im Kanton Thurgau zur Zeit folgende Lage besteht:

- Förderprojekte betreffen nur den Bereich Sport.
- Förderprojekte bestehen zur Zeit nur für Knaben.

Diese Feststellungen könnten, sofern sich nichts daran ändert, durchaus Anlass geben zu bildungspolitischer Kritik – immerhin wird die Förderung ja nicht zuletzt auch möglich dank Geldern der öffentlichen Hand.

Damit wird klar, dass das AVK seine Rolle im Bereich der Begabtenförderung weiter klären muss: Wird die Initiative vor allem bestimmten Interessenverbänden überlassen oder sollen bzw. müssen auch über den Bereich der Begabtenförderung gewisse bildungspolitische Standards (z.B. Gleichbehandlung der Geschlechter) aktiv verfolgt werden?

Eine stichwortartige Zusammenstellung der Empfehlungen und deren Gewichtung findet sich in der nachfolgenden Tabelle.

Tabelle 8: Zusammenfassung der Empfehlungen zuhanden des AVK sowie Gewichtung und Auflistung zentral beteiligter Gruppierungen.

Status	Empfehlung	Beteiligte, Bemerkungen
■	<ul style="list-style-type: none"> • Festsetzung Kriterien für Förderprojekte: Struktur und Organisation der Schule 	AVK
■	<ul style="list-style-type: none"> • Ausrichtung Förderprogramme: Personenkreis, Fachbereiche 	AVK
■	<ul style="list-style-type: none"> • Klärung Rolle AVK: Setzen bildungspolitischer Standards in der Begabtenförderung 	AVK

Legende:

- wichtig, Umsetzung kurz- bis mittelfristig zu planen
- wichtig, Umsetzung langfristig zu planen
- zusätzlich wünschbar

Die Ausarbeitung der notwendigen Strategien und Konzepte kann unseres Erachtens wesentlich dazu beitragen, Förderprojekten im Kanton Thurgau ein solides Fundament zu bieten.


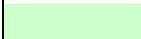



Anhang

A Übersicht Cockpit: Ergebnisse der TST-Schüler

Anhand der Ergebnisse der Cockpit-Tests wurde für Schüler der TST festgestellt, wo innerhalb ihrer Klasse ihre Testresultate einzuordnen sind.

Die Schüler der Klasse wurden dabei in fünf Leistungsgruppen geteilt (1, schwächste Gruppe bis 5, stärkste Gruppe).

Die folgende Legende dient als Lesehilfe für die auf den folgenden Seiten zusammengestellten Resultate:

Legende:																	
	1. Fünftel	<table border="1"><tr><td rowspan="5">Entwicklung:</td><td>a</td><td>Verbesserung</td></tr><tr><td>b</td><td>Kontinuität</td></tr><tr><td>c</td><td>Verschlechterung</td></tr><tr><td>n</td><td>keine Aussage möglich</td></tr><tr><td>Bemerkungen</td><td>N+</td><td>Verbesserung Niveau*</td></tr><tr><td></td><td>N-</td><td>Verschlechterung Niveau*</td></tr></table>	Entwicklung:	a	Verbesserung	b	Kontinuität	c	Verschlechterung	n	keine Aussage möglich	Bemerkungen	N+	Verbesserung Niveau*		N-	Verschlechterung Niveau*
Entwicklung:	a			Verbesserung													
	b			Kontinuität													
	c			Verschlechterung													
	n			keine Aussage möglich													
	Bemerkungen	N+	Verbesserung Niveau*														
	N-	Verschlechterung Niveau*															
	2. Fünftel																
	3. Fünftel																
	4. Fünftel																
	5. Fünftel																

* Niveau: Fächer Deutsch und Mathematik werden in Stärkeniveaus unterrichtet, bei entsprechenden Leistungen können Schülerinnen und Schüler in ein höheres Niveau gelangen, bzw. auf ein tieferes zurückgestuft werden.

A.1 Ergebnisse der 1. Klassen des Schuljahres 2003/04

Bereich Deutsch: Aufgeführt sind die drei Tests (D1-D3) der Schuljahre 2002/03 und 2003/04

02/03 D1	02/03 D2	02/03 D3	03/04 D1	03/04 D2	03/04 D3	Bemerkungen	Entwicklung
2	2			1		N+	a
2	1			2		N+	a
			4	4	4		b
			3	4	4		b
			1	1	4		b
			2	3	4		c
				5			n
				4			n
				1			n
				5			n
				1			n

Bereich Mathematik: Aufgeführt sind die drei Tests (M1-M3) der Schuljahre 2002/03 und 2003/04

02/03 M1	02/03 M2	02/03 M3	03/04 M1	03/04 M2	03/04 M3	Bemerkungen	Entwicklung
2	1			5	4	N+	a
				5	3	N+	a
				2	1		n
				2	2		n
				2	1		n
				1	3		n
					3		n
					4		n
					1		n
					4		n
					2		n

A.2 Ergebnisse der 2. Klassen des Schuljahres 2003/04

Bereich Deutsch: Aufgeführt sind die drei Tests (D1-D3) der Schuljahre 2002/03 und 2003/04

02/03 D1	02/03 D2	02/03 D3	03/04 D1	03/04 D2	03/04 D3	Bemerkungen	Entwicklung
	4	5	5	4			b
3	3		3	5	2		b
3	2		3	4	3		b
4	5		1	5	5		b
	5	3	5	2			b
	3	2	2	4			b
			4	4			n
	1	2					n
1	2						n

Bereich Mathematik: Aufgeführt sind die drei Tests (M1-M3) der Schuljahre 2002/03 und 2003/04

02/03 M1	02/03 M2	02/03 M3	03/04 M1	03/04 M2	03/04 M3	Bemerkungen	Entwicklung
			4	4	4	N+	a
4	4		5	4	4		b
			4	4	4		b
2	4		4	3	5		b
			2	3			n
			3	3			n
			3	2			n
			4	4			n
5	2						n

A.3 Ergebnisse der 3. Klassen des Schuljahres 2003/04

Bereich Deutsch: Aufgeführt sind die drei Tests (D1-D3) der Schuljahre 2002/03 und 2003/04

02/03 D1	02/03 D2	02/03 D3	03/04 D1	03/04 D2	03/04 D3	Bemerkungen	Entwicklung
5	2		4	2	2		b
2	5		3	2	3		b
3	3		1	3	3		b
			5	5	5		b
			4	4	3		b
			3	4	5		c
4	4		5	1	1	N-	c

Bereich Mathematik: Aufgeführt sind die drei Tests (M1-M3) der Schuljahre 2002/03 und 2003/04

02/03 M1	02/03 M2	02/03 M3	03/04 M1	03/04 M2	03/04 M3	Bemerkungen	Entwicklung
5	4		3	2	2		a
3	1		1	1	1		b
5	4		5	4	4		b
			2	4	2		b
			2	2	1		b
			4	3	3		b
				5	5		n

B Instrumente und Auswertung der Daten

B.1 Instrumente

Im Rahmen der externen Evaluation der Thurgauer Sport-Tagesschule gelangten sowohl qualitative als auch quantitative Methoden zum Einsatz. Nachstehend findet sich ein Überblick über die einzelnen Aspekte der in Kapitel 1, S. 9 genannten Fragen und die jeweils vorgesehenen methodischen Zugänge.

Tabelle 9: Aspekte der Fragestellungen und methodische Zugänge

<i>Aspekt der Fragestellung</i>	<i>Methodischer Zugang</i>
Leistungskurven auf der Ebene der Selbst- und Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none">• Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Selbst- und Sozialkompetenz für SchülerInnen• Fragebogen zur Fremdeinschätzung der Selbst- und Sozialkompetenz der SchülerInnen durch ihre Lehrkräfte• Fragebogen Soziogramm zu den Bereichen „Freundschaft“ und „schulische Zusammenarbeit“
Leistungskurven Sachkompetenz	<ul style="list-style-type: none">• Auswertung der Resultate von „Klassencockpit“-Tests, ab Schuljahr 2002/03 bis und mit Schuljahr 2003/04
Schulisch relevante Entwicklungen im fussballerischen Bereich	<ul style="list-style-type: none">• Interviews mit Koordinator zwischen Schule und Sport
Erfahrungen der Beteiligten mit den Rahmenbedingungen der Thurgauer Sport-Tagesschule	<ul style="list-style-type: none">• Leitfadeninterviews
Konzepte und Erfahrungen hinsichtlich des Verlaufs von Übertritten	<ul style="list-style-type: none">• Analyse ausgewählter Einzelfälle anhand Interviews mit Koordinator
Auswirkungen der Begabtenförderung auf die Schule als Organisation	<ul style="list-style-type: none">• Moderierte Gruppendiskussionen mit den wesentlichen Gruppen von Akteuren
Funktion der Rolle des Koordinators zwischen Schule und Sport	<ul style="list-style-type: none">• Leitfadeninterviews mit Koordinator

B.2 Ergebnisse der „Cockpit“-Tests

Zur Einschätzung der Entwicklung von TST-Schülern im Bereich „Sachkompetenz“ wurde auf die Resultate der Cockpit-Erhebungen²⁶ zurückgegriffen. Berücksichtigt wurden die Resultate der Schuljahre 2002/03 und 2003/04. Für Schüler, welche während des gesamten Zeitraums zur TST gehörten, lagen damit für die Sachbereiche Mathematik und Deutsch im Idealfall je sechs Ergebnisse bzw. Messpunkte vor.

Anhand der einzelnen Tests wurde für jede Klasse eine Rangliste angelegt. Anhand dieser Rangliste wurden die Schülerinnen und Schüler – wiederum klassenweise – in fünf gleich grosse Stärkegruppen eingeteilt.

²⁶ Cockpit-Tests: Regelmässige, auf Lehrpläne und Lehrmittel abgestimmte Tests zur internen Evaluation der Leistungsfortschritte in Schulklassen der Volksschule. Entwicklung im Kanton St. Gallen, Anwendung im Thurgau durch AVK empfohlen.

Für die TST-Schüler konnte nun festgestellt werden, basierend auf dem Verlauf ihrer Zugehörigkeit zu bestimmten Stärkeklassen, ob sich für die beiden Fächer Deutsch und Mathematik ein Leistungstrend abzeichnet. Vorausgesetzt wurde allerdings, dass mindestens drei Messpunkte eines Fachs vorlagen, was nicht bei allen TST-Schülern der Fall war. Jene, die dieses erste Kriterium erfüllten, wurden in drei Gruppen eingeteilt, die im Folgenden kurz dargestellt sind:

Trend Verbesserung...

...liegt vor, wenn ein Schüler in ein höheres Niveau eingestuft wird.

...liegt vor, wenn ein Schüler sich kontinuierlich steigert und die Steigerung mindestens zwei Stärkestufen umfasst.

Trend Verschlechterung...

...liegt vor, wenn ein Schüler in ein tieferes Niveau abgestuft wird.

...liegt vor, wenn ein Schüler sich kontinuierlich verschlechtert und diese Verschlechterung mindestens zwei Stärkestufen umfasst.

Trend Kontinuität...

...liegt vor, wenn die Leistungen eines Schülers sich weder klar verbessern noch verschlechtern.

Im Anhang A (S. ii) sind die ausführlichen Tabellen mit den Ergebnisse dieser Untersuchung für die Fächer Deutsch und Mathematik zu finden.

B.3 Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung

Die Ergebnisse der Fragebogenskalen wurden in einen Bereich von 1 bis 4 transformiert und statistisch ausgewertet. Ein Wert von 1 entspricht dabei einer tiefen Ausprägung eines erfragten Merkmals bei Schülerinnen und Schülern, 4 dagegen eine sehr hohe Ausprägung. Im Zentrum der Analyse stand der Vergleich der Mittelwerte von TST-Schülern und OSB-Schülerschaft.

B.4 Auswertung der Interviews

Die Interviews wurden mit Hilfe sozialwissenschaftlich bewährter Methoden der qualitativen Analyse ausgewertet. Einerseits wurden ähnliche Aussagen zu Teilgebieten zusammengefasst und paraphrasiert, andererseits wurden insbesondere auch Vermutungen und Hypothesen herausgearbeitet, inwiefern verschiedene Untersuchungs- bzw. Fragebereiche miteinander in Zusammenhang stehen.

Pädagogische Hochschule Thurgau

Forschung

Nationalstrasse 19

Postfach

8280 Kreuzlingen 1

Tel.: +41 (0)71 678 56 56

Fax +41 (0)71 678 56 57

office@phtg.ch

www.phtg.ch