

Transformation von Schulsystemen am Beispiel des Freistaates Sachsen

Inauguraldissertation

zur Erlangung des Akademischen Grades

eines Dr. phil.,

vorgelegt dem Fachbereich 11 Philosophie/Pädagogik

der Johannes Gutenberg-Universität

Mainz

von

Dorit Stenke

aus Hamburg

Dresden

2004

Inhalt

	Vorwort.....	5
1	Schulentwicklung am Ende der 80er Jahre – von System- und Strukturdebatten zur Wahrnehmung der Einzelschule.....	7
2	Die Entwicklung eines Schulsystems im Kontext des gesellschaftlichen Transformationsprozesses im Freistaat Sachsen.....	13
2.1	Zwischen Friedlicher Revolution und Vereinigung: Aufbruchstimmung und erste Ernüchterung.....	14
2.2	Nach der Gründung des Freistaates Sachsen: Der kurze Weg zur Zweigliedrigkeit.....	20
2.3	Zwischenresümee: Transformationsprozess, Transformationsfolgen, Transformationspotential.....	26
3	Der BLK-Modellversuch „Die Mittelschule im Freistaat Sachsen“ – ein Element des Transformationsprozesses.....	37
3.1	Zur Etablierung von Lernprozessen in einem offenen System: Ziele, Anlage und Steuerung des Modellversuchs.....	39
3.2	Methodisches Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung und Anlage der empirischen Untersuchungen.....	45
3.3	Typische Problemkonstellationen und exemplarische Lösungsmöglichkeiten – die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung.....	52
3.3.1	Schüler-, Eltern- und Lehrerperspektiven auf die Mittelschule.....	54
3.3.1.1	Darstellung der Stichproben – Einschätzung der Repräsentativität.....	55
3.3.1.2	Profile und Profilspezifika an den Modellschulen.....	65
3.3.1.3	Abschlussbezogene Differenzierung an den Modellschulen.....	79
3.3.2	Auf der Suche nach Schulqualität – theoretisches Modell und empirische Annäherungen	112
3.3.3	Die Entwicklung von einzelnen Schulen - Schulportraits als Einblick in den konkreten Arbeitsalltag der Modellschulen.....	128
3.3.3.1	Portrait der Mittelschule Geising.....	133
3.3.3.2	Portrait der Unteren Luisenschule in Chemnitz.....	155
3.3.3.3	Auswertung und Resümee	189
3.4	Konzeptionelle und schulpraktische Schlussfolgerungen – Die Ergebnisse des Modellversuchs.....	201

4.	Eigenverantwortung und Evaluation – Neue Anforderungen an bildungspolitische Steuerung.....	227
4.1	Die Perspektive der Steuerung von Schulen: Differenzierung von Zuständigkeit und Verantwortung.....	230
4.2	Schulforschung zwischen Schulentwicklung, Bildungsreform und Politikberatung	239
4.3	Transformation des Schulwesens, Bildungsforschung und Modellversuche vor dem Hintergrund globalisierter Leistungsanforderungen und erweiterter Selbstverantwortung der Einzelschule.....	244
5	Literaturverzeichnis.....	247

Vorwort

„Wem man seine Zeit schenkt, dem schenkt man seine Liebe.“
Max Horkheimer

Wie so viele Dissertationen ist auch diese eine Art Lebensprojekt, dass mich jetzt schon seit meinem Diplom in Pädagogik im Jahre 1986 begleitet. Ich habe in dieser Zeit mit einer Arbeit zu einem völlig anderen Thema begonnen und im empirischen Teil auch fertiggestellt, und ich habe mich mehrmals beruflich verändert – meine berufliche Entwicklung letztlich auch in den Mittelpunkt gestellt und darüber auch das Dissertationsvorhaben fast aufgegeben. Dass ich es nicht ganz aufgegeben habe, verdanke ich zum einen mir selber, da ich es über all die Jahre nicht fertiggebraucht habe zu sagen, dass es mir nicht mehr wichtig ist zu promovieren und zum anderen zahlreichen Menschen, die mich immer wieder ermutigt und unterstützt haben, auch neben meiner Berufstätigkeit, dass Dissertationsvorhaben nicht aufzugeben. So bin ich dann doch das Wagnis eingegangen, mich nochmals mit dem Modellversuch zur Mittelschule in Sachsen auseinander zu setzen und dies zu tun, obwohl ich zeitweise selber Gestaltungsverantwortung für die Mittelschule als Referentin im Sächsischen Staatsministerium für Kultus hatte. So ist diese Arbeit auch ein Teil meiner Biographie geworden, spiegelt sie doch meinen Werdegang von der wissenschaftlicher Mitarbeiterin des Pädagogischen Instituts der Universität Mainz über die Projektmitarbeiterin an der Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden über die Tätigkeit als Referentin im Sächsischen Staatsministerium für Kultus bis hin zur stellvertretenden Direktorin der sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung. Spiegelt sie doch meine wissenschaftliche Herkunft, meine wissenschaftliche Praxis als Auftragnehmerin in der Begleitung eines Modellversuchs, meine Einsichten aus dem Verwaltungshandeln und meine Versuche, alles immer auch wieder theoretisch zu reflektieren, ohne dabei ganz aus der Alltagspraxis heraustreten zu können.

Ich danke an erster Stelle Günther für seine Gegenwart und seine Zeit, die er mir in einem mir unvorstellbaren Ausmaß geschenkt hat und mir damit den Raum gegeben hat, diesen Text zu schreiben. Ihm ist diese Arbeit gewidmet, denn ohne ihn würde es sie tatsächlich nicht geben. Ich danke darüber hinaus allen, die mich fortwährend unterstützt und vor allem immer wieder ermutigt haben, an meinem Plan festzuhalten. Viele Debatten mit Kolleginnen und Kollegen sind in meine Gedanken eingeflossen.

Letztlich geschrieben habe ich die Arbeit allein und alle verbleibenden Fehler gehen zu meinen Lasten.

Dresden im Dezember 2003

Dorit Stenke

1 Schulentwicklung am Ende der 80er Jahr – von System- und Strukturdebatten zur Wahrnehmung der Einzelschule

Mit der deutschen Vereinigung und der Transformation des Bildungswesens in Ostdeutschlands haben Fragen der äußeren Gestaltung, der Organisationsstruktur von Schule, eine neue Aktualität bekommen. In Westdeutschland hatten sich Schulpädagogik und Bildungssoziologie angesichts des Status quo (gegliederte Schulsysteme mit Gesamtschulen in einigen Bundesländern) und der damit eingetretenen Macht des Faktischen im letzten Jahrzehnt entweder ganz aus der Schulentwicklung zurückgezogen oder sich mit Einzelaspekten, im wesentlichen mit der inneren Schulreform, beschäftigt. Sie waren von früheren Vorstellungen einer staatlich-zentralen, gleichzeitig aber wissenschaftlich abgesicherten Schulentwicklungsplanung abgerückt und hatten sich dem Primat der Gestaltung der Einzelschule zugewandt. Diese Zielverschiebung von globalen Fragestellungen (Demokratisierung und Modernisierung der Gesellschaft durch Schulreform und Sicherung der Chancengleichheit) wurde durch einen Paradigmenwechsel von der Bildungsökonomie zum Individualisierungstheorem flankiert und war zudem durch empirische Befunde abgesichert. So ergaben groß angelegte Schulsystemvergleichsuntersuchungen, dass Schulqualität nicht notwendigerweise an eine bestimmte Schulform gebunden sein muss, sondern vielmehr abhängig ist von einer Reihe eher pädagogischer und weniger organisatorischer Parameter, wie z. B. den didaktischen und methodischen Unterrichtsstandards, dem Umgang mit Heterogenität der Schülerschaft, dem Rollenverständnis und des Führungsstils der Schulleitung, der Zusammensetzung der Klassen, sowie den sozialen und kommunikativen Kompetenzen der Lehrer und Lehrerinnen und ihrer Bereitschaft und Fähigkeit, alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu fördern. Auf eine Formel gebracht, lautete das neue Credo: „Gute Schule ist vor allem ein hoher Standard von Lernkultur und Schulklima.“ Dieser kann in einem Gymnasium genauso gut realisiert werden wie in einer Gesamtschule (vgl. u.a. Fend 1982, 1987, Rutter u.a. 1980).¹

Terhart stellt 1994 den Begriff der Schulkultur in Frage und macht darauf aufmerksam, dass es vorab zu bestimmen gälte, welches Verständnis von Kultur den wissenschaftlichen Analysen zu Grunde liegt und welchem Zweck, die Rede von Schulkultur dient, wolle sich die De-

¹ Die allerdings nach wie vor bestehende soziale Selektivität der Schulformen wurde vorübergehend ausgeblendet. Zwar wird als ein Aspekt einer guten Schule „Die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrer alle Schüler gleichermaßen zu fördern“ beschrieben, zugleich liefern die Studien allerdings auch Hinweise dafür, dass es weder mit der Bereitschaft noch mit der Fähigkeit der Lehrer zum besten bestellt ist. Dieses Kriterium wird demzufolge nur in Ausnahmeschulen oder sogar nur in Ausnahmeklassen erfüllt. Chancengleichheit war in der Bildungsreformdebatte ein wichtiger Kritikpunkt des gegliederten wie des Gesamtschulsystems. Die Ergebnisse der OECD-PISA-Studie zeigen – fast zwanzig Jahre später – dass die Selektivität gerade des deutschen Bildungssystems ausgesprochen hoch ist, allerdings ohne dass diese zu einer besonderen Leistungsfähigkeit deutscher Schüler führt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Im Gegenteil, gerade im Bereich der Förderung leistungsschwacher Schüler zeigen deutsche Schulen extreme Schwächen und das obwohl kaum ein Land über eine so homogene Zusammensetzung der Schülerschaft verfügt wie Deutschland (ebenda).

batte um Schulkultur nicht dem Vorwurf aussetzen, eine an Strukturen orientierten Perspektive auf Schule und Unterricht nahtlos durch eine Perspektive zu ersetzen, die sich am Begriff der Kultur orientiert. Damit würde die Qualität des Schulwesens nicht mehr am Partizipationsgrad unterprivilegierter Schichten an höheren Bildungsabschlüssen bemessen (Chancengleichheit), sondern ausschließlich an der Qualität der pädagogischen Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche in der Schule machen und damit dem Missverständnis aufzusitzen, dass Selektion durch Kulturalisierung abgeschafft werden könne, anstatt zuerkennen, dass sie lediglich in einen neuen Operationsmodus überführt wurde (vgl. Terhart 1994, S. 689, 694f.).

Neben der Kritik an einem verdinglichten Kulturbegriff muss allerdings auch noch auf einen weiteren Aspekt hingewiesen werden, der in den 80er und 90er Jahren in der bundesdeutschen Schulforschung nur eine unbedeutende Rolle gespielt hat. Im Gegensatz vor allem zu den angloamerikanischen Ländern, aber auch Ländern wie z. B. den Niederlanden haben Leistungsaspekte in der Diskussion um Schule und Schulqualität nur eine kleine Rolle gespielt. Die Bundesrepublik hat sich ebenso wenig wie vorher die DDR an internationalen Leistungsvergleichsstudien beteiligt und zentrale Feststellungen von Schülerleistungen haben höchstens bei der Diskussion um zentrale oder dezentrale Abschlussprüfungen (vor allem zum Erreichen des Hochschulreife) eine immer umstrittene Rolle gespielt. Auch gab es hin und wieder einen rhetorischen Schlagabtausch darüber, ob Schülerleistungen und/oder die Entwicklung sozialer Kompetenz ein vorrangiges Ziel schulischer Bildung und Erziehung sei. Die Erfolge schulischer Bildungs- und Erziehungsarbeit wurden allerdings nie einer systematischen Leistungsüberprüfung unterzogen. Währenddessen wurden weltweite² Schülerleistungsvergleichsstudien durchgeführt, deren Ergebnisse zu massiven Veränderungen in den Schulsystemen geführt haben, die in diesen Studien nicht gut abgeschnitten haben. Dies trifft vor allem auf Kanada und die Vereinigten Staaten von Amerika zu. In dem von Rolff 1995 herausgegebenen Band „Zukunftsfelder der Schulforschung“ gibt es zwar einen Aufsatz über die „Internationalisierung von Schule und Schulforschung“ (Adick 1995), allerdings wird unter den Schlussfolgerungen die Forderung nach einer Beteiligung der Bundesrepublik Deutschland an den internationalen Leistungsstudien nicht genannt. Dies verweist zum einen darauf, dass sich die Debatte in der Schulforschung der Bundesrepublik nur selektiv mit internationalen Entwicklungen auseinandergesetzt hat und erklärt zum anderen den sogenannten „TIMSS-Schock“ von 1997, als die Ergebnisse der Dritten Internationalen Studie zu Mathematik und Naturwis-

² Gemeint sind die Studien, die von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) für die vergleichende Darstellung der Ergebnisse von Bildungssystemen. Entwickelt und durchgeführt wurde die Studie von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Beteiligt waren im allgemeinen der OECD zugehörige Länder – eben in der Regel mit Ausnahme der Bundesrepublik. Einzelne Bundesländer hatten sich an einzelnen Studien bereits in der Vergangenheit beteiligt. Die Ergebnisse wurden allerdings nicht bundesweit rezipiert.

senschaften den deutschen Schülern entgegen allen Erwartungen nur Plätze im internationalen Mittelfeld brachte.³

Die staatliche Schulpolitik ging jeweils bundesländereigene Wege, die sich – parteipolitischen Mehrheitsverhältnissen in den Landesregierungen entsprechend – sehr unterschiedlich gestalteten. Durch politischen Machtwechsel bzw. neue Koalitionen verstärkte sich der ohnehin vorherrschende Trend zur Diversifizierung der Schullaufbahnen (vgl. Melzer/Hurrelmann 1990), so dass ein recht unübersichtliches Angebot an schulischen Lernmöglichkeiten, Bildungswegen und Abschlüssen, und damit auch im Hinblick auf den Erwerb von Berechtigungen besteht: während beispielsweise im CSU-regierten Bayern die wenigen Erprobungsversuche mit Gesamtschulen endgültig beendet wurden und dieser Schulform kein Entwicklungsraum gegeben wurde, sind während der SPD-Ära in Nordrhein-Westfalen neue Gesamtschulen – häufig zur Grundversorgung im Sekundarschulbereich I in ländlichen Gebieten – gegründet worden. Während hier eine bipolare Schulstruktur (Integrierte Gesamtschule – dreigliedriges Schulsystem) besteht, sind in anderen Bundesländern in dieser Schulstufe eine Reihe weiterer Schulformen entstanden (so gibt es in Hessen z. B. fünf verschiedene Schulformen im Bereich der Sekundarstufe I). Bei allen Unterschieden der Schulentwicklung bestand dennoch eine gewisse Bereitschaft die früheren ideologischen Leitlinien zu verlassen. Gründe dafür waren die rückläufigen Schülerzahlen und die anhaltende Kritik an der Hauptschule (vgl. Klemm/Rolff 1988) sowie die massiver werdende Kritik an der Gesamtschule, die mittlerweile auch von ehemaligen Befürwortern dieser Schulform vorgebracht wurde. Die Sekundarstufe I ist damit ein „bildungspolitischer Dauerbrenner“ (Hamburger/Heck 1999b) und hat im Laufe der Jahrzehnte zu zahlreichen unterschiedlichen Modellen der Schulreformerarbeit geführt. Neben den verschiedenen Vorhaben in den Bundesländern (Saarland, Rheinland-Pfalz, Niedersachsen, Hamburg, Thüringen, Sachsen-Anhalt und Sachsen) gab es darüber hinaus zahlreiche Einzelschulinitiativen, so zum Beispiel in Berlin, Hessen, Köln und wiederum Rheinland-Pfalz (vgl. Hamburger/Heck 1999a). Aber auch die Ergebnisse der vor allem angloamerikanischen Schulforschung, die einerseits gezeigt hatte, dass es Schule kaum gelingt, bestehende gesellschaftliche Unterschiede auszugleichen, andererseits aber immer wieder Hinweise dafür fand, dass es an einzelnen Schulen eben doch gelingen kann, Schüler besser zu fördern und soziale Unterschiede auszugleichen: „School matters“. Schule kann doch etwas ausrichten – werden diese Untersuchungen auf den Punkt gebracht (vgl. zusammenfassend Mortimore 1997).

Hurrelmann wollte dann die Phase der Umstrukturierung des ostdeutschen Schulsystems nutzen, um eine gesamtdeutsche Debatte um das Zwei-Säulen-Modell, welches eine teilintegrier-

³ Die bundesdeutsche Beteiligung an TIMSS wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert. Bis auf Baden-Württemberg haben sich an der Mittelstufenstudie alle Bundesländer beteiligt. An der Oberstufenstudie haben sich alle Bundesländer beteiligt. An der Studie zu den Grundschulen hat die Bundesrepublik Deutschland nicht teilgenommen (vgl. Baumert/Lehmann/Bos 2000).

te Sekundar-I-Schule (eine Schule bestehend aus Haupt-, Real- und zum Teil auch Förderschule) und ein reformiertes Gymnasium vorsieht, zu erreichen (vgl. dazu z. B. Hurrelmann 1992). In diesem Zwei-Säulen-Modell zeichnen sich beide Schularten durch völlig unterschiedliche Schulkonzepte aus, die aber zu einer Gleichrangigkeit der Abschlüsse nach der Sekundarstufe I und II in beiden Schulformen führen. Die Sekundar-I-Schule sollte über andere unterrichtsorganisatorische und didaktische Wege verfügen und in diesem Sinne wirklich eine reformpädagogische Schule mit einer erfahrungs- und handlungsbezogenen Bildungskonzeption (im Gegensatz zur wissenschaftlichen des Gymnasiums), sowie eine Verschmelzung von Theorie und Praxis und eine Verbindung von beruflichem und allgemeinem Lernen ermöglichen. Die Wettbewerbsfähigkeit zum Gymnasium sollte also über die pädagogischen Vorzüge der Sekundar-I-Schule und der Gleichwertigkeit der Abschlüsse gewährleistet werden. Eine eigene Oberstufe z. B. auch durch Kooperation mit Berufsschulen und/oder Berufsschulzentren war ebenfalls Bestandteil dieser Überlegungen. Die Entscheidung für eine der beiden Schularten sollte – so Hurrelmanns Vorschlag – durch die Eltern in Beratung mit den Lehrer/innen des Kindes erfolgen.

Im Hinblick auf das Gymnasium werden folgende Anforderungen an dessen Reformfähigkeiten unter Beibehaltung eines wissenschaftlichen Bildungskonzeptes gestellt:

- Ausbau von Förderungs- und Differenzierungsmaßnahmen
- Verstärkung von Beratung und Ausbau von Orientierungshilfen
- Stärkung des Lebensweltbezuges von Unterricht
- Erweiterung des Konzeptes von Leistungsbeurteilungen
- Erweitertes Konzept der Oberstufe mit einer Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen.

Neben den inhaltlichen und konzeptionellen Veränderungen der Schulformen war ein Ziel des Hurrelmannschen Vorschlages, ein bundesweit einheitliches Schulsystem zu schaffen. In der Notwendigkeit der Transformation des ostdeutschen Bildungswesens wurde von ihm der Anlass gesehen, über die Strukturen des Schulwesens in Deutschland insgesamt erneut und mit Konsequenz nachzudenken.⁴

Zu einer Diskussion um ein bundesweit einheitliches Schulsystem ist es aufgrund der immer vehement verteidigten Kulturhoheit der Länder nicht ernsthaft gekommen. Auch ist der Reformbedarf in den alten Bundesländern, zumindest in den politischen Debatten zu Beginn der 90er Jahre, nicht in einem so erheblichen Umfang gesehen worden. Interesse an Versuchen mit teintegrierten Zwei-Säulen-Modellen gab es allerdings in Hamburg, Rheinland-Pfalz und später auch im Saarland (vgl. dazu zusammenfassend Hamburger/Heck 1999a). Mit der flächendeckenden Einführung dieser Schulformen – wenn auch in unterschiedlicher Ausgestal-

⁴ Dabei ist der Hinweis auf die Eckpunkte der nordrhein-westfälischen SPD für einen Bildungspolitischen Orientierungsrahmen vom März 2003 wirklich eine Fußnote wert: Hier wird dem Konzept eines zweisäuligen Schulsystems im Bereich der Sekundarstufe I erneut das Wort geredet und der Begriff Gesamtschule tunlichst vermieden (vgl. Frankfurter Rundschau vom 30. April 2003).

tung – in Thüringen, Sachsen-Anhalt und Sachsen bekam die Schulformdebatte einerseits eine neue Dynamik, andererseits wurde mit Verweis auf die Notwendigkeit der Gestaltung der Einzelschule auch gelassen reagiert.

Es wird noch zu zeigen sein, dass die Ansätze der teilintegrierten Modelle nur zum Teil schulstrukturellen oder strukturinnovativen Überlegungen folgten, sondern auch Gründe in der Schulnetzplanung und der Notwendigkeit eines flächendeckenden differenzierten Schulangebotes vor allem im ländlichen Bereich hatten: So z. B. bei der Regionalen Schule in Rheinland-Pfalz, deren Erprobung in einem Modellversuch explizit „der Verbesserung eines wohnortnahen und differenzierten Bildungsangebotes“ (Gukenbiehl 1994) dient. Damit soll zugleich der Entwicklung von Einzelschulen und dem landespolitischen Gedanken der Regionalisierung Rechnung getragen werden: „Denn regionale Schulen sollen die Bildungsgänge von Hauptschule und Realschule in einer eigenen Schulstruktur, die auf regionale Bedingungen und Erwartungen abgestimmt ist, zusammenführen, das Bildungsangebot insbesondere in ballungsfernen Regionen verbessern und zur Sicherung von Schulstandorten beitragen,“ so die zuständige Ministerin Rose Götte, in ihrem Vorwort zum Ersten Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs (vgl. Götte 1994). Parallel zum Modellversuch der Regionalen Schule entstand mit dem „Schulmodell Rockenhausen“, ein Schulversuch, der sich ebenfalls zwischen pädagogischem Impuls und kommunalpolitischen Interessen einer Sicherung des Schulstandortes und der Sicherung unterschiedlicher Abschlüsse in einer Schulregion verschrieben hat (vgl. Hamburger u.a. 2001, S. 19 ff). Ein weiteres regionales Beispiel für die bereits beschriebene Diversifizierung der Bildungsangebote in der Bundesrepublik Deutschland – und zugleich für die Wirkmächtigkeit von Einzelschulinitiativen.

Während allerdings Rheinland-Pfalz in einer überschaubaren Zahl von Standorten und mit wissenschaftlicher Begleitung die Erprobung der Regionalen Schule durchführte, standen die Schul- und Bildungspolitiker in den neuen Bundesländer in der Tat vor der Aufgabe, das gesamte Schulsystem grundlegend zu reformieren. Damit bestand z. B. in Sachsen die Notwendigkeit und der Anspruch, das Schulsystem zu verändern, Kooperationsstrukturen zwischen den Schulen aufzubauen, das Schulnetz zu straffen und die jeweils einzelne Schule in ihrer Entwicklung angemessen zu unterstützen.

Im Mittelpunkt dieser Arbeit soll dieser Transformationsprozess des Schulsystems – am Beispiel der Mittelschule in Sachsen – nachgezeichnet und analysiert werden. Ganz bewusst wird der Fokus auf die Sekundarstufe I und darin insbesondere auf die Mittelschule als „neue Schulform“ gelegt, zumal diese Entwicklungen durch den Modellversuch am besten dokumentiert sind. Selbstverständlich war auch die Herauslösung der Grundschulen aus den polytechnischen Oberschulen ein wichtiger Entwicklungsschritt, ebenso wie der Aufbau eines Gymnasiums ab Klassenstufe 5 und die Ausdifferenzierung des beruflichen Schulwesens.

Die hier skizzierten Entwicklungslinien werden aufgegriffen und am Beispiel eines konkreten bildungspolitischen Vorhabens unter folgenden Fragestellungen – vor dem Hintergrund der widersprüchlichen Aufgabe, ein Schulsystem zu reformieren und dabei weder Ausgangspunkt noch Ziel der Reform genau bestimmen zu können – diskutiert:

1. Welche Rolle spielen die Schulentwicklung (im Sinne der Entwicklung der Einzelschule) und die Schulentwicklungsforschung bei der Transformation des Schulsystems?
2. Wie können die Ergebnisse von Modellversuchen und Modellschulen für die Weiterentwicklung des Gesamtsystems genutzt werden, wenn diese Modellschulen nicht nur als einsame Leuchttürme im Meer der (reform- und entwicklungsbedürftigen) Schulen stehen sollen? Welche Schlüsse lassen sich aus Modellversuchen ziehen und wie lassen sich die gewonnenen Erkenntnisse umsetzen?
3. Und schließlich: welche Form von Steuerung brauchen Einzelschulen und welche bildungspolitische Steuerung des Gesamtsystems ist erforderlich, um Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Kontext der internationalen Leistungsvergleichsstudien zu realisieren?

Das folgende Kapitel zeichnet den Transformationsprozess im Freistaat Sachsen nach und stellt die bildungspolitische Situation bis zum Beginn des BLK-Modellversuches „Die Mittelschule im Freistaat Sachsen“ dar. Das dritte Kapitel widmet sich der Darstellung dieses BLK-Modellversuches zur Mittelschule und stellt die Ergebnisse eines Schulforschungsprozesses zwischen Unterstützung der Einzelschule und Gewinnung von Daten zur Weiterentwicklung des Gesamtsystems dar. Es werden Schlussfolgerungen aus dem Modellversuch für die Mittelschule, das Gesamtsystem und die Anforderungen an Schulforschung gezogen (Abschnitt 3.4). Im vierten Kapitel wird abschließend gefragt, wie und unter welchen Bedingungen eine Innovationssteuerung durch Modellversuche sinnvoll ist und welche realistischen Alternativen zur Steuerung von Bildungssystemen bestehen. Dabei steht das vierte Kapitel stark unter dem Einfluss der Ergebnisse und der bildungspolitischen Diskussionen der PISA-Studie, die für Sachsen vergleichsweise positiv ausgefallen sind und als Legitimation des bildungspolitischen Vorgehens im Freistaat diskutiert wurde. Damit wird zugleich die Perspektive über den deutsch-deutschen Einigungsprozess hinaus geöffnet. Köhler/Knauss/Zedler (2000) kommen zu dem Ergebnis, dass sich der deutsch-deutsche Einigungsprozess hinsichtlich der mit ihm vollzogenen Öffnung in der Gestaltung der Schulverhältnisse als ein Probestück der Bundesrepublik für den europäischen Einigungsprozess verstehen lässt und sich in diesem Sinne auch bewährt habe. Mit den einsetzenden Debatten um Bildung und vor allem um Qualität von Bildung in der Folge der länderübergreifenden Vergleichsstudien zeigt sich aber, dass mittlerweile schon ganz andere Themen auf der bildungspolitischen Agenda stehen. Eben diese Verknüpfung mit der neu einsetzenden gesamtgesellschaftlichen Debatte um die Qualität von Bildung mit der Transformation des ostdeutschen Schulsystems wird in dem abschließenden vierten Kapitel versucht.

2 Die Entwicklung eines Schulsystems im Kontext des gesellschaftlichen Transformationsprozesses im Freistaat Sachsen

Mit dem Begriff der Transformation werden grundlegende gesellschaftliche System- oder Strukturveränderungen bezeichnet (vgl. z. B. Meier/Rabe-Kleberg/Rodax 1997, S. 10). Ursprünglich fand er hauptsächlich in der sozialwissenschaftlichen vor allem politikwissenschaftlichen und soziologischen Literatur Verwendung, um den Systemübergang der ehemals realsozialistischen Staaten in Mittel- und Osteuropa zu modernen Demokratien westlicher Prägung zu bezeichnen, oder wie Tillmann es formuliert, „die Umwandlung eines staatswirtschaftlichen Systems, das als Parteien-Diktatur verfasst war, hin zu einer Gesellschaft, die nach den Mechanismen einer kapitalistischen Marktwirtschaft funktioniert, die auf politischen und kulturellen Pluralismus setzt und die als bürgerlich-parlamentarische Demokratie verfasst ist“ (Tillmann 1996, S. 31). Dieser Systemumbruch war so überraschend, dass ihn kaum jemand vorausgesehen hat und demzufolge auch niemand darauf vorbereitet war, mit den Folgen des Umbruchs umzugehen. Aufgrund seiner sich schnell entfaltenden Dynamik wurde er von einigen Sozialwissenschaftlern als „sozialer Großversuch“ (Gießen/Leggewie 1991) bezeichnet. Auch von einem „Transformationsexperiment“ (Dudek/Tenorth 1994) war die Rede, „in dem nicht nur die Muster der sozialen Organisation, der Lebensstile und Weltanschauungen in Frage gestellt sind, sondern auch die gesellschaftlichen Makrostrukturen einer grundlegenden Neugestaltung unterliegen“ (ebenda, S. 304).

Mit dem Begriff der Transformation wird die aktive Gestaltung eines Prozesses betont, während mit dem Begriff des Transfers eher der passive Vorgang der Übertragung eines bekannten Systems auf ein neues Bezugssystem beschrieben wird. Gelegentlich wird die Ansicht vertreten, dass es sich auch beim deutsch-deutschen Vereinigungsprozess eher um einen Transfer als um eine Transformation gehandelt hat (vgl. zusammenfassend z. B. Schubarth 1999). Den folgenden Überlegungen liegt die Annahme zugrunde, dass es sich in der Tat um eine Transformation in dem oben beschriebenen Sinne handelt, gerade weil sich nicht nur die gesellschaftlichen Makrostrukturen verändert haben, sondern weil dieser Prozess durch Menschen handelnd gestaltet werden musste. Das Leben nach neuen und anderen Parametern galt es zu bewältigen oder sich zumindest aktiv damit auseinander zusetzen.

Mit dem Begriff der Transformation wird auch auf einen offenen Prozess hingewiesen, der im Fall der deutsch-deutschen Vereinigung gerade im Hinblick auf das Schulsystem nicht von der Gewissheit geprägt war, dass dort wo ein ostdeutsches Schulsystem war, ein westdeutsches Schulsystem werden soll. Denn ein einheitliches westdeutsches oder gar westeuropäisches Schulsystem gab es nicht und wie bereits gezeigt wurde, befand sich die westdeutsche Bildungsplanung in einem Zustand, der nicht gerade durch planerische Gewissheit und gestal-

terische Visionen geprägt war. So gesehen bestand gerade in Bezug auf das Schulsystem die Möglichkeit, wie der sächsische Kultusminister Matthias Rößler 1998 zusammenfassend und rückblickend feststellt, „in Sachsen ein Schulsystem zu schaffen, das die Erfahrungen von 40 Jahren sozialistischer Einheitsschule in der DDR und 40 Jahren verschiedener Schultypen und Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland berücksichtigt. Ein großer Vorteil war dabei, dass wir etwas Neues schaffen konnten, ohne durch verkrustete Schulstrukturen oder eine Lobby in eine Richtung gezwungen zu werden“ (Rößler 1998, S. 3).

Im folgenden wird der Prozess der Transformation des sächsischen Schulsystems¹ nachgezeichnet und anhand zahlreicher Dokumente analysiert². Abschließend soll die Frage einer Bewertung des Transformationsprozesses im Hinblick auf das Schulwesen aufgegriffen werden: wurde „etwas Neues“ geschaffen und wie lässt sich belegen, dass die Dispositionen der Menschen verändert haben?

2.1 Zwischen Friedlicher Revolution und Vereinigung: Aufbruchstimmung und erste Ernüchterung

In den Jahren zwischen 1947 und 1989 hatten sich nicht nur die Schulsysteme und die Organisation von Schule und Unterricht, sondern auch und vor allem das Bildungsverständnis, in beiden deutschen Staaten auseinanderentwickelt. Hinter der immer wieder formulierten Gemeinsamkeit eines „staatlichen Pflichtschulsystem mit staatlichem Bildungsauftrag“ (vgl. Flösser/Otto/Tillmann, 1996, S. 11) stand ein anderes Verständnis von Bildung und Erziehung, von innerer Schulentwicklung „und vor allem (...) die konservativ anmutende Verquickung der Bildung von Bürger und Arbeitskraft bezeichnet eine herausragende Differenz in der Entwicklung beider Bildungssysteme“ (Lenhardt/Stock 1996, S. 55). Eine wichtige Differenz der west- und ostdeutschen Schulentwicklung besteht darin, dass im Bildungssystem der Bundesrepublik Elemente der „Bildung der Bürger“ eine größere Rolle gespielt haben als in

¹ Dabei wird vor allem das allgemein bildende Schulsystem betrachtet. Aus heutiger Perspektive gewinnt die Auseinandersetzung mit den Horten und dem Angebot an Kinderbetreuung eine neue Aktualität. Dem wird hier nicht nachgegangen, obwohl die ehemalige DDR zu einem vortrefflichen Erprobungsfeld für das gerade verabschiedete Kinder- und Jugendhilfegesetz wurde (vgl. Flösser/Otto/Tillmann 1996). Es wurde schon darauf hingewiesen, dass eigene Studien auch für die Grundschule und vor allem das beruflichen Schulwesen erforderlich wären.

² Der BLK-Modellversuch zur Mittelschule im Freistaat Sachsen war – wie zu zeigen sein wird – Teil des hier beschriebenen Transformationsprozesses. Ich war im Rahmen meiner Aufgabe, diesen Modellversuch wissenschaftlich zu begleiten, an diesem Prozess beteiligt. Später als Referentin im sächsischen Staatsministerium für Kultus hatte ich die dann neue Aufgabe, selbst Vorschläge und Entwürfe zur weiteren Gestaltung und Entwicklung der Mittelschule den politischen Entscheidungsträgern anzubieten. Diese Tatsache wird gelegentlich selbstreflexuell aufgegriffen, ist aber nicht systematisch für die folgenden Ausführungen aufbereitet worden. Zugleich wird damit allerdings auf einen vielleicht zu wenig beachteten Aspekt des Transformationsprozesses hingewiesen: Er verläuft nicht ohne handelnde Menschen in unterschiedlichen Funktionen. In einer Demokratie sind es letztlich unterschiedliche Menschen, die sich vielfältig abstimmen, Differenzen austragen, zum Konsens finden und Entscheidungen treffen.

der DDR. „Ihr entspricht, dass auch die funktionale Differenzierung der Rolle von Bürger und Arbeitskraft nicht in dem Maß vollzogen wurden wie im Westen“ (ebenda S. 54). Das hat nicht nur Auswirkungen auf das Schulsystem, sondern auch auf das Bildungsverständnis und auf das Curriculum, das sogenannte Lehrplanwerk, welches im Sinne der Marxschen Ideologie „als Abbild von Naturverhältnissen (galt, D.S.), deren Gesetzmäßigkeiten von der wissenschaftlichen Forschung und Entwicklung entdeckt und der Sozialstruktur inkorporiert würden“ (ebenda, S. 60). Im Gefolge dieses Wissenschaftsverständnisses setzte sich nicht die Freiheit wissenschaftlichen Denkens durch, sondern ein Dogmatismus, der dem Objektivitätsbegriff implizit ist: so entsprechen Unterrichtsinhalte – um nur eine Auswirkung zu skizzieren – demzufolge nicht den Interessen von Kindern und Jugendlichen, sondern den „gesellschaftlichen“ Bedürfnissen. Der liberalen Einsicht in die Offenheit der gesellschaftlichen Entwicklung stellte man die Vorstellung von deren Naturgesetzlichkeit entgegen und der Idee der individuellen Autonomie einen positiven Pflichtenkatalog aus gesellschaftswissenschaftlichem und naturwissenschaftlichem Fachwissen (vgl. Lenhardt/Stock 1996, S. 60 ff). In kaum einem anderen gesellschaftlichen Bereich der DDR lassen sich die staatspolitischen Interessen so deutlich und allumfassend wie in der „Volksbildung“ nachweisen. Die Gesamtkonzeption der „sozialistischen Allgemeinbildung“ war stets im Sinne enzyklopädischer Wissensvermittlung gemeint. Dieser Anspruch des Lehrplans manifestierte sich auch in seinem Umfang: Die Stoffangaben in den Lehrplänen der Polytechnischen Oberschule umfassten rund 4000 Druckseiten. Ein reiches und geordnetes Wissenssystem wurde als Grundlage der Persönlichkeit, als stabilisierendes Element der Persönlichkeitsentwicklung, gesehen. Dieses Prinzip war denn auch Grundlage für den Unterricht, der auf einer pädagogisch durchdachten Systematik basierte, der eine inhaltlich-ideologische Linienführung zugrunde lag³. Handlungsorientierung galt nicht als eigenständiges Unterrichtsprinzip, so dass eine starke Lehrerorientierung im Unterricht überwog. Für eine inhaltliche Differenzierung und notwendige Individualisierung blieb wenig Platz. Die Einheitsschule blieb bis 1957 völlig undifferenziert und auch später war der Anteil an fakultativem bzw. wahlobligatorischem Unterricht am gesamten Unterrichtsvolumen gering.

Dies war der Ausgangspunkt der Transformation des Schulsystem - ein staatliches Schulwesen, welches sich zusammenfassend durch folgende Merkmale kennzeichnen lässt:

Einheitlichkeit des Schulwesens: zehnjähriger obligatorischer Besuch einer gemeinsamen Schule (Polytechnische Oberschule – POS) wohnortnah, meistens zweizügig und in der Regel mit angegliedertem Hort. Daran schließt sich ein zweijähriger Bildungsgang zum Abitur an (Erweiterte Oberschule – EOS).

³ So wird auch heute noch vom „Stoffschütten“ gesprochen, wenn von Wissensvermittlung die Rede ist. Das sagt mehr über das pädagogische Selbstverständnis bzw. die vermuteten Erwartungen der Administration aus als über die geltenden Lehrpläne und die Fülle der Lehrplaninhalte aus.

Polytechnische Orientierung: an den polytechnischen Oberschulen besteht ein Anspruch einer engen Verknüpfung von Lernen und Arbeit, von Schule und Produktion. Kernstück dieses Unterrichts war seit 1958 der „Unterrichtstag in der Produktion“, später „Produktive Arbeit“, ergänzt um zwei weitere technische (Technisches Zeichnen) und im Rahmen der Planwirtschaft wirtschaftliche Fächer (Einführung in die sozialistische Produktion) ab der Klassenstufe 7 (mit bis zu fünf Wochenstunden), fortgeführt in der Erweiterten Oberschule in den Klassenstufen 11 und 12 durch das Fach „Wissenschaftlich-praktische Arbeit“ (vgl. dazu Hörner 1990). Eine eigene Konzeption, die innerhalb der RGW-Länder als beispielhaft angesehen wurde und auch im Nachhinein von westdeutschen Wissenschaftlern als vorbildhaft bezeichnet wird (ebd. S. 218).

Zentralistische Schulverwaltung: Die Alleinzuständigkeit für alle schulischen Angelegenheiten lag beim „Ministerium für Volksbildung“. Alle pädagogischen und organisatorischen Regelungen wurden von dort für die gesamte DDR verbindlich festgelegt.

Ideologische Ausrichtung: In den Schulen der DDR sollten „kommunistische Überzeugungen und Verhaltensweisen“ (SED-Parteiprogramm 1989, S. 67f.) bei den Schülern erreicht werden. Neben einer politischen Ausrichtung von Inhalten des Fachunterrichtes gab es hierfür noch die Pionier- und FDJ-Aktivitäten, den Staatsbürgerkunde- und den Wehrkundeunterricht.

Selektivität des Abiturzugangs: Die Aufnahme zur EOS war von Anfang an zahlenmäßig begrenzt (in Abhängigkeit der Hochschulkapazitäten und des unterstellten Akademikerbedarfs). Ein Anteil von 8 – 12% eines Altersjahrganges besuchte eine EOS. Auswahlkriterien waren neben der Leistung auch die politisch-ideologische Zuverlässigkeit.

Personelle Ausstattung der Schulen: die Personalausstattung war an den Schulen der DDR erheblich besser als an den westdeutschen Schulen: so betrug die Schüler-Lehrerrelation 1985 in der DDR 11,8, während diese in der Bundesrepublik 15,7 betrug. Es gab erheblich kleinere Schulen und Klassen, mehr Unterricht für die Schüler und eine geringere Stundenverpflichtung für die Lehrkräfte als in der Bundesrepublik.

Die 1965 im Bildungsgesetz der DDR geschaffenen Schulstrukturen, die eine 10jährige Polytechnische Oberschule (POS) als Kern des Schulsystems vorsahen, an die sich eine zweijährige Erweiterte Oberschule (EOS) bis zum Abitur anschließen konnte, hat sich in dieser Form allerdings nie vollständig durchgesetzt. So gab es einerseits bis 1982 die „Vorbereitungsklassen“ 9 und 10 an der EOS, die faktisch schon einen Übergang nach der 8. Klasse erforderlich machten für die Schüler und Schülerinnen, die das Abitur anstrebten. Auch etablierte sich eine Zubringerfunktion für die höhere Schulbildung über die Fremdsprachenklassen ab dem dritten Schuljahr, die zu einer sozialen und regionalen Selektion führten, da bekannt war, dass sich mit dem Besuch von Fremdsprachenklassen die Chancen auf einen Platz an der EOS verbesserten. Außerdem gab es vor allem an ehemaligen Gymnasium oder an Gymnasialstandorten eine Anknüpfung an die Schultradition vor dem zweiten Weltkrieg und damit die sich fortsetzende Besinnung auf Schultraditionen außerhalb der angestrebten Einheitlichkeit des Schul-

wesen. Diese Differenzierung im Schulsystem erzeugte ebenfalls regionale und soziale Disparitäten (vgl. dazu Zymek 1997, jüngst Below 2002) und hatte auch Auswirkungen auf das Mikroklima (Lernkultur und Schulklima) der einzelnen Schulen. Auch verließen immerhin 5 - 8% der Schüler und Schülerinnen die POS nach der 8. Klasse. Die niedrige Sitzenbleiberquote von 1,2% darf demzufolge auch nicht als das gute Ergebnis von gezielter Förderung der Kinder und Jugendlichen interpretiert werden.

Bereits in der DDR hatten Diskussionen um ein verändertes Schulsystem begonnen, die sich auf eine stärkere Leistungsdifferenzierung, eine Wettbewerbsorientierung der Schulen und die veränderten Mentalitäten der Jugendlichen (Individualisierung) bezogen. Die Forderung nach selbstbestimmten und differenzierten Bildungswegen stand also schon einige Zeit im Raum. Seit Anfang 1989 wurden diese Überlegungen zumindest halböffentlich und mündeten in zum Teil konfliktträchtige Auseinandersetzungen im Vorfeld des letzten Pädagogischen Kongresses der DDR (vgl. dazu: Neunter Jugendbericht 1994, herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). Seit Oktober 1989, spätestens jedoch mit der Maueröffnung im November, wurde somit eine bereits bestehende kritische Diskussion um Schulreformen, Veränderung von Lehrplänen und Unterrichtsmethoden sowie vor allem um Demokratisierungsprozesse der Schule verstärkt und in eine breite Öffentlichkeit getragen. Bereits sehr schnell nach der Maueröffnung setzten konkrete Veränderungen ein: im November 1989 wurde der Wehrkundeunterricht abgeschafft, die Lehrpläne für Staatsbürgerkunde wurden zum 31. Oktober 1989 aufgehoben und die Zensur ausgesetzt; am 5. November wurde die Unterrichtsgestaltung im Fach Geschichte freigegeben. Die Lehrer und Lehrerinnen mussten sich im Unterricht mit kritischen Anfragen auseinandersetzen. Für den Unterricht in „Produktiver Arbeit“ (PA) entfielen die Schülerarbeitsplätze in den Betrieben. Diese Veränderungen wurden an den einzelnen Schulen im unterschiedlichen Maße umgesetzt und weckten bei den Schülern und Lehren Hoffnungen – aber auch Befürchtungen – auf eine weitreichende Schulreform. Dabei standen die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern am Schul- und Unterrichtsgeschehen und weitere Veränderungen am Fächerkanon (Einführung von Religionsunterricht oder eines religionskundlichen Unterrichtes, Reform des Geschichtsunterrichtes, Veränderungen des Faches „Einführung in die sozialistische Produktion“) im Mittelpunkt des Interesses.

Zugleich setzten auch Diskussionen um die Einrichtung von Privatschulen, die es in der DDR nicht gegeben hatte, ein. Die Veränderung von Schulformen insgesamt und die Einrichtung neuer Schulformen – nicht mehr völlig unbeeinflusst von der Situation an westdeutschen Schulen – begann. Dies geschah in einzelnen Schulinitiativen, wie sie zum Teil bis heute Bestand haben, so z. B. in Sachsen das Chemnitzer Schulmodell und die Nachbarschaftsschule Leipzig, aber auch in Form von Arbeitskreisen und Aktionsbündnissen, die weniger konkrete einzelne Schulen im Blick hatten, sondern Strukturveränderungen insgesamt anstrebten. In

Sachsen konstituierte sich Anfang 1990 eine Gruppe von Pädagogen und Bildungspolitikern, im politischen Zusammenhang mit der „Gruppe der 20“ in Dresden, deren Mitglieder sich in regelmäßigen Treffen vor allem mit der Modifikation der Fächer "Einführung in die Sozialistische Produktion" und "Produktive Arbeit" in Hinblick auf die sich verändernden Wirtschaftsstrukturen beschäftigten. So wurde beispielsweise in der Werkrealschule, wie es sie in Baden-Württemberg gab, ein Vorbild für die Umsetzung der eigenen Ideen gesehen. Mitglieder dieser Gruppe arbeiteten auch an einem ersten Referentenentwurf zum Schulgesetz in Sachsen mit, der als Ergebnis der Diskussionsprozesse schon den Konsens beinhaltet, keine eigenständige Hauptschule in Sachsen einzurichten.

Diese eher basisdemokratischen, zum Teil auch von partikularen Einzelinteressen geleiteten und regional sehr unterschiedlich ausgeprägten Entwicklungen standen im Widerspruch zur Bildungspolitik der letzten DDR-Regierung. Noch Anfang März 1990 legte der Bildungsminister Emons ein Diskussionspapier mit Thesen zur Bildungsreform vor, in dem von einem einheitlichen Schulsystem auf dem Gebiet der DDR ausgegangen wurde. Im Zuge der Volkskammerwahl vom März 1990, der Wiedereinführung von Bundesländern und des späteren Anschlusses der DDR an die BRD entschied sich implizit auch die Kultur- und Bildungspolitik. Damit traten sukzessive auch im Schulsystem an die Stelle der nicht mehr existierenden DDR die Strukturen und Regelungen der BRD. Mit der Neueinrichtung der Bundesländer setzte eine dezentrale Bildungspolitik in den einzelnen Ländern ein, die es nahe legte, sich an den Strukturen des Schulsystems und der Schulaufsicht der BRD zu orientieren. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass damit das Feld der Diskussionen nicht enger, sondern vielleicht sogar weiter wurde. Schließlich wurde es damit möglich, sich nicht auf eine Form der Organisation des Schulwesens für die fünf neuen Bundesländer einigen zu müssen, sondern je unterschiedliche Lösungen in den neu gegründeten Ländern anzustreben. Noch in der Endzeit der DDR, Ende Mai 1990, wurden dafür z. B. durch den Einsatz von vorläufigen Schulaufsichtsbehörden in Form von Landes- und Kreis-Schulräten die Voraussetzungen geschaffen. In den Mittelpunkt rückten damit weniger inhaltliche Fragen einzelner Fächer, sondern vorrangig Überlegungen zur Organisationsstruktur des Schulsystems einschließlich der Frage der Dauer der Schulzeit bis zum Abitur nach 12 oder 13 Jahren. Kontakte, bislang noch über die neuen Ländergrenzen hinweg organisiert, strukturierten sich neu; außerdem wurden neue Kooperationen und Partnerschaften mit in der Regel einem der alten Bundesländer entwickelt bzw. ausgebaut. Als zentrale Aufgabe wurde nunmehr die recht schnelle Schaffung von Schulgesetzen oder sogenannten Vorschaltgesetzen gesehen, um einen geregelten Schulalltag unter Vereinigungsbedingungen aufrecht zu erhalten. Eine weitere Weichenstellung für die Entwicklung der Schulverfassung geht ebenfalls auf die Verordnung vom Mai 1990 zurück, in der die Mitwirkungsrechte und Leitungsstrukturen im Schulwesen geregelt wurden. Die Ausführung dieses Erlasses führte im August 1990 zu einer Abberufung aller Schulleitungen. Diese blieben vorerst nur geschäftsführend im Amt und konnten sich wieder bewerben.

Die Entwicklung der Schulsysteme in den neuen Ländern wurde somit auch bestimmt durch die regierenden Parteien bzw. Koalitionen und die westdeutschen Partnerländern, die sich um einzelne Bundesländer bemühten. So kooperierte Sachsen z. B. mit Bayern und später mit Baden-Württemberg, Thüringen mit Rheinland-Pfalz, Brandenburg mit Nordrhein-Westfalen und diese Kooperationen blieben nicht ohne Auswirkung auf die Gestaltung des Schulsystems. In dem Maße, wie die traditionellen Muster staatlicher Schulbürokratie wiederhergestellt wurden, ließ der Reformprozess an den einzelnen Schulen nach. Zentrale Aspekte dieser Umgestaltung von "oben" waren neben der Etablierung neuer Strukturen vor allem personelle Entscheidungen: So verfolgten fast alle Länderverwaltungen gleichzeitig eine Lehrerüberprüfung und eine Stellenreduzierung. Der Lehrerbestand sollte auf insgesamt 85% des DDR-Bestandes reduziert werden. In Sachsen wurden annähernd 10.000 Lehrerinnen und Lehrer aus dem Schuldienst entlassen, und zwar vorrangig nach dem Primat der persönlichen Integrität, d.h. politisch belastete Lehrer wurden entlassen, wie dies im Einigungsvertrag vorgesehen war. Soweit es der laufende Schulbetrieb ermöglichte, wurden mit den verbleibenden Lehrerinnen und Lehrern Teilzeitregelungen vereinbart, um weitere Entlassungen vermeiden zu können. Hier haben sich aber bereits bundesländerspezifische Entwicklungen ergeben, denen an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden soll⁴.

Zu den gemeinsamen Einflussfaktoren, die bis heute Auswirkungen in allen ostdeutschen Bundesländern zeitigen, gehören die Rahmenentscheidungen zur Reform der Schulverfassung, wie sie bereits in der Endphase der DDR vom damaligen Minister für Bildung und Wissenschaft, Prof. Meyer, getroffen wurden – die bereits erwähnten Verordnungen über Mitwirkungsstellen und Leitungsstrukturen im Schulwesen und die Verordnungen über die Bildung von vorläufigen Schulaufsichtsbehörden (beide vom Mai 1990), die Richtlinien zur Bildung

⁴ Gerade die Tatsache der Entlassungen von Lehrerinnen und Lehrern ist immer wieder Gegenstand kritischer Auseinandersetzungen gewesen. So bezeichnet z. B. Tillmann 1994 das Vorgehen des Freistaates Sachsen als „negatives Gegenbeispiel“ zum Vorgehen im Land Brandenburg, wo im Laufe der Neustrukturierung keine Lehrer entlassen wurden und dadurch, so Tillmann, „es in Brandenburg bald wieder möglich wurde, sich verstärkt mit pädagogischen Problemlagen zu befassen.“ (1994, S. 10). Im Jahre 1 nach PISA (also 2002) wird dies allerdings von den Brandenburger Bildungspolitikern genau umgekehrt eingeschätzt: die Tatsache, dass in Brandenburg sowohl fast alle Schulstandorte als auch die Lehrerkollegien erhalten blieben, hat eher dazu geführt, dass sich wenig oder angesichts der PISA-Ergebnisse des Landes Brandenburg zu wenig verändert hat; also eben gerade keine Notwendigkeit der Beschäftigung mit pädagogischen Fragen bestand. In der Konsequenz hat der Brandenburger Bildungsminister Reiche (SPD) Ende des Jahres 2002 verkündet, nunmehr verstärkt mit dem Freistaat Bayern zusammenarbeiten zu wollen. Außerdem wurde eine Kooperation mit dem Freistaat Sachsen für die nächste Welle der IGLU-Studie im Grundschulbereich beschlossen. Und angesichts des Schülerrückganges auch in Brandenburg wird man dort sich früher oder später der Frage der Lehrerbefähigung stellen müssen. Im Frühjahr 2003 wurde auf Wunsch des brandenburgischen Kultusministeriums eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die in Folge des sehr unterschiedlichen Abschneidens der Schüler in der PISA-Studie einen Vergleich sächsischer und brandenburgischer Schulen durchgeführt hat. Die Gruppe kommt zu dem Ergebnis, dass „Sachsen es gelungen (ist, D.S.), durch die bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen und eine darauf bezogene konsequente Steuerung des Systems in den 90er Jahren, eine leistungsorientierte Schullandschaft zu etablieren. Diese Steuerung setzte (...) auf eine Vermeidung von Brüchen, indem klare Orientierungen für die Schul- und Unterrichtsgestaltung gegeben worden sind.“ (internes Arbeitspapier des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus 2003).

von Schulkonferenzen vom 14. Juni 1990, sowie die Vereinbarungen im Rahmen der Verhandlungen zur Deutschen Einheit (vgl. Fuchs/Reuter 1995, S. 20ff.).

Mit dem Prozess der Konstituierung der Bundesländer, spätestens jedoch mit den Beratungen der Schulgesetze gehen die Länder eigene Wege, die vor allem durch parteipolitische Willensbildung und Patenschaften mit bestimmten Altbundesländern bestimmt sind. So erklärt sich der Weg Brandenburgs neben dem Wahlausgang und der starken Position des Ministerpräsidenten durch die Patenschaft mit Nordrhein-Westfalen und die gleichzeitigen Fusionsbestrebungen mit Berlin; im Bildungssystem spiegelt sich dies z. B. in der Einführung einer sechsjährigen Grundschule und von Gesamtschulen. Auf der anderen Seite setzt Mecklenburg-Vorpommern mit seiner damaligen CDU-Regierung auf Dreigliedrigkeit plus Gesamtschule. Der Freistaat Sachsen schlägt gegenüber diesen Extremen einen mittleren Weg ein, der in vielen Aspekten auch Übereinstimmungen mit der Schulpolitik der beiden Nachbarländer Thüringen und Sachsen-Anhalt zeigt. Im Unterschied zu den übrigen Neuländern hat Sachsen schon sehr früh ein endgültiges Schulgesetz beschlossen und auf Vorschaltgesetze oder Übergangsregelungen verzichtet. Dieses Gesetz, das mit kleineren Modifizierungen bis heute (Dezember 2002) Gültigkeit hat, wurde bereits 1991 verabschiedet und trat zum 1. August desselben Jahres in Kraft.

2.2 Nach der Gründung des Freistaates Sachsen: Der kurze Weg zur Zweigliedrigkeit des Schulsystems

Grundlagen und Rahmendaten für die neuen Schulgesetze waren demzufolge für alle neuen Länder im Einigungsvertrag festgehalten. Diese basierten auf einem Beschluss der Gemeinsamen Bildungskommission der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik. Dieser wurde auf der dritten und letzten Sitzung veröffentlicht und war den Gesetzmäßigkeiten des Kulturföderalismus wie der Gewährung von Freizügigkeit im Bildungswesen verpflichtet. Somit waren die neu gegründeten Bundesländer für die Umgestaltung des Schulsystems zuständig und haben das „Hamburger Abkommen“ (Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens vom 28.10.1964 in der Fassung vom 14.10.1971) sowie weitere einschlägige Verordnungen anerkannt (so z. B. die KMK-Vereinbarungen zur Sekundarstufe I (Orientierungsstufen und Stundenrahmen an allgemeinbildenden Schulen) und die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, zum Gymnasium). Die grundsätzliche vorübergehende Anerkennung der bisherigen DDR-Abschlüsse wurde gewährleistet. Außerdem wurde festgelegt, dass eine Neuregelung des Schulwesens in den neuen Bundesländern bis zum 30. Juni 1991 zu erfolgen habe.

Nach der Wende setzen bundesländerspezifische Entwicklungen ein, die, dies wurde bereits erwähnt, auch durch die unterschiedlichen Kooperationspartner mitgeprägt wurden und sehr differenzierte Verläufe erfahren haben (so z. B. in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt auch mit wechselnden Regierungsparteien, was jeweils Auswirkungen auf die Schulpolitik hatte und selbst in den benachbarten Freistaaten Sachsen und Thüringen [vgl. z. B. Böttcher/Plath/Weishaupt 1999] sind die Entwicklungsverläufe unterschiedlich). Allen Ländern gemein ist die dramatische Situation des Schülerrückganges und die Notwendigkeit, – auch aufgrund der Reaktion der Bevölkerung – mehr als eine Schulform in der Sekundarstufe I bereit zu stellen und gleichzeitig die Schulnetze zu straffen⁵. Im Folgenden stehen nunmehr die Entwicklungen im Freistaat Sachsen im Mittelpunkt der Darstellungen.

Bereits in der Übergangsphase wurde im Vorgriff auf die zu erwartenden Länderstrukturen an der Entwicklung eines sächsischen Schulgesetzes unter Federführung des damaligen – vom letzten DDR-Bildungsminister Meyer eingesetzten – Landesschulrates Husemann gearbeitet. Dieser setzte seine Tätigkeit als parlamentarischer Staatssekretär für Schule, Bildung und Sport fort und konnte bereits am 30. November 1990 den Referentenentwurf eines Landes Schulgesetzes vorlegen. An seinem Zustandekommen waren sehr unterschiedliche Personen, Gruppen und Verbände in – wie Husemann dies bezeichnet hat – „partiübergreifender Solidarität“ beteiligt gewesen. Es flossen dabei sowohl Diskussionsergebnisse des Runden Tisches und Vorschläge der bereits erwähnten Gruppe von Pädagogen und Bildungspolitikern, im politischen Zusammenhang mit der "Gruppe der 20" in Dresden als auch Entwürfe westdeutscher Verbände (z. B. des baden-württembergischen Philologenverbandes) ein. Außerdem wurden Kommissionspapiere der auf Initiative des damaligen baden-württembergischen Ministerpräsidenten Späth eingerichteten Fachkommissionen (bestehend aus sächsischen und baden-württembergischen Experten der jeweiligen Fachgebiete) berücksichtigt. Unabhängig von den unterschiedlichen Vorstellungen der verschiedenen Gruppen beinhaltete der Gesetzesentwurf schon den Konsens, keine eigenständige Hauptschule in Sachsen einzurichten. Neben einer vierjährigen Grundschule, die ebenfalls lange öffentlichen und politischen Debatten im Hinblick auf eine Sechsjährigkeit ausgesetzt war, und dem unumstrittenen Gymnasium waren allerdings eine Vielzahl weiterer Schulformen in der Sekundarstufe I vorgesehen wie z. B. die Realschule, die Werkrealschule, das Gymnasium und die Gesamtschule - daneben Sonderschulen und weitere Schulformen in der Sekundarstufe II.

⁵ Nur am Rande soll abschließend nochmals auf die Frage der Schüler-Lehrerrelation – und zwar unter volkswirtschaftlichem Gesichtspunkt – eingegangen werden: in der späten DDR hat es eine weitaus günstigere Schüler-Lehrer-Relation als in allen westdeutschen Bundesländern gegeben. Mit der Straffung des Schulnetzes, des Rückganges der Schülerzahlen und der Ausdifferenzierung der Schulformen ist eine Veränderung der Lehrer-Schüler-Relation unabdingbar erforderlich gewesen. Dies vor allem auch unter dem Gesichtspunkt, dass der Anteil der Lehrergehälter einen enormen Anteil am Kultusetat der jeweiligen Länder einnimmt und gleichzeitig ein positiver Zusammenhang zwischen der Lehrer-Schüler-Relation und der Leistungsfähigkeit der Schüler nicht gegeben ist (vgl. zuletzt Deutsches PISA-Konsortium 2002). Wohl lässt sich aber ein Zusammenhang zwischen der Schuldenlast der neuen Länder (und somit der Dispositionsfähigkeit) und der Anzahl der (weiterbeschäftigten) Lehrer herstellen.

Jenseits aller parteipolitisch unterschiedlichen Ansichten, Positionen und externen Berater vor allem aus den alten Bundesländern war der nun einsetzende Diskussionsprozess zum Schulgesetz gekennzeichnet durch den erklärten Willen der großen Mehrheit der Politiker, eine klare Zäsur zum Bildungssystem der DDR zu setzen; die Suche nach einem „dritten Weg“ der Bildungsreform im parteipolitisch festgefahrenen Streit der Bundesländer um die Gesamtschule und dem Anspruch ein ökonomisch vertretbares Modell vor allem für die ländlichen Regionen zu finden. Der erste Entwurf des Landesschulgesetzes löste – wie von den zuständigen Institutionen ausdrücklich gewünscht – eine Vielzahl von Stellungnahmen aus. Schließlich galt es die formulierten demokratischen Ansprüche in die Praxis umzusetzen. Im Januar 1991 fand an der Pädagogischen Hochschule Dresden eine bildungspolitische Veranstaltung statt, bei der die unterschiedlichen Schulformen vorgestellt und diskutiert wurden. Ein Ergebnis dieser Veranstaltung war es z. B. von der Werkrealschule als eigenen Schulform abzusehen, zumal diese sehr den Ansprüchen und Vorstellungen einer Hauptschule nahe kam. Im Sinne einer landesweiten Anhörung wurden durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus Zuschriften von Eltern und anderen Interessierten ausgewertet. Dabei wurde festgestellt, dass von Seiten der Eltern verschiedene Forderungen aufgemacht wurden, wie z. B. die nach einer sechsjährigen Grundschule, nach der Einrichtung von Gesamtschulen, nach einer Ganztagsbetreuung über das vorgesehene 4. Schuljahr hinaus, um hier vor allem die Dissensaspekte zum vorgelegten Referentenentwurf zu benennen. Übereinstimmung gab es hingegen in der Ablehnung der Hauptschule, der Forderung nach einem Abitur nach 12 Jahren und nach einem Abitur mit beruflicher Bildung. Inwieweit die Schlussfolgerung gezogen werden kann, dass mit der Nichtaufnahme der Gesamtschule und der 6jährigen Grundschule dem mehrheitlichen Elternwillen nicht entsprochen wurde, ist zumindest zweifelhaft, da es sich bei den eingesandten Elternäußerungen nicht um eine repräsentative Befragung handelte und demzufolge allenfalls von einer Mehrheit der Zuschriften die Rede sein kann⁶.

Die öffentlichen Diskussion und das Meinungsbild in der Bevölkerung und den Parteien waren zwar wichtige Elemente in der Entstehung des Schulgesetzes, daneben gab es aber vor allem ein Vielzahl von finanziellen und demographischen Aspekten, die ebenfalls bei der Entwicklung, die schließlich zu einer Zweizügigkeit geführt hat, eine Rolle gespielt haben:

- für die Ausgestaltung des Schulnetzes standen nur begrenzt finanzielle Mittel zur Verfügung,
- die einsetzende Schulnetzplanung sah sich mit einer Vielzahl kleiner wohnortnaher polytechnischer Oberschulen in den entsprechend ausgelegten Gebäuden konfrontiert,

⁶ Den Gesamtprozess der Erstellung des Schulgesetzes bewertet und kommentiert die damalige Ministerin in einem kurzen Artikel über die "Zukünftige Gesetzgebung aus bildungspolitischer Sicht" (Rehm 1991). Darin nimmt sie eine Bilanzierung der insgesamt etwa 1200 Stellungnahmen zum Entwurf des Landesschulgesetzes vor und bescheinigt den Eltern, die sich im Rahmen dieses Verfahrens artikuliert haben, einen „Rest von Vernunft“, weil sich diese von den „strukturellen Auseinandersetzungen, wie sie von den Missionaren des gegliederten Schulsystems mit den gemeinsamen Verfechtern von Gesamtschulen“ geführt wurden, nicht hätten beeindrucken lassen. Statt dessen sprächen sie sich „in großer Mehrheit“ für ein zweigliedriges Schulsystem aus.

die es galt so zu nutzen, dass für alle Schüler ein erreichbares und vielfältiges Schulangebot gesichert werden konnte,

- wie die anderen neuen Bundesländer auch sah sich der Freistaat Sachsen vor eine schwierige demographische Situation gestellt: bereits zu Beginn des Jahres 1991 stand fest, dass die Schülerzahlen gegen Ende der 90er Jahre extrem zurückgehen werden, so dass weder von der bislang vorhandenen Schülerzahl noch der entsprechenden Anzahl von benötigten Lehrern ausgegangen werden konnte, gleichzeitig stiegen aber die Schülerzahlen anfangs an und verteilten sich vor allem ungleich aufgrund der gestiegenen Bildungsbeteiligung am Gymnasium. In den drei großen Städten des Freistaates betrug die Übergangsquote ans Gymnasium bis zu 50% und lag zum Teil sogar darüber. In einigen ländlichen Regionen waren die Übergangsquoten zum Gymnasium verschwindend gering.

Eine Vielzahl an unterschiedlichen Schulformen wie sie der erste Referentenentwurf vorsah, konnte unter diesen Bedingungen flächendeckend nicht realisiert werden. Auch bestand die Notwendigkeit, angesichts des schlechten Images von Hauptschulen im Osten ein Angebot für die Schüler zu entwickeln, die einen mittleren Bildungsabschluss realistischerweise nicht erreichen würden. Im Kultusministerium wurde – im Austausch mit den Kultusministerien in Thüringen und Sachsen-Anhalt – an der Konzeption eines flächendeckenden zweigliedrigen Schulsystems (Mittelschule und Gymnasium als einzige Schulformen in der Sekundarstufe I) gearbeitet. Für das Gymnasium wurde von einem zwölfjährigen Weg zum Abitur ausgegangen und die Vorstellungen zur Mittelschule bestanden darin, neben einer allgemeinen eine berufsvorbereitende Bildung zu vermitteln, mit der die Grundlage für eine berufliche Ausbildung und für weiterführende schulische Bildungsgänge gelegt werden konnte. Die Klassenstufen 5 und 6 beider Schularten sollten orientierenden Charakter haben und einen Wechsel nach der Klassenstufe 6 erleichtern. Ab der Klassenstufe 7 sollte in der Mittelschule eine auf Abschlüsse und Leistung bezogene Differenzierung einsetzen und der Unterricht in den Fächern Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache und Physik, ab Klassenstufe 8 dann auch in Chemie nach Bildungsgängen differenziert unterrichtet werden. Die Mittelschulen sollten selber darüber entscheiden können, in welcher Form die Differenzierung realisiert wird, ob in Form von abschlussbezogenen Gruppen oder in Form von abschlussbezogenen Klassen. Darüber hinaus wurde ab der Klassenstufe 7 ein Wahlpflichtangebot in Form der sogenannten Profile⁷ gemacht, welches ebenfalls von den Schulen gestaltet und ein weiteres Element der schulischen Differenzierung und Profilierung darstellen sollte. „An der Mittelschule können

⁷ Die Bedeutung der Profile an der Mittelschule erschließt sich nicht auf den ersten Blick. Bildungspolitisch konnte damit die Diskussion um die Werkrealschule beendet werden. Beschäftigungspolitisch konnten mit diesem Fächerbereich die Lehrer weiterbeschäftigt werden, die vorher die Fächer Produktive Arbeit, Einführung in die sozialistische Produktion und Technisches Zeichnen unterrichtet haben und die als Ein-Fach-Lehrer eingestuft wurden. Gerade dieser Bereich entspricht dem Verständnis von technischer (und wissenschaftlicher) Bildung wie er von Lenhardt/Stock 1996 treffend beschrieben wurde und der auch in der Bevölkerung vorherrschte. Der Entwicklung des Profilbereichs wird im Rahmen der Darstellung des Modellversuchs noch ausführlich nachgegangen.

besondere Profile (z. B. sprachliche, mathematisch-naturwissenschaftliche, musische, technische, sportliche) eingerichtet werden“, lautet die entsprechende Formulierung des § 6 Abs. 3 des Schulgesetzes. Realisiert wurden im ersten Mittelschuljahr ein technisches, ein wirtschaftliches, ein sozial-hauswirtschaftliches, ein sprachliches und ein musikalisches Profil⁸, für die entsprechende Lehrpläne erstellt wurden. Ein mathematisch-naturwissenschaftliches Profil war erst mal, obwohl explizit erwähnt, nicht vorgesehen. An der Mittelschule sollten der Hauptschulabschluss (nach Klassenstufe 9), der qualifizierende Hauptschulabschluss (nach Klassenstufe 9 mit besonderer Leistungsfeststellung) und der Realschulabschluss (nach der Klassenstufe 10 nach bestandener Abschlussprüfung) erworben werden können. Mit dem Konzept des beruflichen Gymnasiums als „Oberstufe“ der Mittelschule wurde zwar ein weiterer „Westimport“⁹ diskutiert, der aber den bildungspolitischen Vorstellungen im Land nahe kam, zumal das bisherige Modell der Berufsausbildung mit Abitur vom Deutschen Industrie- und Handelstag bundesweit abgelehnt wurde. Auch für die Gymnasien wurde ein Profilangebot vorgesehen¹⁰. So sollten die Schüler nach der Klassenstufe 8 zwischen einem mathematisch-naturwissenschaftlichen, einem sprachlichen, gesellschaftswissenschaftlichen und musischen Profil wählen können. Diese Überlegungen sind sicherlich dem Gedanken geschuldet, dass es bis dahin weder an der Polytechnischen Oberschule noch an der erweiterten Oberschule Möglichkeiten der Wahldifferenzierung gegeben hat.¹¹ Dieses Konzept wurde schließlich zur Grundlage für einen Regierungsentwurf zum Schulgesetz, welcher im Kabinett am 9. April 1991 beschlossen und dem Landtag vorgelegt wurde.

In den weiteren als konstruktiv beschriebenen Beratungen im Landtagsausschuss für Schule, Jugend und Sport (vgl. z. B. Anders 1995, S. 164, der dem Prozess als Referent des Kultusministeriums beiwohnte) wurden zwischen den Parteien zum Teil Kompromisse gefunden. Die Mittelschule wurde als entwicklungsoffenes Konzept mit verschiedenen Optionen der Differenzierung beschrieben, nach denen Unterricht in zwei abschlussbezogenen Bildungsgängen

⁸ Aufgezählt in der Reihenfolge der Schülerzahlen, die das Profilangebot nutzten, beginnend mit dem am meisten nachgefragten Profil.

⁹ Eine Ironie der Geschichte besteht allerdings darin, dass das berufliche Gymnasium in Form des Wirtschaftsgymnasiums wie es in Baden-Württemberg in mehreren Entwicklungsstufen eingeführt wurde, auf das Leipziger Vorkriegskonzept der Wirtschafts Oberschule zurückgeht. So gesehen handelt es sich also eher um einen Reimport.

¹⁰ An beiden Schulformen werden schließlich unter Profilen die im Schulgesetz vorgesehenen Möglichkeiten der Wahldifferenzierung verstanden. Nicht darunter gefasst werden die schulische Profilbildung im Sinne der Schulautonomie oder der Schulprogramme, die den Schulen einerseits größere Handlungsspielräume zu inneren Schulentwicklung ermöglicht und andererseits diesen Entwicklungsprozess über Schulprogramme als verbindliche Arbeitsprogrammen organisatorisch und im Sinne des pädagogischen Selbstverständnisses der Schule unterstützt (vgl. z. B. Krüger/Grundmann/Kötters 1998).

¹¹ Auch an den Gymnasien besteht allerdings das Problem, dass die Profile nur sehr ungleich angewählt werden. Über zwei Drittel der Schüler „entscheiden“ sich für das mathematisch-naturwissenschaftliche Profil. Das stellt die anderen Profile vor massive Probleme – vor allem das sprachliche Profil hat es schwer sich zu etablieren. Im Zuge der Lehrplanrevision, die seit Mai 2001 in der Planung ist, wird auch an den sächsischen Gymnasien eine Veränderung des Profilangebotes erfolgen. An den Gymnasien soll das Profilangebot stärker als bisher von den Schulen selber gestaltet werden und somit in dem oben beschriebenen Sinne zur Profilierung (siehe Anm. 10) beitragen.

(zum Hauptschul- bzw. zum Realschulabschluss) entweder in einer getrennten oder einer binnendifferenzierenden Form (homogene oder heterogene Lerngruppen) durchgeführt werden konnte. Der Landtag verabschiedete das Sächsische Schulgesetz im Juli 1991 mit den Stimmen der CDU und der FDP, es trat am 1. August 1991 in Kraft und sah ein Übergangsschuljahr 1991/92 vor, in dem die Umwandlung der EOS und POS in Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien von den neu entstandenen Schulämtern und den drei Oberschulämtern vollzogen werden sollte. Somit konnte die weitere Entwicklung des Schulsystems und die erforderliche Schulnetzplanung bereits auf einer Gesetzesgrundlage durchgeführt werden. Um diesen Prozess gezielt und strukturiert steuern zu können, wurde das Schuljahr 1991/92 zum Übergangsschuljahr erklärt. In diesem Schuljahr wurden alle bestehenden Polytechnischen und erweiterten Oberschulen in Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasium überführt. Es wurden berufliche Schulzentren gegründet und berufliche – vor allem wirtschaftliche – Gymnasien eingerichtet. Es wurden Schulleitungen neu bestellt und das vorhandene Personal auf die verschiedenen neuen Schularten verteilt.¹² Die Schulamtsbezirke wurden neu zugeschnitten und Schulräte und Schulamtsleitungen bestellt. Schließlich wurden von Seiten des Kultusministeriums in zahlreichen sogenannten Regionalkonferenzen¹³ mit der Schulaufsicht und den neu zu bestellenden Schulleitern die Konzepte zur Gestaltung der neuen Schularten diskutiert. Außerdem wurden auch Gespräche mit den Elternvertretungen geführt. Es wurden weiterhin Schüler unterrichtet, am Ende des Schuljahres Abschlussprüfungen geschrieben und Schülerströme in die neu entstandenen Schularten gelenkt. Schließlich wurde ein Modellversuchsantrag bei der Bund-Länder-Kommission eingereicht, der zum Ziel hatte, die Einführung, Etablierung und kritische Modifizierung der neuen Schulart Mittelschule zu begleiten und letztendlich bildungspolitisch zu legitimieren.

Nach der parlamentarischen und außerparlamentarischen Diskussionen der Schulgesetzentwürfe und schließlich der Verabschiedung des Schulgesetzes bestanden die nächsten Aufgaben zum einen – wie beschrieben – in der Umsetzung des Schulgesetzes im Land und der Einrichtung von Mittelschul- und Gymnasialordnungen und zum anderen in der Sicherung der Akzeptanz der neuen Schulform Mittelschule und des zwölfjährigen Weges zum Abitur in der Kultusministerkonferenz¹⁴. Weder die vorgesehene Differenzierung ab Klassenstufe 7 in der

¹²Die Lehrer, die in der DDR-Schule in bestimmten Schulformen unterrichtet hatten, mussten sich für Schulformen bewerben, für die sie nicht ausgebildet waren. Dem großen Andrang an Gymnasien konnte in vielen Fällen nicht entsprochen werden, so dass ein Teil der Mittelschullehrer ursprünglich nicht ganz freiwillig einem Ruf an diese Schulform gefolgt ist. Für die Zusammensetzung der einzelnen Kollegien ergeben sich aus diesen Zuteilungen des Personals sehr unterschiedliche Konstellationen. So wurden auf der einen Seite Grundschulen komplett mit ehemaligen Unterstufenlehrern einer POS ausgestattet oder es rekrutierten Gymnasien ihre Lehrerinnen und Lehrer fast komplett aus einer EOS, während auf der anderen Seite in vielen Kollegien unterschiedliche „Mischungsverhältnisse“ bestanden.

¹³Daran beteiligt waren in der Regel die Kultusministerin, der parlamentarische Staatssekretär und die Abteilungsleiter für Grundsatzangelegenheiten und für allgemeinbildende Schulen.

¹⁴Beides betraf Thüringen mit der Regelschule und Sachsen-Anhalt mit der Sekundarschule auch. Dabei darf nicht übersehen werden, dass sich Mittelschule, Regelschule und Sekundarschule in ihrer inneren Verfasstheit unterscheiden.

Mittelschule noch der zwölfjährige Weg zum Abitur entsprachen den einschlägigen Verordnungen der Kultusministerkonferenz. Mit der Durchsetzung der entsprechenden Vereinbarungen im sogenannten Orientierungsrahmen (Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I – Beschluss der 266. Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993) und einer vorerst nur zeitlich befristeten Akzeptanz des zwölfjährigen Abiturs ist ein bildungspolitischer Erfolg und wenn man es so bezeichnen will, ist damit ein eigenständiger Weg eines Teils der neuen Bundesländer beschritten worden¹⁵.

Fuchs/Reuter weisen in ihrer Zusammenfassung darauf hin, dass sich in den fünf bzw. sechs Jahren seit der friedlichen Revolution und der Einheit „ein tiefgreifender in der deutschen Bildungsgeschichte in dieser Form einmaliger Wandel vom einheitlichen Bildungssystem der DDR hin zur föderativ und strukturell differenzierten Bildungslandschaft der neuen Länder vollzogen“ (Fuchs/Reuter 1995, S. 40) hat. Dieser Wandel verlief in einem demokratisch legitimierten Verfahren, gleichwohl wird der Kolonialisierungsvorwurf bis heute immer wieder erhoben (im Sinne der Anpassung an nicht gewünschte KMK-Richtlinien, des Überstülpens eines westdeutschen Schulsystems, des Nichtberücksichtigens der positiven Aspekte des Schulsystems der DDR und anderes mehr). Immerhin hat sich die Mehrheit der Bevölkerung der DDR in einem demokratischen Willensbildungsprozess für einen Beitritt zur Bundesrepublik ausgesprochen und daran anschließend haben freie und geheime Wahlen stattgefunden, die zu den bekannten Länderregierungen geführt haben. Am Beispiel des Freistaates Sachsen wurde aufgezeigt, dass Prozesse demokratischer und parlamentarischer Willensbildung selbstverständlich eine wichtige Rolle bei der Verabschiedung des Schulgesetzes gespielt haben. Gleichwohl kann dem Kolonialisierungsvorwurf und eben so wenig der zum Teil massiv geäußerte Unzufriedenheit¹⁶ nicht mit einem populistischem „Ihr habt es doch so gewollt“ gekontert werden. Im folgenden Abschnitt soll deshalb ein kurzes Zwischenresümee im Hinblick auf die Bewertung des Transformationsprozesses in Sachsen gezogen werden.

2.3 Zwischenresümee: Transformationsprozess, Transformationsfolgen, Transformationspotential

In der wissenschaftlichen Literatur zum Transformationsprozess wird immer wieder festgestellt, dass zwar viele Staaten Ost- und Mitteleuropas einen Transformationsprozess zu bewältigen hatten, dies sich aber für die DDR insofern anders darstelle, als diese ihre Eigenstaatlichkeit gewissermaßen freiwillig aufgegeben und sich „nur“ einem anderen deutschen Teilstaat angeschlossen habe. Transformation fände nun innerhalb eines nationalstaatlichen Ge-

¹⁵Sachsen-Anhalt hat den gemeinsamen Weg zum zwölfjährigen Abitur nach dem Regierungswechsel 1995 beendet.

¹⁶So z. B. zusammenfassend auch bei Schubarth 1999, S. 471 ff., der selber den schulischen Transformationsprozess „als Kulturschock unter Bedingungen asymmetrischer Kommunikation beschreibt“ (ebenda S. 471)

bildes statt – letztlich ginge es vor allem darum, die im Westen schon lange bestehenden gesetzlichen Normierungen und institutionellen Regelungen zu übertragen bzw. diese zu übernehmen (vgl. z. B. Flösser/Otto/Tillmann 1996, S. 16 f.). Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass diese Beschreibung zwar für das Schulwesen im Hinblick auf den Einigungsvertrag stimmt, dass damit aber über die Umsetzung noch nicht so viel gesagt ist. Immerhin haben nicht nur viele ostdeutsche Lehrer hohe Erwartungen in den schulischen Reformprozess gesteckt, auch von Seiten der westdeutschen Schulreformer wurde die Chance gesehen, dass die deutsch-deutsche Vereinigung dem Bildungswesen einen neuen Reformschub bringen möge, vielleicht sogar eine zweite Chance für viele steckengebliebene Reformprojekte darstellen könnte. Dies galt sowohl für den Gedanken einer gemeinsamen Schule bis zur 10. Klasse, die einphasige Lehrerausbildung oder auch die Berufsausbildung mit Abitur, aber auch z. B. für den Gedanken der Zweigliedrigkeit einer „kleinen Gesamtschule“ neben einem reformierten Gymnasium, wie dies von Hurrelmann formuliert wurde. Dies ist allerdings die Perspektive westdeutscher Schulreformer. Aus ostdeutscher Sicht stellt sich der Reformbedarf und die Reformeuphorie oft anders und vor allem widersprüchlich dar: so wurde z. B. in allen neuen Bundesländern vehement die Einrichtung des Gymnasiums und einer eigenständigen Form der Grundschule gefordert. Die Bereitschaft Gesamtschulen einzurichten war bei den Bildungspolitikern ebenso unterschiedlich ausgeprägt wie die Akzeptanz der Gesamtschulen durch die Bevölkerung. Zahlreiche Politiker wollten ebenso ein gegliedertes Schulwesen einführen, wie die Menschen, die diesen Politikern in freien und demokratischen Wahlen ein entsprechendes Mandat gegeben haben. In der Liste der Reformnotwendigkeiten finden sich neben der Einführung des Religionsunterrichtes, die Streichung der „Kopfnoten“ auf den Zeugnissen (Zensuren für Fleiß, Ordnung, Mitarbeit, Betragen und Gesamtverhalten), die Abschaffung der Ziffernnoten in den ersten Jahren der Grundschule auch die Einführung des schulfreien Samstages (vgl. z. B. Vollstädt 1996). Für jedes der genannten Elemente fanden sich allerdings ebenso viele Fürsprecher wie Gegner. Und in all dem lässt sich kein (Schul-)Programm erkennen: zwar ist man gegen Kopfnoten, aber für die Durchsetzung von Disziplin und Ordnung, zwar wollte man den Religionsunterricht einführen, die Schüler besuchen aber zu über 80% den Ethikunterricht. Die Abschaffung der Ziffernnoten in den ersten zwei Grundschuljahren ist erfolgt, „benotet“ wurde stattdessen mit lachenden und weinenden Bienen. 1997 wurde in Sachsen die Benotung in der 2. Klassenstufe wieder eingeführt. Auch die Wiedereinführung der Kopfnoten (allerdings ohne die Note für „Gesamtverhalten“) war 1998 ein bildungspolitischer Erfolg des sächsischen Kultusministers und fand in der Bevölkerung nahezu ungeteilten Beifall.

Kennzeichen des schulischen Transformationsprozesses ist also offenbar weniger, dass reformpädagogische Ideen der Lehrer, Schüler und Eltern in den neuen Ländern nicht aufgegriffen wurden, sondern dass es eine Vielzahl unterschiedlicher Vorstellungen gab, wie denn Schule zu machen sei und welche Schulen sich wer für wen wünscht, die Eltern für ihre Kin-

der vielleicht etwas anderes als die Kinder selber, die Bildungspolitiker (z. T. parteiübergreifend) etwas anderes als die Bevölkerung, die Gewerkschaftsfunktionäre etwas anderes als ihre Basis. Dabei stand die staatliche Verantwortung für das Schulwesen (die im übrigen in der Geschichte der Bundesrepublik immer auch den Privatschulgedanken beinhaltet hat) nie zur Disposition: Die charakteristischen Merkmale des staatlichen Schulsystems wie die gesetzliche Schulpflicht, die staatliche Schulaufsicht, die öffentliche Finanzierung und die staatliche Beschäftigung der Lehrer wurden auch in der Phase der Transformation nicht in Frage gestellt, und zwar weder von ostdeutschen Lehrern noch von westdeutschen Politikern oder Schulreformern.

Reformideen, die an einzelnen Schulen als Diskussionsergebnis von Lehrerkollegien, Schülern und Eltern umgesetzt wurden, fanden sich in der Reformphase selbstverständlich, wurden oft mit großem Anstrengungen realisiert und bestehen z. T. bis heute. Allerdings sind auch von reformengagierten Schulen Lehrkräfte weggegangen, weil sie mit den Reformideen nicht einverstanden waren und auch reformpädagogisch orientierte Schulen haben manchmal über mangelnde Nachfrage von Seiten der Eltern geklagt. Allerdings ist es gerade das Kennzeichen von reformorientierten Einzelschulinitiativen, dass sich die pädagogischen Ideen auf die Gestaltung eben dieser Schule, in einer bestimmten Region, mit je spezifischen Rahmenbedingungen und besonderem Elternengagement gerichtet sind und in aller Regel keine Strukturvorgaben beinhalten, ob und wie andere Schulen das ebenfalls realisieren können. Einzelschulinitiativen sind auch in der westdeutschen Schullandschaft gegenwärtig nicht das flächendeckende Reformmodell¹⁷. Über die Frage, wie Schulen selbstständig und initiativ werden können, wie es an einzelnen Schulen gelingen kann, Reformideen zu implementieren und mit den bestehenden Lehrern und Schülern erfolgreich umzusetzen, ist Gegenstand der Schulentwicklungsforschung, zahlreicher Fortbildungsbemühungen von Bund und Ländern und nicht nur in Deutschland und wird mittlerweile durch zahlreiche Fachzeitschriften kenntnis- und materialreich unterstützt. Auch die Mühen und Ebenen - sowie das gelegentliche Scheitern - der Schulentwicklung von einzelnen Schulen wurden mittlerweile anhand einiger Beispiele detailliert beschrieben (vgl. z. B. Rolff 1996). So muss doch zumindest bezweifelt werden, ob sich durch eine „Schulreform von unten“ wirklich ein Prozess von bildungsplanerischer Schulgesetzgebung gestalten lässt oder ob dies nicht unrealistische reformpädagogische Blümenträume sind, die nicht zu einer demokratischen, vielfältigen, flächendeckenden, Chancengerechtigkeit zwischen Stadt und Land, ärmeren und reicheren Schuleinzugsbezirken sichernden Schullandschaft reifen können. Dass die vorstehenden Überlegungen immer noch dem Charakter des Deskriptiven oder gar Spekultativen verhaftet bleiben, ist dem Umstand geschuldet, dass trotz der historischen Bedeutung, die dem Transformationsprozess („sozialer

¹⁷Vgl. aktuell das Beispiel der Helene Lange Schule in Wiesbaden, der nach ihrem guten Erfolg bei der PISA-Studie die Voraussetzungen gestrichen werden sollen, die gerade zum Erfolg geführt haben – im Sinne der Chancengleichheit, wie die Ministerin Wolff (CDU) anführt.

Großversuch“) beigemessen wird, die Forschungserträge zu diesem Thema nach wie vor eher bescheiden ausfallen. Zwar gibt es eine Vielzahl von einzelnen Untersuchungen wie Rückblicke auf die DDR-Schule bzw. DDR-Pädagogik, allgemeine Fragen der Erziehungswissenschaft, Befunde der Schulentwicklungsforschung (zumeist bezogen auf einzelne Bundesländer oder Schulen), sowie der Schüler- und Lehrerforschung und einige recht frühe Überblickswerke, die auf der Ebene der Fakten stehen bleiben. „Was den Transformationsverlauf insbesondere den Zusammenhang zwischen Systemtransformation und Schulentwicklung betrifft, gibt es zwar eine Reihe von Einzelbefunden, doch kaum übergreifende Modelle, die die Einstellungen und Reaktionsmuster (z. B. von Lehrern und Eltern) in ihrem Wandel beschreiben bzw. erklären können“ (Schubarth 1999, S. 471). Dem von der Erziehungswissenschaft selbst gestellten Anspruch, die vielfältigen Transformationsprozesse zu analysieren, ist diese bislang nur eingeschränkt nachgekommen, wie auch Krüger/Marotzki (1994, S. 9) feststellen. So kommt denn auch Fuchs zu der kritischen Einschätzung: „Studien, die den Ansatz verfolgen, den Transformationsprozess grundlegend zu analysieren, zudem die Entwicklung in allen fünf neuen Ländern und Berlin vergleichend zu betrachten und dabei die zentralen Bereiche des Bildungs- und Wissenschaftssystems zu erfassen, sind bislang nicht verfügbar“ (Fuchs 1997, S. 30). Dies betrifft selbst so zentrale Bereiche, wie die Einführung des 12jährigen Abiturs in immerhin zuerst drei Bundesländern. Zahlreiche „alte“ Bundesländer haben den Weg zum 12jährigen Abitur inzwischen ebenfalls gefunden und führen es, wenngleich unter etwas längeren Zeithorizonten, flächendeckend ein (Saarland) bzw. werden es einführen (Baden-Württemberg). Demgegenüber haben allerdings Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern inzwischen – ohne einen Gesamtdurchlauf abzuwarten und damit ebenfalls ohne empirische Evidenz – das 13jährige Abitur eingeführt. Eine politischen Entscheidung, die zumindest in Mecklenburg-Vorpommern auf Grund massiver Proteste von Schüler und Eltern nicht durchgehalten werden konnte. Eine wissenschaftliche Untersuchung zu den Ansprüchen, Möglichkeiten und möglicherweise auch Fehlentwicklungen hat es im Verlauf der letzten zehn Jahre nicht gegeben. Letztlich muss jede Stellungnahme für oder gegen das 12jährige Abitur auf den Bereich der Spekulation bzw. der parteipolitischen Ideologie verwiesen werden. Es soll an dieser Stelle nicht entschieden werden, ob das mehr über den Zustand der Bildungspolitik oder den der erziehungswissenschaftlichen Forschung aussagt.

Bevor im nächsten Kapitel mit der Darstellung eines BLK-Modellversuchs versucht wird, die Entwicklung einer neuen Schulform in einem neuen Bundesland zu beschreiben und insoweit einen Transformationsprozess nachzuzeichnen, soll in den folgenden zwei Überlegungen der bildungstheoretische Kontext, in welchem der Modellversuch durchgeführt wurde, skizziert werden. Dies betrifft zum einen die Situation der Bildungsplanung zu Beginn der neunziger Jahre und zum anderen die Spezifik der ostdeutschen Systemtransformation.

Rainer Brockmeyer beschreibt den Zustand der Bildungsplanung auf einer Tagung im November 1993, wie er selbst zugibt „zugespitzt“, als „Illusion von gestern und Notwendigkeit für morgen“ und führt in mehreren Thesen aus, wie er diese Aussage verstanden wissen will. Die Ausgangslage ist nicht ermutigend, stellt er doch fest, dass eine „Zukunftsplanung für Bildung (...) in Deutschland zur Zeit, aufs Ganze gesehen, nicht mehr vorhanden ist“ (Brockmeyer 1999, S. 17) und dort wo noch Restbestände zu finden sind, gelingt es ihr nicht, die Weiterentwicklung der Schulrealität entscheidend zu fördern. Zahlreiche Blümenträume („Illusionen“) konnten nicht reifen: die Planungskapazitäten der Bildungsadministration wurde immer weiter zurückgebaut, Bildungsplanung verkommt immer mehr zu „quantitativer Vorsorge“, das föderative Prinzip zwischen Bund und den Ländern verkommt zu Formelkompromissen und wird seiner Wirkungsmöglichkeit fast beraubt, die überregionalen Gremien der Bildungsplanung, wie z. B. die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung sind in der Regel ihrer apparativen Kraft beraubt. Ihre Produkte tragen gar „den Stempel des Obligatorischen“. Aus der immer wieder beschworenen Kooperation von Erziehungs- und Sozialwissenschaften mit Administration und Bildungspolitik ist nichts geworden. Zwar gäbe es gelegentlich fachliche Beratung und eine zum Teil scharfsinnige Analyse der Defizite. Zu einem kontinuierlichen Dialog zwischen Wissenschaft und Politik mit dem Ziel der Problemlösung auf der Suche nach Lösungen käme es jedoch nicht. Auch stellt Brockmeyer fest, dass selbst internationale Entwicklungen im Bildungswesen keine Revitalisierung der Bildungsplanung in Deutschland mit sich bringen. In dem Niedergang der Bildungsplanung sieht er gar eine Schwächung der Bildungspolitik selbst, die nicht mehr auf den vordersten Plätzen der tagespolitischen Agenda rangiert. Auch binde der Neuaufbau des Bildungswesens in den neuen Ländern viel Kraft, erhebliche Mittel und ein hohes Maß an planerischem Sachverstand und planerischer Phantasie ohne aber beispielgebend für die Bildungsplanung und Bildungspolitik insgesamt zu werden (vgl. ebenda. S. 17 ff). Der Top-Down-Ansatz der Bildungsplanung hatte versagt und ein neuer Ansatz zur Planung war noch nicht gefunden, wenngleich evident war, dass sich etwas ändern musste. Diese Situationsbeschreibung trifft so erstaunlicherweise auch auf die Situation im Freistaat Sachsen zu, was einen verantwortlichen Bildungspolitiker zu der leicht trotzigen Formulierung von der „Bildungspolitik als Element langfristiger Entwicklung“ (Portune 1999, S. 166) bringt, der dabei feststellt, dass „die Gestaltung der sich insbesondere auf die innere Struktur der Schulen beziehenden Reformvorhaben (..) aber, nach fast 60 Jahren Diktatur, für die östlichen Länder mit Sicherheit eine der ganz großen Herausforderungen (ist, D.S.). Vor dem Hintergrund der in vielen Köpfen noch vorhandenen Vorstellungen wie gute Schule zu gestalten sei, stellt die Entscheidung zwischen zentralen Vorgaben und der Gewährung von Gestaltungsfreiräumen für die einzelnen Schulen eine täglich zu bewältigende Gratwanderung dar“ (ders., S. 167). Obwohl also ein neuer Ansatz zur Planung (noch) nicht vorhanden war, musste in der konkreten Situation gleichwohl etwas getan werden – aus bildungspolitischer Sicht ging eben nichts tun auch nicht. Während Brockmeyer (als Bildungsreformer und Politikberater) die Situation richtig

analysiert und Portune (als Bildungspolitiker) daneben setzt, wie man unter Abwesenheit von planerischer Gewissheit versucht, richtig zu handeln, schweigen die Erziehungs- und Sozialwissenschaftler. „Epochale Änderungen verlangen epochale Perspektiven“ (Giesecke 2002): weder die Sicht auf die Zukunft als Wiederholung und Reproduktion der Vergangenheit (Alles kommt wieder!), noch die Wahrnehmung der Zukunft als Steigerung der Gegenwart und Fortschreibung von Veränderungsprozessen (Mehr vom Selben!) werden einer gesellschaftlichen Situation gerecht, in der es vielmehr darauf ankommt, aus einer neuen Sicht auf die Zukunft als Zerstörung von Vergangenheit und Gegenwart und dem Erfordernis von Emergenz des Neuem einer historisch neuen Herausforderung gerecht zu werden (vgl. Giesecke 2002, S. 168 ff). Damit müssen Strukturbildung und Strukturauflösung – oder wie Giesecke formuliert Ordnung und Chaos in ein neues Verhältnis gebracht werden und das Denken sich abwenden von der Alternative Geschlossene Systeme **oder** Offene Netzwerke, sondern beide Zustände im Zeitablauf als eine notwendige Folge von Systementwicklung und Systemauflösung beschreiben, den Wechsel von Chaos und Ordnung in eine Balance bringen. „Insgesamt kann man besonders in den Human- und Kulturwissenschaften ein deutliches Defizit im Bereich der Strukturauflösungs- und Chaostheorien – und damit einhergehend in den einschlägigen empirischen Analysen – feststellen. Das Versagen der Sozialwissenschaften angesichts des Zerfalls des sozialistischen Herrschaftssystems – kaum jemand hat ihn voraussehen können, niemand den Ablauf modellieren können – ist ein Beispiel.“ (Giesecke 2002, S. 177). Damit komme ich zu dem angekündigten zweiten Aspekt und später wieder auf Giesecke zurück.

Wiesenthal beschreibt gegenüber der Situation in den osteuropäischen Staaten den Ausnahmecharakter der Transformation in Ostdeutschland aufgrund des Beitritts zur Bundesrepublik gemäß Artikel 23 des Grundgesetzes als „privilegierten Sonderfall“ (1995). So bescheinigt er in seiner Untersuchung den Menschen in Ostdeutschland ein hohes Niveau an Systemintegration und konstatiert im Gegensatz dazu allerdings Probleme bei der Sozialintegration: „Weder hinsichtlich des Verständnisses des Geschehens durch die Beteiligten noch hinsichtlich ihrer sozialen Akzeptanz erreicht die deutsche Transformation Bestnoten“ (Wiesenthal 1995, S. 154). Die Ursachen für die Diskrepanz von Systemintegration und Sozialintegration bzw. zwischen institutioneller und kultureller Integration sieht Wiesenthal vor allem in den spezifischen Interaktionseffekten der ostdeutschen Systemtransformation. So wurden hier im Unterschied zu den anderen Ländern zuerst die Gewinne und dann die Kosten des Übergangs erfahren, eine aus sozialintegrativer und psychologischer Hinsicht ungünstige Konstellation. Die immer deutlicher zu Tage tretenden Transformationsfolgen werden dabei schnell einer Ursache zugeschrieben: der Dominanz westdeutscher Eigeninteressen. Weil in der Wahrnehmung der Ostdeutschen externe Akteure die Entscheidungsprozesse dominieren, sind sie auch für alle im Gefolge der Einheit erfahrenen Nachteile verantwortlich. Eine so erfolgte Konstruktion der Wirklichkeit, wie Wiesenthal sie im Vergleich verschiedener Länder für die Ostdeutschen gefunden hat, entlastet von der Verantwortung und überdeckt die mangelnden Alternativ- und

Reformvorstellungen. Dabei, so Wiesenthal weiter, erleben die Ostdeutschen zugleich eine Infragestellung ihrer Biographien und ihrer differenten Lebenserfahrungen. Einen möglichen Ausweg sieht Wiesenthal nur darin, dass Ostdeutsche lernen, die transferierten Institutionen zur Artikulation und Kommunikation ihrer Ansprüche besser zu nutzen. Hettlage/Lenz verweisen in ihrer Vereinigungsbilanz einerseits auf die rasch abgeschlossene Integration auf der Ebene der Institutionen, andererseits aber auch auf noch bestehende Integrationsprobleme auf der kulturellen Ebene (vgl. Hettlage/Lenz 1995, S. 13). Und auch Patzelt beschreibt den Aufbau des neuen politischen Systems „von oben nach unten“ und konstatiert: „Im Grunde bis heute schwebt das neue System oberhalb der ostdeutschen Gesellschaft und ist mit ihr erst lose vertäut“ (Patzelt 1995, S. 77). Gerade für das Schulsystem ist das keine günstige Diagnose, besteht doch eine Aufgabe von Schule und Unterricht darin, Schüler in einem demokratischen Sinn auf der Grundlage der freiheitlichen demokratischen Grundordnung zu erziehen. Diese scheint aber bislang nur in einem geringen Ausmaß bei den Lehrern angekommen zu sein. Hoyer und Döbert, die Mitte der 90er Jahre die Lehrerschaft in Brandenburg (Hoyer 1997) und Brandenburg, Ostberlin, Sachsen insgesamt (Döbert 1997) befragt haben, kommen dann auch beide zu dem Ergebnis, dass viele Lehrer nach einer anfänglichen eher kurzen Begeisterung, sich mit westdeutschen pädagogischen Ansätzen beschäftigen zu können, ihre eigene Arbeit nicht in Frage stellen und eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Ausbildung und der pädagogischen Praxis nicht erfolgt. Zwar sei, so Döbert, der Übergang vom Einheitsschulsystem zu einem mehr oder weniger gegliederten System relativ problemlos vonstatten gegangen, allerdings haben viele Lehrkräfte „den völlig anderen theoretisch-konzeptionellen und fachdidaktischen Anspruch an Schule und Unterricht, an Umgang mit anderen Schülern bisher offenbar noch nicht voll erfasst“ (Döbert 1997, S. 99 f). Insgesamt zeichnen die Lehrerstudien ein Bild einer verunsicherten, abwartenden Lehrerschaft, die dem neuen Schulsystem noch weitgehend fremd gegenübersteht. Dabei wird zugleich deutlich, dass es keine Zeit der intensiven Auseinandersetzung mit der DDR-Schule bzw. mit der eigenen schulpraktischen Tätigkeit gegeben hat oder dass diese – wie Schubarth 1999 vermutet – bereits der Vergangenheit angehört und entsprechend kurz ausgefallen ist. Das pädagogische Selbstverständnis wie z. B. die Orientierung an einem eher autoritären Führungs- und Erziehungsstil, an Disziplin und Leistung (in dem oben von Lenhardt/Stock beschriebenen Wissenschaftsverständnis), blieb weitgehend unverändert. Auch eine Auseinandersetzung mit Erfahrungen und pädagogischen Konzepten westdeutscher Schulen wurde nur in seltenen Fällen betrieben. Als Ursache wird – wie dies von Wiesenthal bereits für die Situation in Ostdeutschland beschrieben wurde – immer wieder das „Überstülpen“ des westdeutschen Schulsystems und der damit verbundenen Verunsicherung und Überforderung der Lehrerschaft genannt. Hoyer spricht gar von „den Zumutungen der Gegenwart für die Lehrerinnen und Lehrer“ (ders. 1997, S.10). Dies muss für eine Berufsgruppe, die wohl eher zu den privilegierten ostdeutschen Berufsgruppen zu zählen ist (der Staat ist weiterhin Dienstherr, keine marktwirtschaftlichen Bedingungen, relativ große personelle Kontinuität und Überführung der Bezüge

in den Bundesangestelltentarif), durchaus erstaunen und legt die Vermutung¹⁸ nahe, dass die Auseinandersetzung mit dem Schulsystem der DDR und der Lehrerschaft nicht schon vorbei ist, sondern im Gegenteil von der Mehrheit noch gar nicht erfolgt ist und von der sich derzeit im Beruf befindlichen Generation auch nicht mehr erfolgen wird. Betrachtet man allerdings Untersuchungsergebnisse von Gruner, die im Rahmen der Berliner DFG-Forschergruppe „Bildung und Schule im Transformationsprozess von SBZ, DDR und neuen Ländern – Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel“ gewonnen wurden, erscheinen die Ängste, Überforderungen und Verunsicherungen der Lehrer noch in einem anderen Licht: am Beispiel einer Fallrekonstruktion einer Lehrerin in Ostberlin kommt Gruner zu dem Ergebnis: Permanente Rückversicherung, Verzicht auf Autonomie, kalkulierendes Abwegen wurden so zu zwingenden Bestandteilen des Unterrichtens (Gruner 1999, S. 243). Ein Verzicht auf jeglichen Autonomieanspruch in der beruflichen Tätigkeit muss aber Auswirkungen die Lebensführung insgesamt und vor allem auf die Gestaltungs- und Mitwirkungsfähigkeiten auch unter anderen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen haben. Die kulturelle und wissenschaftliche Isolierung der DDR-Lehrerschaft hat diese auch von internationalen Entwicklungen im Schul- und Bildungsbereich abgeschlossen, zugleich gab es aber keine anderen Lehrer und Lehrerinnen in den neuen Bundesländern. Der Anspruch an eine umfassende Partizipation der Lehrkräfte im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen kann strukturell gleichwohl nicht aufgegeben werden. Benner und Merkens weisen auf ihren Generalbefund hin: „’Beharrungskraft’ und ‚Eigenlogik’ in einem Feld, das ständig von politischem Zugriff und von sozialer Kontrolle bestimmt war, und die Auseinandersetzung mit ihnen prägen deshalb (...) die Dynamik des Bildungswesens, und zwar sowohl im Rahmen verschiedener Gesellschaftssysteme als auch beim Übergang zu neuen gesellschaftlichen Ordnungen“ (Benner/Merkens 2001, S. 807).

Erweitert man diese Kontexte um eine historische und eine internationale Perspektive, dann können (und müssen) einige der hier angesprochenen Überlegungen relativiert werden. Innovationen im Bildungssystem sind immer prekär und hängen von einer Vielzahl von Rahmenbedingungen ab. Für die Vereinigten Staaten von Amerika hat Cuban (1993, zitiert nach Wiechmann 2002) für einen Zeitraum von 1890 bis 1980 festgestellt, dass selbst unter bildungsfreundlichen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen kaum mehr als 25% aller Schulen in ihrem Alltag von den Innovationen aus der reformpädagogischen Epoche und der Curriculumreformbewegung erreicht wurden und ihren Schul- und Unterrichtsalltag entscheidend verändert haben. Arndt kommt in ihrer Untersuchung über die spanische Schulreform von 1990 zu dem Ergebnis, dass die Unterschiedlichkeit der Akzeptanz der Reform in einzelnen Schulzentren von der Qualifikation, der Partizipation und der Motivation der dort beschäftigten Lehrer abhängt (Arndt 1999, S. 304). An dieser Stelle kann nicht auf die Rahmenbedin-

¹⁸Hinweise (vgl. dazu auch Kapitel 4) darauf sind vor allem Umfrageergebnisse, die zeigen, dass mittlerweile 53% der Eltern wieder die DDR-Schule wünschen (Sächsische Zeitung vom 19. Mai 1998) und 1997 nur noch 10% der Eltern der Meinung sind, Schule bräuche neue Inhalte und neue Strukturen (1991 waren immerhin 38% der Eltern dieser Meinung).

gungen der „Transición“ in Spanien im einzelnen eingegangen werden, es wird aber darauf verwiesen, dass die Akzeptanz von Entwicklungen im Bildungssystem mit der Akzeptanz der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse insgesamt zusammenhängt. Und um diese Akzeptanz war es zumindest in den 80er Jahren schwierig bestellt (vgl. z. B. Köhler 1989).

Dieses Ergebnis schließt an Überlegungen zum Innovationstransfer an, wie sie von Wiechmann zusammenfassend vorgelegt werden: Wiechmann beschreibt (pfadanalytisch unterlegt) drei Transferansätze, wie sie sich im Laufe des letzten Jahrhunderts herausgebildet haben und unterscheidet somit die Diffusion (Information über Innovationen auf der Basis professioneller Kommunikation im Rahmen der Lehrerschaft selbst – über Tagungen mit Unterrichtsdemonstration, Arbeitskreise und/oder Literatur), aus deren Scheitern, nämlich des Fehlens von Steuerungsimpulsen durch die Bildungsadministration und Bildungspolitik sich der Ansatz der Dissemination entwickelt hat. Im Rahmen dieses Transferansatzes werden zentrale Steuerungsimpulse von Seiten der Bildungsverwaltung gesetzt, so z. B. bei der Curriculumreformbewegung. „Nachweislich überzeugende Innovationen werden „top-down“ im Rahmen spezieller Veranstaltungen der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung so administriert, dass sie möglichst zielgetreu – „lehrersicher“ – die Unterrichtspraxis erreichen, da nur so ihre innovative Qualität gewährleistet werden kann (Wiechmann 2002, S. 96). Hier zeigt sich nun wiederum, dass zentrale Steuerungsimpulse ohne die Berücksichtigung der jeweils spezifischen lokalen Rahmenbedingungen wirkungslos bleiben. Deutlich wurde allerdings auch, dass nicht länger der einzelne Lehrer, sondern die Schule als zentrale Einheit berücksichtigt werden muss. Damit kommt es zu dem erwähnten dritten Ansatz, dem Innovationstransfer auf der Grundlage der aktiven Wissensnutzung: „Zentral administrierte Innovationsimpulse thematisieren nicht mehr in unmittelbarer Weise inhaltliche Veränderungen im Kernbereich des schulpädagogischen Handlungsvollzugs, sondern den organisatorischen Rahmen einer Schule“ (ebenda, S. 97). Damit sollen eigeninitiierte Prozesse der Innovationsnutzung im schulpädagogischen Kernbereich initiiert werden. Allerdings kann wohl auch bei dieser Strategie ein Ausbleiben von deutlichen Steuerungsimpulsen nachteilig wirken, die bis hin zum Verlust der innovativen Qualität führt. Die aufgezeigte Problematik des Innovationstransfers trifft auch den Transformationsprozess des Schulsystems in Sachsen (und offenbar auch die von Arndt für Spanien beschriebenen Prozesse) im Kern. Somit müssen einerseits deutliche Steuerungsimpulse gesetzt werden (Schulgesetz, Rahmenordnungen, Organisationserlass und anderes mehr) und andererseits müssen die Handlungsspielräume so beschrieben werden, dass sie an den Schulen zu einer selbstgestalteten Umsetzung führen können (aktive Wissensnutzung). Wie die hier nur kurz gestreiften Untersuchungen zeigen, fällt es offenbar im Bildungssystem besonders schwer zu akzeptieren, dass wir in Übergangsphasen nicht in erster Linie Systemtheorien brauchen, sondern Vorstellungen von Strukturzerfall, von kreativer Unordnung und die Fähigkeit, die Auflösung von Bindungen und die Erhöhung von Optionen als eine normale Durchgangsphase zu akzeptieren. Interessanterweise führt Giesecke dazu aus, dass diese Akzeptanz um so leichter fällt, je mehr sich mit dem Veränderungsprozess Perfektionsvorstel-

lungen verbinden: „Der Wechsel von Ordnung¹ über Chaos zu (neuer)Ordnung² erscheint dann als Entwicklungsprozess. Ordnung² wird in irgendeiner Form gegenüber der Ordnung¹ prämiert“ (Giesecke 2002, S. 179). Dies kann aber nur erfolgen, wenn die Prozesse selbstorganisiert werden können und als steuerbar erlebt werden – das dazu erforderliche Changemanagement beschreibt er mit „Dialog – als eine der Erfolg versprechendsten Methoden, eine erstarrte, verkrustete Gesellschaft und deren Institutionen wieder in Bewegung zu bringen“ (ders. S. 431). Mit der Einrichtung des BLK-Modellversuchs zur Mittelschule wurde versucht, noch einen weiteren innovativen Impuls zu setzen, nämlich die Begleitung ausgewählter Mittelschulen zur Entwicklung zentral koordinierter, inhaltsorientierter regionaler Netzwerke, um die oben beschriebenen Diffusionseffekte zu erreichen. Der Modellversuch erscheint darum als eine gute Grundlage zur Untersuchung des Transformationsprozesses im Schulsystem in Sachsen, zumal auf ihn nicht zutrifft, was in der Nachwendezeit gerade den westdeutschen Schulforschern immer vorgeworfen wurde, dass nämlich die „schulethnologische, interkulturelle und professionstheoretische Jahrhundert-Situation vor der eigenen Haustür“ (Händle/Nitsch/Uhlig 1998, S. 58) nicht genutzt worden sei: der Mittelschulmodellversuch wurde wissenschaftlich begleitet und ist somit vergleichsweise „gut erforscht“.

3 Der BLK-Modellversuch „Die Mittelschule im Freistaat Sachsen“ – ein Element des Transformationsprozesses

Die Mittelschule stand wie keine andere Schulform in Sachsen für den Systemtransfer und mit Beginn ihrer Einführung auch in der (bildungspolitischen) Öffentlichkeit unter einem starken Legitimationsdruck. Mit der Zweigliedrigkeit wurden zwar einerseits zahlreiche bildungspolitischen Forderungen und pädagogischen Erwartungen umgesetzt, wie die Einrichtung von Gymnasien, die Sicherung von wohnortnahen Schulen, keine eigenständige Hauptschule, Profilbildungsmöglichkeiten der Einzelschulen (an Mittelschulen und Gymnasien) und die Möglichkeit zu unterschiedlichen Formen der Differenzierung. Andererseits galten die Mittelschule und die ihr zugrundeliegenden Organisationsstrukturen als die großen Unbekannten. Im Gegensatz zum Gymnasium, von dem man in Anlehnung an die einschlägigen KMK-Beschlüsse und die Vorbildwirkung aus den alten Ländern wusste – oder zu wissen glaubte – wie es umzusetzen sei, hatte kaum jemand detaillierte Vorstellungen darüber, wie die Differenzierung und die Profilbildung an den Mittelschulen zu erfolgen habe. Zudem wurden mit dem mittlerweile auch bundesweit anerkannten Kompromiss zwischen der Einheits- oder Gesamtschule auf der einen und der Drei- bzw. Viergliedrigkeit auf der anderen Seite zahlreiche Erwartungen verbunden, deren Einlösung Aufgabe der schulpraktischen Umsetzung sein musste. Von Befürwortern der Gesamtschulen ebenso wie von Anhängern des dreigliedrigen Schulsystems wurde die Leistungs- und Zukunftsfähigkeit der Mittelschule in Frage gestellt und unter anderem eine dramatische Übergangsquote an die Gymnasien vorausgesagt. Darüber hinaus wurde einerseits behauptet, dass die Mittelschule die Chancengleichheit der Schüler einschränke und eine soziale Integration verhindere, während andererseits prognostiziert wurde, dass die Mittelschule das Ende einer leistungs- und begabungsgerechten Bildung darstelle. Zu diesen Mutmaßungen – die im übrigen quer durch die Parteienlandschaft gingen – kamen die tiefgreifenden strukturellen Veränderungen, die mit der personellen und strukturellen Reorganisation der Schulen, mit neuen Lehrplänen und Stundentafeln sowie der Schulnetzplanung verbunden waren. Auch der in der sächsischen Verfassung verankerte Bildungs- und Erziehungsauftrag löste zahlreiche Diskussionen aus. Und schließlich musste unabhängig von der Akzeptanz oder Ablehnung des Mittelschulkonzeptes die Umsetzung in die tägliche Schulpraxis von Menschen realisiert werden muss, die bisher unter völlig anderen Bedingungen gearbeitet haben und die auch über einen Ausbildungsstand verfügen, der sie für die pädagogische Arbeit in der Mittelschule nicht vorbereitet hat. Für die Situation im Freistaat Sachsen waren also nicht nur die Umstellungsschwierigkeiten zu erwarten, die eine Umsteuerung dieses Ausmaßes in einem Bildungssystem mit sich bringen würde, sondern darüber hinaus auch die besonderen, die sich durch die sich vollziehende Systemtransformation ergeben. Die Mittelschule als Schulform und jede einzelne Mittelschule standen aber nicht nur unter Legitimationsdruck sondern auch unter einem hohen Entwicklungsdruck: Die Mittelschule war von Anfang an zum einen als entwicklungsoffene Schulart konzipiert und propagiert

worden (sollte also konzeptionell kontinuierlich weiterentwickelt werden) und räumte zum anderen jeder einzelnen Schule Freiräume zur Gestaltung der Differenzierung und der Profile ein. In der Einrichtung eines Modellversuches zur Mittelschule wurde eine Möglichkeit der Begleitung und Unterstützung dieses komplexen Prozesses gesehen. Im Sinne einer fortschreibenden Bestandsaufnahme sollte der Modellversuch¹, der schließlich vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus bei der Bund-Länder-Kommission beantragt wurde, die Einführung, Etablierung und Weiterentwicklung der Mittelschule begleiten. In dem eingereichten Antragstext sollte der Modellversuch die „Gestaltung von typischen Profilbereichen der Mittelschule im Freistaat Sachsen unter Beachtung der Infrastrukturbedingungen am Schulstandort“² untersuchen. Dahinter stand die Überlegung, dass bei dem bevorstehenden Strukturwandel von der Einheitsschule zu einer neuen gegliederten Schulstruktur in der Anfangsphase zwar notwendigerweise die organisatorische Überleitung der Schularten Priorität haben wird, dass es aber letztendlich die pädagogischen Kompetenzen der Schulleitungen und der Kollegien zu entwickeln gilt, um durch die Gestaltung jeder einzelnen Mittelschule eine „Schulreform von innen“ in Gang zu setzen. Diese Überlegungen befanden sich durchaus in Einklang mit den Erkenntnissen der Schulentwicklungsforschung, wonach es am Ende weniger auf die Schulstrukturen als vielmehr auf die Entwicklung der Einzelschule ankommt. Auch entsprach die Anlage des Modellversuch den bereits geschilderten Überlegungen zum Innovationstransfer.

Eine freie – schulorganisatorische – Gestaltung sollte – so der Wille des Gesetzgebers – grundsätzlich allen Mittelschulen möglich sein, begleitet und unterstützt wurde dies allerdings nur bei den zehn ausgewählten Modellschulen. Darüber hinaus wurden 1994 zwei weitere Modellversuche³ begonnen, in deren Zentrum ebenfalls die innere Ausgestaltung der Mittelschule stand. Bereits zum 01.01.1993 wurde in einem weiteren Modellversuch⁴ der berufsorientierende Unterricht an Mittelschulen untersucht und damit der extrem veränderten Situation auf dem Jugendarbeitsmarkt Rechnung getragen, wonach nach der Schulzeit den Schulabgängern nicht mehr die Ausbildungsplätze zugewiesen wurden, sondern eine Eigenaktivität der Jugendlichen (und ihrer Eltern) verlangte. Hierbei handelte es sich im Grunde ebenfalls um einen Modellversuch zur Gestaltung und Entwicklung des Profilbereichs.

¹ Dabei wird allerdings bereits in dem Begriff „Modellversuch“ eine Erwartungshaltung erzeugt, die nicht den tatsächlichen Gegebenheiten entspricht: die Mittelschule war als flächendeckende Schulform eingeführt worden. Die schließlich ausgewählten zehn Modellschulen trugen die Last der Beweiskraft des Bestehens oder Scheiterns für alle anderen Mittelschulen und damit für die Mittelschule als solche. Dazu kam, dass die für den Modellversuch ausgewählten Schulen unter nahezu denselben Bedingungen arbeiteten wie alle anderen Mittelschulen des Freistaates auch.

² So lautet der exakte Titel des Modellversuchs.

³ „Handlungsmöglichkeiten von Lehrern und Sozialpädagogen zur Überwindung von Schwierigkeiten benachteiligter Kinder und Jugendlicher in sozialen Brennpunkten“ (Laufzeit 04/1994 – 3/1997) „Erziehung zu Eigeninitiative und Unternehmensgeist“ (Laufzeit 06/1994 – 06/1997)

⁴ „Berufsorientierender Unterricht an Mittelschulen im Freistaat Sachsen unter Einschluss von Betriebspraktika unter Berücksichtigung der Förderung von Berufstätigkeiten für Mädchen“ (Laufzeit 01/1993 – 04/1996)

Wie hoch die Ansprüche der Modellversuche und des Mittelschulmodellversuchs insbesondere waren, lässt sich ermessen, wenn man einen Blick auf vergleichbare Vorhaben wie die Regionale Schule in Rheinland-Pfalz (vgl. Gukenbiehl/Mahr-George 1999) und die Sekundarschule in Niedersachsen wirft (vgl. Lampe 1999). In beiden Ländern erfolgte die Einführung der neuen Schularten sukzessive und unter hohem evaluativen Aufwand bei einer überschaubaren Zahl von insgesamt beteiligten Schulen. In keinem westdeutschen Land – außer dann 1996 im Saarland – wurde eine neue Schulart flächendeckend und gewissermaßen voraussetzungslos eingeführt. Und anders als in Thüringen und Sachsen-Anhalt wurde die Einführung der Mittelschule – wie schon erwähnt – mit Personalabbau, Personalentwicklung (neuen Schulleitungen) und der Schulnetzplanung verbunden (vgl. z. B. zur entsprechend anderen Situation in Thüringen: Böttcher/Plath/Weishaupt 1999, S. 109).

In diesem Kapitel werden Ziele und Anlage des Modellversuchs, die Steuerung des Modellversuchs (Abschnitt 3.1), die Anlage der wissenschaftlichen Begleitung (Abschnitt 3.2) und im Mittelpunkt die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs dargestellt (Abschnitt 3.3). Außerdem werden die Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen ebenso wie die Frage diskutiert, ob die Entwicklungsoffenheit realisiert werden konnte und ob sich die Mittelschule als neue Schulform – vor dem Hintergrund, der in sie gesetzten Erwartungen – bewährt hat. Dies schließt in dieser spezifischen Lage, auch immer die Frage nach dem Gelingen des Transformationsprozesses ein (Abschnitt 3.4).

3.1 Zur Etablierung von Lernprozessen in einem offenen System: Ziele, Anlage und Steuerung des Modellversuchs

Der Modellversuch wurde als ein signifikantes und effizientes Schulentwicklungs- und damit Steuerungsinstrument für die sächsische Mittelschule verstanden. Ausdrückliches Ziel des Modellversuches war es, durch gezieltes und kontinuierliches Beobachten und unterstützendes Begleiten der schulpraktischen Umsetzung auf der Grundlage der erhobenen Daten und analysierten Erfahrungen der Schulen, Vorschläge zur Weiterentwicklung pädagogischer, curricularer und schulorganisatorischer Rahmenvorgaben zu machen. Zur Begründung der Notwendigkeit der Förderung durch die Bund-Länder-Kommission wurde der Modellversuch als Beitrag zur Lösung bildungspolitischer Problemlagen beschrieben wie: „der Hauptschule und ihrer Entwicklung, der einseitigen Fixierung auf Gymnasium und Hochschule und der Orientierung von Schulen in veränderten wirtschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten“ (Antrag zum BLK-Modellversuch, 1991, S. 3). Diese grundsätzlichen Problemlagen wurden in zahlreiche Einzelfragen⁵ unterteilt und als zwingend zu beantwortende zentrale Fragen wurde zusammenfassend formuliert (vgl. ebenda, S. 5-7):

⁵ Eine detaillierte Bearbeitung der zahlreichen Einzelfragen konnte im Rahmen eines Modellversuches nicht erfolgen. Zum Teil handelte es sich auch um empirisch nicht entscheidbare Fragen, um rhetorische Fragen oder um Fragen, auf die bis dahin tatsächlich keine konzeptionelle Lösung gefunden wurden war. Von Seiten der

1. Welche Möglichkeiten eröffnen die Profile der Mittelschule, welche Perspektiven sind zu bedenken?
2. Auf welche Profilspezifika ist besonders zu achten?
3. Stellen die Bildungsgänge Haupt- und Realschulabschluss der sächsischen Mittelschule eine günstige Möglichkeit der Differenzierung dar?
4. Ermöglicht die sächsische Mittelschule die notwendige Durchlässigkeit?“

Auffällig ist, dass die vier im Mittelpunkt stehenden Problembereiche zur Hälfte die Problematik der Profile und zur anderen Hälfte vor allem Fragen der Differenzierung und der Durchlässigkeit thematisierten. Vielleicht kommt hier – stärker als der Antragstellerin bewusst sein konnte – noch die polytechnische Orientierung zum Ausdruck, die ein wichtiges Element der Polytechnischen Oberschule war? Auf jeden Fall ist die „Profilorientierung“ im Modellversuch offenbar auch ein Zugeständnis an die ehemaligen Polytechniklehrer, die sich in genau diesem Arbeitsfeld bewegten⁶. Deutlich wird an dem Antrag allerdings noch ein weiterer Aspekt: die Geschwindigkeit, mit der immer wieder Entscheidungen getroffen wurden. Während nach Verabschiedung des Schulgesetzes im Juni 1991 noch im Oktober und Dezember 1991 grundlegende Fragen zur Gestaltung der Mittelschule auf Abteilungsleiterbesprechungen (mit der Ministerin und dem Staatssekretär) erörtert wurden, war der Umbau des Schulnetzes bereits in vollem Gange und am Antrag zur Modellversuch wurde ebenfalls bereits gearbeitet. So wurde zum einen im Bezug auf die Differenzierung im Oktober 1991 noch etwas völlig anderes diskutiert, als dann im Sommer 1992 an den Schulen umgesetzt wurde und zum anderen immer noch der Zuschnitt der Profile diskutiert; bis hin zu den Überlegungen, dass in diesen doch mehr fächerübergreifende Zusammenhänge und methodenorientiertes Lernen stattfinden solle und weniger eine fächerorientierte Umsetzung alter (Technik, Berufsorientierung) und neuer (Wirtschaft, Sozial-Hauswirtschaft) polytechnischer Inhalte, um nur zwei Beispiele zu nennen. Die Charakteristik „Entwicklung von Lernprozessen“ trifft hier primär auf die Arbeit im Kultusministerium zu und charakterisiert damit einen Anspruch des Modellversuchs. An diesen konzeptionellen Diskussionsprozessen waren allerdings die Schulen nicht mit einbezogen. Deren Lernprozesse begannen erst mit dem neuen Schuljahr. Die zehn Mittelschulen, die schließlich exemplarisch für ca. 650 Mittelschulen am Modellversuch teilnahmen, wurden nach strukturellen und regionalen Gesichtspunkten ausgewählt. Andere sinnvolle Auswahlkriterien im Hinblick auf den innovativen Anspruch wie eine gewachsene und erfolgsversprechende Schulentwicklungskapazität konnten nicht realisiert werden,

wissenschaftlichen Begleitung wurde wiederholt darauf hingewiesen, dass sich im Rahmen eines Modellversuches konzeptionelle Fragen nicht durch Rekurs auf die Empirie lösen lassen. Hier haben die verfolgten Intentionen des Modellversuchs (nämlich Instrument des Innovationstransfers zu sein) und die sprachliche Umsetzung in einen Antragstext nicht zusammengepasst.

⁶ Dabei spielte sicherlich auch die personelle Situation eine Rolle: die Mitarbeiterin, die neben der Abteilungsleiterin für allgemeinbildendes Schulwesen, am Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildungsplanung (Comenius-Institut), für den Modellversuch zuständig war, war selber Lehrerin mit einer entsprechenden Ausbildung, verfügte zudem über eine Weiterbildung in Hauswirtschaftslehre und hatte damit einen ganz bestimmten Zugang zum Modellversuch.

da der Beginn des Modellversuches zeitgleich mit der Einführung der Mittelschule im Schuljahr 1992/93 erfolgte. Die ausgewählten Schulen hatten neben der ihnen übertragenen Innovationsfunktion in erster Linie eine Indikatorfunktion für den erforderlichen Entwicklungs- und Unterstützungsbedarf der neuen Schulart Mittelschule⁷.

Die Organisation des Unterrichts an den Modellschulen folgte den gültigen Lehrplänen und Stundentafeln. Im Hinblick auf die Gruppen- und Klassengrößen gab es ebenfalls keine Abweichungen zum jeweils gültigen Erlass zur Organisation des Unterrichts. Die Modellschulen bekamen Entlastungsstunden, die der Schulleiter vergeben konnte, und zu Beginn des Modellversuchs wurde ein Geldbetrag ausgereicht, der im allgemeinen in die Computerausstattung der Schulen geflossen ist. Die Entscheidung ab Klassenstufe 7 die Differenzierung in Klassen oder Gruppen durchzuführen, lag bei den Schulleitungen; zwei Schulen haben während des Modellversuchs mit Gruppen gearbeitet. Eine Schule sammelte Erfahrungen in beiden Formen, die überwiegende Mehrheit hat in abschlussbezogenen Klassen unterrichtet. Diese Verteilung entspricht der Differenzierungssituation landesweit. Mit Ausnahme einer Schule, die ausschließlich das musische Profil angeboten hat – und dies mit einem weiteren Schulversuch gemeinsam mit einer Grundschule verbunden hat – boten die anderen neun Mittelschulen zwischen zwei und vier Profilen an. Auch dies entspricht dem landesweiten Angebot. An den einzelnen Mittelschulen wurden im Modellversuchszeitraum jeweils unterschiedliche Aspekte modifiziert⁸:

- Durchführung des Unterrichts in Angewandter Informatik ab Klassenstufe 7 (nicht wie vorgesehen ab Klassenstufe 8) und später auch obligatorisch für alle Schüler unabhängig vom gewählten Profil und Bildungsgang (vorgesehen war der Unterricht in Angewandter Informatik differenziert nach den Profilen, was z. B. zur Folge hatte, dass Schüler im Hauptschulbildungsgang nur eine Stunde Angewandte Informatik in Klassenstufe 9 hatten).
- An einer Schule konnten Schüler in Klassenstufe 7 in mehrere Profilangebote „hineinriechen“ (Schnupperkurse), um sich dann informiert und vor dem Hintergrund einer möglichen Berufswahl qualifiziert für ein Profil ab Klassenstufe 8 zu entscheiden.
- An einigen Schulen wurden die Lehrpläne in Technik, Hauswirtschaft und Wirtschaft überarbeitet, so dass in den letzten beiden Jahren alle Modellschulen danach unterrichteten und die Modifizierung der Lehrpläne erproben konnten.
- Die Gestaltungsmöglichkeiten des musischen Profils standen an zwei Mittelschulen im Blickpunkt des Interesses. Die beiden Schulen haben während des Modellversuchs auch gezielt zusammengearbeitet.

⁷ Dieses Vorgehen wurde von der zuständigen Referatsleiterin immer als „baubegleitende Projektierung“ beschrieben und stieß nicht bei allen Schulleitern und Lehrern des Modellversuchs auf Gegenliebe.

⁸ Diese Modifikationen erfolgten an einigen Schulen mit dem Gedanken, dass sie, da sie nun schon Modellschulen seien, doch „irgendetwas“ ausprobieren müssten. Die Modifikationen folgten keinen konzeptionellen Überlegungen, betrafen zum Teil marginale Aspekte der Schulorganisation und konnten nicht systematisch wissenschaftlich begleitet und ausgewertet werden.

- Eine Mittelschule hat sich (gemeinsam mit zwei anderen, nicht am Modellversuch teilnehmenden Schulen) an der Entwicklung und Erprobung eines naturwissenschaftlichen Profils beteiligt.
- An zwei Mittelschulen wurde ein fächerübergreifendes Projekt zum Thema Familie entwickelt und mehrmals durchgeführt. Eine der Schulen hat eine Fortbildungskonzeption zum Projektlernen entwickelt. Das Projekt wurde später Bestandteil einer Handreichung zum Projektunterricht an der Mittelschule insgesamt.
- In einem Oberschulamtsbezirk wurde den vier teilnehmenden Schulen die Möglichkeit gegeben, den Förderunterricht in allen Klassenstufen (und nicht wie vorgesehen ausschließlich in den Klassenstufen 5 und 6) nach Bedarf einzusetzen. Die Überlegungen dazu stammten von einer Modellschule, die sich einen weiteren Spielraum zu Gestaltung von Fördermöglichkeiten erarbeitet hatte.

Auch diese Modifikationen zeigen ein deutliches Gewicht auf dem Gebiet der Profile. Die Differenzierungsproblematik wird nur einmal aufgegriffen. Allgemeine pädagogische Fragen spielen nur beim Projektlernen eine Rolle – allerdings auch am Beispiel des hauswirtschaftlichen Profils. Fragen der regionalen Entwicklung bzw. der Infrastruktur wurden weder von den Schulen und noch von der Projektleitung in Angriff genommen⁹.

Folgende Maßnahmen wurden den Modellschulen als Beratung und Unterstützung – im weitesten Sinne auch als Möglichkeiten zur Reflexion ihrer Erfahrungen – angeboten:

- Schulbesuche durch die Mitglieder der Schulentwicklungsgruppe Mittelschule (siehe unten) zur Unterstützung bei der Erstellung von Arbeitsprogrammen.
- Schulinterne und Modellversuchsinterne Fortbildungsangebote (z. B. zur Gestaltung von Pädagogischen Tagen, zu Anforderungen der Berufsausbildung)
- Schulbesuche an Regionalschulen in Rheinland-Pfalz
- Regionalkonferenzen mit Unterstützung der Schulaufsicht zur Vernetzung der Modellschulen mit Schulen in der Region, zur Vorstellung anderer Modellversuche im Zusammenhang mit der Mittelschulentwicklung und zur Diskussion erster Ergebnisse und Schlussfolgerungen mit nicht am Modellversuch beteiligten Schulen
- Vier Modellschulkonferenzen zur Koordinierung der Arbeitsvorhaben, Vorstellung der schulbezogenen Teilergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung, Sicherung

⁹ Im Vergleich zum Anspruch des Modellversuchs sind die Aspekte, die von den Schulen erprobt und verändert wurden Marginalien, die für die Weiterentwicklung des Gesamtsystems keine bedeutende Rolle hatten. Dies trifft auf den Bereich der Angewandten Informatik noch am wenigsten zu, schließlich gab es dort aufgrund der Aktivitäten der Modellschulen relativ bald eine Veränderung. Bildungspolitisch relevant ist aber auch diese nicht. Das bedeutet aber selbstverständlich nicht, dass es für die beteiligten Mittelschulen nicht wichtig gewesen war, sich mit den genannten Aspekten pädagogisch auseinanderzusetzen und ihre Entwicklungsspielräume auszuloten. Sie haben diese allerdings nicht auf den großen Spielfeldern der Schulentwicklung gesehen, sondern mehr im Rahmen der Gestaltung einzelner Fächer.

der Ergebnisse des Modellversuchs und zur abschließenden Bestandsaufnahme des Modellversuchs

Zur Steuerung des Modellversuchs wurde 1993 eine Arbeitsstelle in Leipzig eingerichtet, die aus einer Leiterin, einem Mitarbeiter und zwei Sachbearbeiterinnen bestand. Ab Oktober 1993 wurde die wissenschaftliche Begleitung eingerichtet (siehe dazu den nächsten Abschnitt). Im Sächsischen Staatsministerium gab es eine Koordinatorin aller Modellversuche, die direkt dem Abteilungsleiter Grundsatzangelegenheiten unterstand und für alle Modellversuche zuständig war. Außerdem gab es eine für Modellversuche verantwortliche Abteilungsleiterin im Sächsischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (Comenius-Institut), die ebenfalls in der Regel an den ca. monatlich durchgeführten Modellversuchsbesprechungen teilnahm. Zu diesen Sitzungen wurde im allgemeinen von der Koordinatorin für Modellversuche im Ministerium eingeladen. Es gab aber auch Arbeitsberatungen, vor allem dann, wenn die Modellschulen beteiligt waren, zu denen von Seiten der erwähnten Leiterin der Arbeitsstelle eingeladen wurde. Auch die Abteilungsleiterin des Comenius-Institutes war gelegentlich der Meinung, dass eigentlich die Leitung der Modellversuche beim Institut lag, was auch dem Geschäftsverteilungsplan entsprach, aber eben doch die Einrichtung der Arbeitsstelle in Leipzig faktisch außer Kraft gesetzt wurde. Diese unklare Situation der Steuerung des Modellversuchs wurde bei der Erstellung des ersten Sachberichtes für die BLK und bei den ausbleibenden Entscheidungen im Ministerium über die Anlage der wissenschaftlichen Begleitung deutlich, so dass im Laufe des Jahres 1994 ein wissenschaftlicher Beirat¹⁰ eingerichtet wurde, der eine Neuregelung der Arbeitsorganisation entscheidend vorbereitete und umsetzte. 1995 wurde eine Neustrukturierung der Steuerung des Modellversuchs vorgenommen, weil offensichtlich war, dass mit der vorhandenen Struktur Entscheidungen bildungspolitisch nicht abgesichert werden können, die Unterstützungsangebote für die Schulen diffus bleiben und die Frage der Verantwortung für die Modellversuchssteuerung einer Lösung zugeführt werden musste.

Im April 1995 wurde die sogenannte Schulentwicklungsgruppe Mittelschule (SegMi) – im Sinn einer zentralen Steuergruppe – eingesetzt, die aus Mitgliedern aller am Modellversuch beteiligten Institutionen bestand und vor allem der Koordination der Arbeitsvorhaben in den verschiedenen beteiligten Institutionen diente. Sie bestand aus zwei Vertretern des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus, zwei Mitarbeitern des Comenius-Institutes, den Mitarbeiterinnen der wissenschaftlichen Begleitung und einem externen Berater, der zugleich Mitglied des wissenschaftlichen Beirates war. Die Arbeitsstelle in Leipzig wurde aufgelöst, die Leiterin an das Staatliche Schulamt Leipzig, der Mitarbeiter in die Lehrerfortbildung und die Sachbearbeiterinnen ins Oberschulamt versetzt. Sie wurden von allen Aufgaben im Rahmen

¹⁰ Dem Beirat gehörten der Bildungspolitiker und Politikberater Prof. Dr. Rainer Brockmeyer, der Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Dieter Schulz (Universität Leipzig), Dr. Lutz Oertel (Erziehungsdirektion später Bildungsdirektion des Kanton Zürich) und der Schulleiter Peter Grotz (Baden-Württemberg, ehemals Leiter des Leitungsbüros im Sächsischen Kultusministerium) an.

des Modellversuchs entbunden. Die Schulentwicklungsgruppe koordinierte die Unterstützung der Modellschulen und die Lehrplanmodifikation, die wissenschaftliche Begleitung und Auswertung des Modellversuchs und die Optimierung und Weiterentwicklung des Mittelschulmodells. Die Schulentwicklungsgruppe hat sich als Steuerungsgruppe selbst ein Organisationsstatut erarbeitet und kommuniziert, so dass nun mehr der Prozess des selbstorganisierten Lernens auch im Ministerium selber umgesetzt wurde. Für die damals noch drei beteiligten Oberschulämter wurden sogenannte Regionalbegleiter benannt, die die Kommunikationsprozesse innerhalb der Oberschulämter und mit den Schulämtern in der Region organisieren und die Beratung und Unterstützung der Modellschulen durchführen sollten. In der Abschlussphase des Modellversuchs wurden dann vier Arbeitsgruppen eingerichtet, die von den Mitgliedern der Schulentwicklungsgruppe – in der Regel im Team – geleitet wurden und sich mit vier für die Weiterentwicklung von Bedeutung erkannten Themen befassten:

- Konzeptionelle Überlegungen zur Angewandten Informatik
- Weiterentwicklung des Profilangebotes
- Ausschöpfung der Differenzierungsmöglichkeiten im bestehenden gesetzlichen Rahmen
- Konzeptionelle Überlegungen zum Fremdsprachenlernen an der Mittelschule

Neben jeweils einem Mitglied der Schulentwicklungsgruppe Mittelschule waren in den einzelnen Arbeitsgruppen (in zum Teil unterschiedlicher Zusammensetzung) jeweils Schulleiter und Lehrer der Modellschulen sowie weiterer ausgewählter Mittelschulen, die Regionalbegleiter, Referentinnen des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus, einzelne Vertreter von Staatlichen Schulämtern und Staatlichen Seminaren für das Lehramt an Mittelschulen, der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung, von beruflichen Schulen, Wirtschaftsunternehmen sowie Wissenschaftler der Universitäten Leipzig und Dresden beteiligt. Neben der Arbeit an den jeweiligen Schwerpunkten hatten damit die Arbeitsgruppen auch die Funktion, die Ergebnisse des Modellversuches mit möglichst vielen Betroffenen zu diskutieren und die Weiterentwicklung der Mittelschulkonzepte möglichst breit abzusichern. Die Arbeitsgruppen legten jeweils Eckwertepapiere vor, die in der Schulentwicklungsgruppe Mittelschule diskutiert, durch Expertenanhörungen evaluiert und schließlich im März 1997 im wissenschaftlichen Beirat abschließend beraten wurden. Die Ergebnisse im Einzelnen werden im Abschnitt 3.4 referiert und vor dem Hintergrund der zentralen Fragenstellungen des Modellversuchs und der Transformationsanforderungen kritisch diskutiert.

Auch die Organisation und Durchführung von Modellversuchen wurde somit zu einem Lernprozess im Kultusministerium, der die bestehenden Rollen erheblich ins Wanken brachte. Viele organisationelle Einsichten, die aus diesem Modellversuch zur Mittelschule gewonnen wurden, haben die Arbeit in den nachfolgenden Modellversuchen erheblich vereinfacht und sind in die Neubeantragung von Modellversuchen eingeflossen. So wurde in den folgenden Jahren, die Leitung von Modellversuchen an das Comenius-Institut gegeben. Erforderliche Kenntnisse zum Arbeiten in Projekten wurden den Leitungen und den Schulen jeweils zu Be-

ginn des Modellversuchs vermittelt. Es wurden Steuerungsgruppen eingerichtet, denen neben den Projektleitungen, Vertretern des Kultusministeriums, der beteiligten Schulen und ggf. Mentorenschulen, in der Regel auch der Regionalbegleiter und der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung, der den Fortbildungsbedarf koordiniert und die Umsetzung der Ergebnisse ins Bildungssystem vorbereitet und begleitet, angehören.

Der Prozess des selbstorganisierten Lernens war für die Beteiligten und das System durchaus produktiv, allerdings war er natürlich im Projektablauf nicht vorgesehen, so dass es auch immer wieder Debatten um die Frage gab, ob man wohl so viel Zeit mit der Organisation der Modellversuchsstruktur zubringen dürfe, während man sich doch viel zu wenig um die beteiligten Mittelschulen kümmern könne. Kaum einer der Beteiligten hatte Erfahrungen mit projektorientierten Arbeitsprozessen, so dass es nicht ausblieb über „trail and error“ Erfahrungen zu sammeln. Der wissenschaftliche Beirat hat diesen Prozess unterstützt und gegenüber dem Ministerium verteidigt.

3.2 Methodisches Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung und Anlage der empirischen Untersuchungen

Die wissenschaftliche Begleitung¹¹ arbeitete seit Oktober 1993 im Modellversuch und hat sich in enger Kooperation zuerst mit der Leiterin der Arbeitsstelle und dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus, später mit der Schulentwicklungsgruppe Mittelschule, mit verschiedenen Untersuchungsschwerpunkten beschäftigt. In einer im September 1994 vorgelegten ersten Expertise „Die Mittelschule im Transformationsprozess des sächsischen Bildungswesens“ wurden die Ergebnisse einer Expertenbefragung¹² und umfangreicher Dokumentenanalysen dargestellt, auf deren Grundlage der theoretische und methodische Untersuchungsrahmen entwickelt wurde. Im folgenden werden die Ergebnisse des Modellversuchs dargestellt. Dabei werden im Abschnitt 3.3.1 die Einschätzungen zur schulpraktischen Umsetzung des Mittelschulkonzeptes vor allem in den Bereichen Differenzierung und Umgang mit den Profilen darge-

¹¹Sie bestand aus einem Leiter Prof. Dr. Wolfgang Melzer (Fakultät Erziehungswissenschaften der TU Dresden), zwei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen (eine davon war die Verfasserin, die andere eine abgeordnete Diplomlehrerin, Angela Stumpp) und im Laufe der Zeit zahlreichen wissenschaftlichen Hilfskräften.

¹²Die Expertenbefragung wurde als explorativ-felderschließendes Instrument eingesetzt. Es sollte empirisches Kontextwissen mit dem Ziel erworben werden, Themen und Hypothesen für weitere Untersuchungsschritte genauer bestimmen zu können. Als Expertinnen und Experten galten diejenigen Personen, die in irgendeiner Weise Verantwortung für den Entwurf, die Implementation und die Kontrolle der Umsetzung der Mittelschule getragen haben. Expertinnen und Experten sind danach „RepräsentantInnen einer Organisation oder Institution, sofern sie Problemlösungen und Entscheidungsstrukturen (re)präsentieren (Meuser/Nagel 1991, S. 444, Binnenmajuskel im Original). Um die Situationsdefinition der Experten, ihre Strukturierung des Gegenstandes und ihre Bewertung zu erfassen, wurden die Gespräche anhand eines offenen Gesprächsleitfadens, der lediglich Schlüsselbegriffe enthielt, geführt. Die Interviews dauerten in der Regel mehrere Stunden. Aufgrund der Sensibilität des Themas, der hierarchischen Strukturen in der Verwaltung und um dem Vertrauensvorsprung der Gesprächspartner nicht überzustrapazieren, wurde auf einen Mitschnitt der Gespräche verzichtet. Die Auswertung der Gespräche basierte auf Gedächtnisprotokollen, die unmittelbar im Anschluss an die Gespräche erstellt wurden. Dieses Vorgehen ist methodisch gerechtfertigt, die beiden im Projekt tätigen Mitarbeiterinnen haben die Gespräche immer gemeinsam geführt.

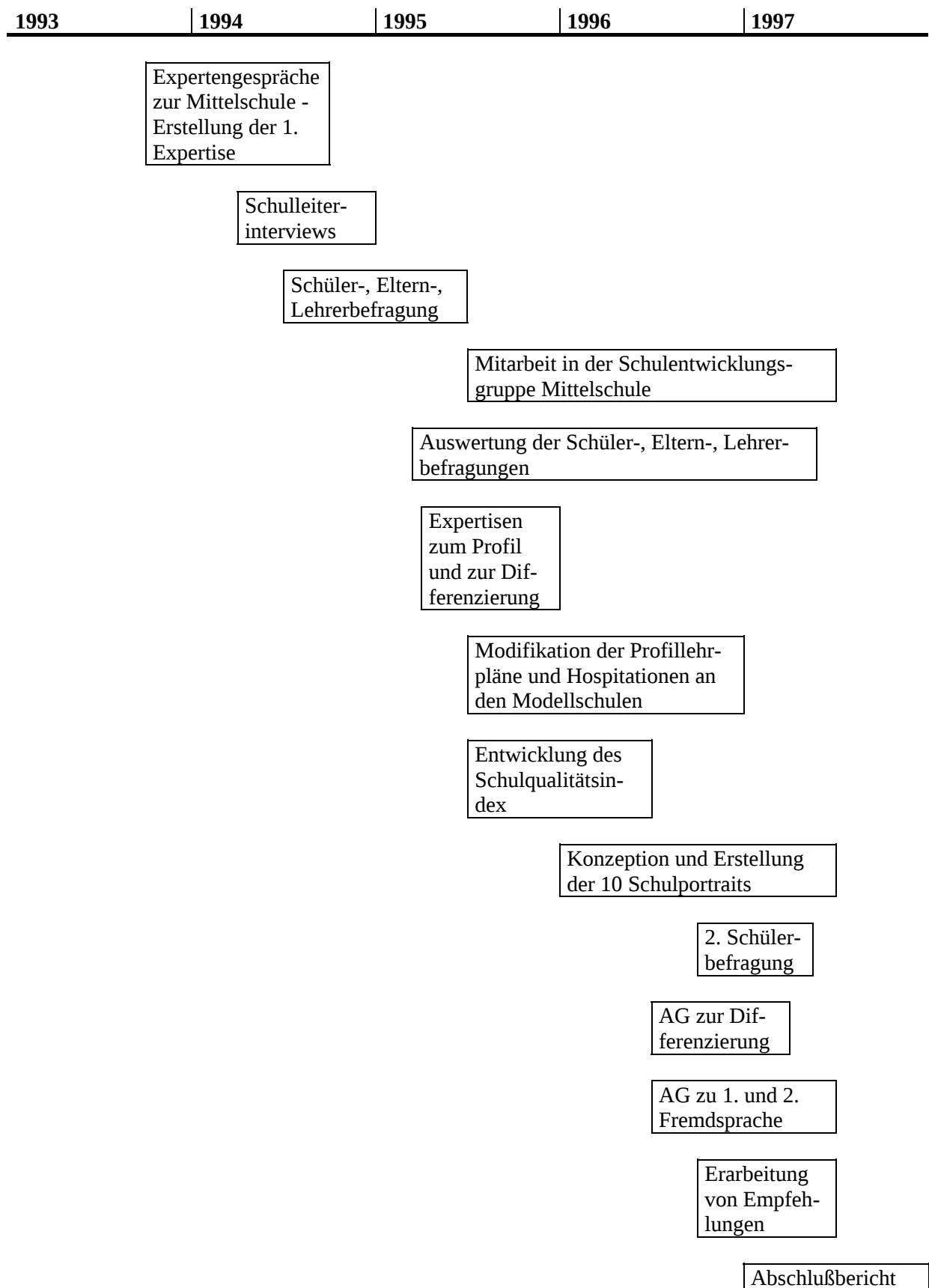
stellt – basierend auf den Befragungen¹³ von Schülern, Eltern und Lehrern. Ziel der Untersuchung war es, die in der Expertise entwickelten Fragestellungen zur Struktur und Entwicklung der Mittelschulen in Sachsen empirisch zu überprüfen und mit dieser Analyse Anhaltspunkte für die künftige Weiterentwicklung und Gestaltung dieser neuen Schulform zu gewinnen. Daran schließt sich eine explorative Faktorenanalyse an, die die Einzelergebnisse der Schulen in einem Gesamtzusammenhang von Schulentwicklung untersucht. Um neben den repräsentativen Ergebnissen zur Mittelschule insgesamt auch dem Anspruch der Schulentwicklung der Einzelschule gerecht zu werden, wurden Schulportraits der zehn Modellschulen erstellt. Anhand dieser Portraits sollten Ausgangsbedingungen und Entwicklung der zehn Schulen dargestellt werden. Veranschaulicht wurden zudem die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen des Mittelschulkonzeptes und die unterschiedlichen Nutzungsmöglichkeiten durch Schulen, aber auch der differenzierte Unterstützungsbedarf einzelner Schulen (Abschnitt 3.3.3).

Auf der Grundlage der empirischen Untersuchungen wurden für die Schulentwicklungsgruppe in zwei Auswertungsschritten Expertisen zur Entwicklung des Profilbereiches und zur Gestaltung der Differenzierung vorgelegt, die Grundlage für einen gemeinsamen Zwischenbericht der Schulentwicklungsgruppe wurden. Im Anschluss an diese Bestandsaufnahme wurden die bereits erwähnten Arbeitsgruppen eingerichtet, die sich mit der Weiterentwicklung der sächsischen Mittelschule befassen. Die Arbeitsgruppen zur Differenzierung und zur Gestaltung der Fremdsprachen wurden federführend von den Mitarbeiterinnen der wissenschaftlichen Begleitung geleitet. Auf die Arbeitsergebnisse dieser Gruppen und die daraus in Zusammenarbeit mit der Schulentwicklungsgruppe entwickelten Empfehlungen zur Weiterentwicklung bzw. Gestaltung der Differenzierung und des Fremdsprachenangebotes wird in Abschnitt 3.4 zusammenfassend und analysierend eingegangen.

Die nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über den Zeitablauf des Modellversuchs und die einzelnen Arbeitsschritte der wissenschaftlichen Begleitung. Anhand der Überschneidungen der zeitlichen Abläufe lässt sich ein Einblick in die Komplexität des Vorhabens gewinnen. So zeigt sich z. B., dass erst ab etwa Mitte 1997, also zu einem Zeitpunkt als die wissenschaftliche Begleitung bereits zwei Jahre im Modellversuch tätig war, die Schulentwicklungsgruppe Mittelschule eingerichtet wurde. Die vorher liegenden Arbeitsschritte fanden noch in einem offenen Verhandlungshorizont statt. Dabei ist nicht nur von Bedeutung, dass während der Zeit der Kultusminister und der Staatssekretär gewechselt haben, auch mussten die Schüler-, Lehrer- und Elternbefragung aufgrund der nicht einfachen Kommunikationssituation von der wissenschaftlichen Begleitung weitgehend selbstständig – unter Berücksichtigung einschlägiger Forschungsergebnisse – konzipiert werden und konnten damit den Intentionen des Auftraggebers nicht in allen Aspekten gerecht werden, auch weil dessen Intentionen nicht bekannt waren bzw. nicht offen kommuniziert wurden.

¹³ Mittels standardisierter Fragebögen wurden Schülerinnen, Schüler (Klassenstufen 6 und 9), Lehrerinnen, Lehrer und Eltern der Kinder aus den 6. Klassen an den zehn Modellschulen, 13 weiteren Mittelschulen und zehn Gymnasien befragt.

Abb. 1: Zeit- und Arbeitsplan der wissenschaftlichen Begleitung



Ausführlicher sollen im folgenden die methodischen Überlegungen der Schüler-, Lehrer- und Elternbefragungen und das Untersuchungsdesign dargestellt werden. Methodische Ausführungen zur Anlage der Schulportraits werden in Abschnitt 3.3.3 vorgenommen.

Das Untersuchungsdesign ergibt sich zum einen aus den Rahmenvorgaben des Modellversuches mit den Schwerpunkten, wie sie im BLK-Versuchsantrag benannt werden. Wie schon erwähnt standen die Fragen und Untersuchungsaspekte zu den Profilen und der Differenzierung im Mittelpunkt. Sie wurden theoretisch erweitert durch die Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung, wie sie in dem Konzept „Sozialökologie der Schule“ zusammengefasst sind und die relevanten Untersuchungsparameter als Theorie mittlerer Reichweite auf der Ebene der Individuen, der Institution und der Interaktion in einen überprüfbaren Zusammenhang bringen. Damit wurde zugleich dem zweiten Aspekt des Modellversuchsantrages gerecht, nämlich den infrastrukturellen Aspekten nachzugehen und diese zu untersuchen bzw. weiterzuentwickeln. Dieser komplexen Aufgabenstellung wurde methodisch in zweifacher Hinsicht nachgegangen:

- erstens durch quantitative Befragungen von Lehrkräften, Schülerschaft, Schulleitungen und Eltern zu ihren Aspirationen und Erfahrungen mit (Mittel-)Schule. Dieses Verfahren richtet sich auf die Erhebung und Auswertung von Wahrnehmungs-, Einstellungs- und Bewertungsbeständen der betroffenen Individuen,
- zweitens durch Auswertungen der Datenbestände zur Schulstruktur und -entwicklung z. B. zur Wahl der Schulform, zur Profilwahl, Differenzierung, Durchlässigkeit und Mobilität in den Mittelschulen. Dieses Verfahren dient der Kontrolle und weiteren Verobjektivierung der ermittelten intersubjektiven Einschätzungen.

Es wurde ein Untersuchungsdesign entwickelt, welches Schülerschaft, Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern gleichermaßen einbezog. Die Befragungen dieser Personengruppen ermöglichen durch die angestrebte Repräsentativität der Stichprobe (s.u.) einen Überblick über das Gesamtsystem Mittelschule. Darüber hinaus sollte auswertungsstrategisch auch jede einzelne Schule angemessen wahrgenommen werden. Diese doppelte Sicht schien geboten, um im Hinblick auf eine Optimierung der Mittelschule zwischen konzeptionellen und sich aus der Situation der Einzelschule ergebenden Faktoren unterscheiden zu können. Eine Vielzahl der Versuchsfragen lässt sich zudem nur im Rahmen einer eingehenden Untersuchung der Einzelschule und einer Schülerbefragung beantworten.

Alle bisherigen Erfahrungen und Untersuchungen zur Situation der Schule in den neuen Bundesländern lassen vermuten, dass mögliche Schwierigkeiten der Mittelschule nicht allein als Folgen des Mittelschulkonzeptes interpretiert werden dürfen. Dies würde die Auswirkungen des Transformationsprozesses insbesondere im Schulwesen der neuen Bundesländer, aber auch der Belastungen, die sich für Lehrer, Schüler und Eltern ergeben, unberücksichtigt lassen. Mit der vergleichenden Untersuchung an den Gymnasien wurde die Perspektive auf Probleme des Transformationsprozesses insgesamt erweitert. Damit können Hinweise auf

Gemeinsamkeiten und Unterschiede gegeben werden, die dann als im Gesamtsystem, in der Schulform oder in der Einzelschule liegend untersucht werden sollten. Durch vergleichende Befragungen der Schülergruppen in Mittelschulen und Gymnasien sollen mögliche Schulformunterschiede der Lernumwelt, der Leistungsmotivation und der Wahrnehmung von Schule und Lernen aus der Perspektive der Jugendlichen untersucht werden.

Die vorgenommene Konzentration der Elternbefragung auf die Jahrgangsstufe 6. und die Schülerbefragung auf die Jahrgangsstufen 6 und 9 hatte auch forschungspragmatische Gründe, lässt sich aber systematisch folgendermaßen begründen:

Befragung von Kindern und Eltern in der Jahrgangsstufe 6:

- Es liegen schon einige Erfahrungen der Befragten (bei Schülerinnen, Schülern und Eltern mehr als ein Jahr) mit der neuen Schulart vor, denen nachgegangen werden kann. (Lernumwelt, Schulklima, Klassenklima)
- Die Übergangserfahrungen und Schulwahlmotive liegen noch nicht so weit zurück, so dass sie sich ebenfalls ermitteln lassen.
- Es soll festgestellt werden, ob die Gesamtorganisation der Mittelschule (z. B. Profile, abschlussbezogener Unterricht) transparent ist und in welcher Weise der orientierende Charakter der Klassenstufen 5 und 6 in Hinsicht auf die Durchlässigkeit der Mittelschule wahrgenommen wird.
- Es sollen Perspektiven der weiteren Bildungsbiographie erfasst werden.

Wegen des großen Einflusses der Eltern auf die Schullaufbahnentscheidung ihrer Kinder (Wechsel nach der vierten Klassenstufe auf die Mittelschule bzw. das Gymnasium) wurde mit einer Teilstichprobe eine flankierende Elternbefragung durchgeführt, die sich neben den Dimensionen, die auch in der Schülerbefragung enthalten sind, vor allem auf diese Übergangsproblematik und den Vergleich der alten mit den neuen Schulformen beziehen. Die Bildungsaspiration der Eltern, ihre Partizipation an der Schule, die Zufriedenheit mit der Schule und der Schulform sind weitere Aspekte der ebenfalls vergleichend (Mittelschule/Gymnasium) angelegten Elternbefragung.

Befragungen von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9:

- Die Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 9 verfügen über ausreichend Erfahrungen mit ihrer Schule, um diese retrospektiv und prospektiv hinsichtlich der interessierenden Untersuchungsfragen einschätzen zu können.
- In der 9. Klassenstufe können Schülerinnen und Schüler aller Schullaufbahnen des allgemeinen Schulwesens erfasst werden.
- Durch die Erhebung eines gesamten 9. Jahrganges lassen sich alle vorhandenen Formen der inneren und äußeren Differenzierung an der jeweiligen Schule erfassen.
- Die Schülerinnen und Schüler verfügen über mehr als zwei Jahre Erfahrung mit dem Profilunterricht und können dazu differenziert befragt werden.
- In dieser Jahrgangsstufe ist mit einer relevanten Zahl von Schülerinnen und Schülern zu rechnen, die entweder die Schulform, die Form der Differenzierung, den Profilunterricht und/oder den abschlussbezogenen Unterricht im Laufe ihrer Schulzeit mindestens einmal gewechselt haben.
- Der 9. Jahrgang eignet sich ferner, um die Übergangsproblematik Schule-Beruf zu untersuchen. Ein Schwerpunkt für die Gestaltung der Mittelschule ist die dort vermittelte Berufsmotivation und die Gestaltung des Überganges in den Beruf bzw. in das berufliche Schulwesen. Hier lässt sich die Bildungsaspiration der Schülerinnen und Schüler nochmals differenziert und realistisch erfassen.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Gesamtanlage für die Befragung von Schülerschaft, Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern: So wurden Schülerinnen und Schüler der 6. und 9. Jahrgangsstufen an den zehn Modellschulen, an weiteren 14 Mittelschulen und zehn Gymnasien, die im Quota-Verfahren ausgewählt wurden, befragt. In die Gesamtstichprobe wurden

die Lehrerinnen und Lehrer (einschließlich der Schulleitungen dieser Schulen) und alle Eltern der Schülerinnen und Schüler der 6. Jahrgangsstufe der 24 Mittelschulen und zehn Gymnasien einbezogen. Die Stichprobenkonstruktion erfolgte im Quota-Verfahren, wobei neben den zehn Modellschulen, weitere Mittelschulen aus ländlichen bzw. städtischen Strukturen und Mischgebieten berücksichtigt wurden. Die hinzukommenden Gymnasien wurden dann entsprechend diesen Regionen zugeordnet. Kriterien für die Zuwahl der 20 Schulen in die Stichprobe waren:

- Gebiete mit und ohne Konkurrenz zum Gymnasium/mit und ohne Konkurrenz zu weiteren Mittelschulen
- Regionen mit hoher und mit geringer Übergangsquote ans Gymnasium
- hoher und niedriger Jungen- bzw. Mädchenanteil
- hoher und niedriger Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Ziel Hauptschulabschluss bzw. mit Ziel Realschulabschluss
- unterschiedliche Formen der äußeren Differenzierung (homogene, heterogene Klassen)

Die Befragungen wurden im Zeitraum Dezember 1994 bis April 1995 durchgeführt. An den Modellschulen erfolgte die Untersuchung innerhalb des ersten Monats (Mitte Dezember 1994 bis Januar 1995), daran anschließend fand die Befragung der übrigen Schulen statt. Folgendes Vorgehen wurde in Einvernehmen mit dem Datenschutzbeauftragten des Freistaates Sachsen realisiert:

- Alle **Schulen**, die nicht am Modellversuch beteiligt waren, wurden telefonisch und schriftlich angefragt, ob sie bereit sind, an der Untersuchung teilzunehmen. Die Schulen erhielten außerdem ein Begleitschreiben des Sächsischen Staatsministerium für Kultus. Fast alle nach dem oben beschriebenen Verfahren ausgewählten Schulen haben an der Befragung teilgenommen. In der Regel wurde eine Teilnahme an der Befragung nur abgelehnt, wenn die Schule zu viel mit anderen Projekten belastet war oder gerade an einer anderen Untersuchung teilgenommen hat. Dies war bei Gymnasien häufiger der Fall als bei Mittelschulen. Nur bei einem Gymnasium konnte kein Einvernehmen über den Tatbestand der Befragung in der Unterrichtszeit hergestellt werden, hier wurde schließlich ein anderes Gymnasium ausgewählt.
- Die **Schülerinnen und Schüler** wurden in der 6. und 9. Klasse befragt. Zwei Wochen vor Beginn der Befragung erhielten alle ein Schreiben, in welchem sie über Sinn und Zweck der Untersuchung informiert und auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen wurden. Parallel dazu erhielten die Schülerinnen und Schüler der Klasse 6 ein Schreiben an die Eltern, in welchem diese über die Untersuchung informiert und um eine Einverständniserklärung für die Teilnahme ihres Kindes gebeten wurden. Die Schüler- und Elternbriefe wurden von den Klassenleitungen ausgeteilt und eingesammelt. Die Befragung der Schülerinnen und Schüler erfolgte im Klassenverband. Für jede einzelne Klasse stand ein Untersuchungsleiter bzw. eine Untersuchungsleiterin zur Verfügung und überreichte den Schülerinnen und Schülern einen Fragebogen. Diese wurden nochmals ausdrücklich auf die Frei-

willigkeit der Teilnahme hingewiesen und über die Einhaltung der Datenschutzvorschriften in altersgerechter Form informiert. Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen, die keine Erlaubnis zur Teilnahme hatten, verließen den Klassenraum. Das Verfahren der Beantwortung wurde erläutert. Die Untersuchungsleiter blieben die gesamte Zeit im Klassenraum, Lehrer oder weitere Personen waren in der Regel nicht anwesend. Am Ende der Befragung wurden die Fragebögen eingesammelt und von Mitarbeitern der Forschungsgruppe verwahrt.

- Die Fragebogen für die **Eltern** wurden den Kindern der Klassenstufe 6 ausgeteilt und mitgegeben. Ein beiliegendes Anschreiben erläuterte den Eltern das Verfahren und klärte über datenschutzrelevante Bestimmungen auf. Die Eltern schickten den ausgefüllten Fragebogen in einem beiliegenden frankierten Rückumschlag an die TU Dresden.
- Die **Lehrerinnen und Lehrer** erhielten am Tag der Schülerbefragung einen Fragebogen ausgehändigt, den sie im Laufe des Tages ausfüllten. Hatten einzelne Lehrerinnen und Lehrer an dem Tag keine Zeit oder waren nicht anwesend, konnten sie den ausgefüllten Fragebogen mit einem beiliegenden Rückumschlag direkt an die Forschungsgruppe Schulevaluation schicken.

Die Auswertung der Daten wurde unter mehreren Gesichtspunkten vorgenommen:

1. Aussagen zum Transformationsprozess, zur Bewertung des neuen Schulsystems für die gesamte Population, die sich unterscheiden nach verschiedenen Einflussfaktoren (Schultyp, Regionalfaktor, Klassenstufe)
2. Aussagen über die Modellschulen im Vergleich zu den anderen Mittelschulen im Hinblick auf die Umsetzung des Mittelschulkonzeptes und im Hinblick auf den Einfluss der Versuchsanordnung.
3. Vergleich der Einzelschulen untereinander hinsichtlich Schulkultur, Umsetzung des Mittelschulkonzeptes, Rolle und Partizipation aller Beteiligten am Transformationsprozess, Herausarbeiten von Merkmalen für „gute“ und „schlechte“ Schulen unabhängig vom Schultyp. Dabei sollten Einflussfaktoren empirisch herausgearbeitet werden, die für die einzelne Schule von Bedeutung sind.

Insbesondere an die dritte Auswertungsstrategie sollte sich ein Interventionsprogramm für die einzelne Schule anschließen. Für die zehn Modellschulen wurden die Daten der Einzelschule entsprechend aufbereitet und der schulinternen Arbeit zur Verfügung gestellt. Außerdem erhielten alle Schulen über ihr Schulportrait eine ausführliche Interpretation des Schulqualitätsindex ihrer Schule. Eine ursprünglich geplante Fachberatung für die Entwicklung von Konzepten im Sinne der Schulentwicklungsforschung auf der Ebene von Organisationsberatung ließ sich im Rahmen der Arbeitsplanung des gesamten Modellversuchs nicht realisieren.

In einem ersten Schritt wurden die Daten der Schülerbefragung der Jahrgangsstufen 6 und 9 der Modellschulen einer separaten Analyse unterzogen, um aus den Ergebnissen Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit in der Schulentwicklungsgruppe Mittelschule abzuleiten (siehe Zeit- und Arbeitsplan). Parallel zur weiteren Arbeit innerhalb des Modellversuchs wurden

die weiteren Ausführungsschritte durchgeführt. Die Ergebnisse im einzelnen werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

Im Oktober 1996 wurde eine kleine Nachbefragung an fünf Schulen vorgenommen. Zwei Schulen waren Modellschulen, die sich die Befragung ausdrücklich gewünscht hatten. Beide Schulleiterinnen waren aus verschiedenen Gründen mit den Ergebnissen der Befragung nicht zufrieden und wollten eine Nachbefragung, um zu sehen, ob sich die von ihnen angenommene Entwicklung der Schule auch in den Schülerantworten nachvollziehen lässt. Grundlage dieser zweiten Befragung war ein gekürzter Fragebogen, der im Hinblick auf die Rekonstruktion des Schulqualitätsindex erstellt wurde. Die Vergleichbarkeit mit den Daten der ersten Befragung ist weitgehend gegeben. In der zweiten Befragung wurden an einer Schule Schülerinnen und Schüler aller Klassenstufen befragt, an den anderen Schulen alle Schülerinnen und Schüler mit Ausnahme der 5. Klassenstufe. Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse der beiden Modellschulen wurde in den entsprechenden Schulportraits vorgelegt. Eine der beiden Schulen wurde für die Darstellung des Schulportraits ausgewählt (vgl. Abschnitt 3.3.3).

3.3 Typische Problemkonstellationen und exemplarische Lösungsmöglichkeiten – Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Entsprechend der Fragestellungen des Modellversuchs wurden die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung dem Ministerium in einem Abschlussbericht vorgelegt. Dieser bildet die wissenschaftliche Grundlage für die folgende zusammenfassende Darstellung¹⁴. Der Abschlussbericht enthält die Expertisen zu den Profilen und der Differenzierung, die schon zu einem früheren Zeitpunkt in ihrer Grundstruktur für die Schulentwicklungsgruppe erarbeitet und für den Abschlussbericht um weitere Aspekte vor allem aus Eltern- und Lehrerperspektive ergänzt wurden. Dieser Teil wird zusammenfassend referiert und gibt einen Einblick in die Alltagsarbeit der Schulen und des Modellversuchs (Abschnitt 3.3.1).

Dieser eher deskriptive Teil der Ergebnisse wurde um die Analysen zur Schulqualität ergänzt, die es zum Ziel hatten, über einen Schulqualitätsindex die einzelnen Schulen miteinander vergleichbar zu machen, um zumindest über diesen Weg zu einer Bewährungskontrolle zu kommen. Außerdem konnten mit dem Schulqualitätsindex den Schulen Aspekte der Vergleichbarkeit (was macht eine gute Schule aus) an die Hand gegeben werden. Nach dem Vorbild des Benchmarkings¹⁵ sollten die einzelnen Schulen in der Lage sein, sich selber innerhalb der

¹⁴ Der gesamte folgende Abschnitt 3.3 basiert auf dem unveröffentlichten Abschlussbericht, der von Wolfgang Melzer, Angela Stumpp und mir unter Mitwirkung studentischer Hilfskräfte erstellt wurde. Für die folgende Darstellung wurde der Text von mir vollständig überarbeitet. Dabei wurden die zum Teil sehr ausführlichen Darstellungen zusammengefasst, im Abschlussbericht enthaltene Fehleinschätzungen korrigiert und die Ausführungen insgesamt gekürzt. Die beiden hier vorgestellten Schulportraits wurden ursprünglich von mir verfasst und von Angela Stumpp damals kritisch gegengelesen. Auch sie wurden nochmals von mir überarbeitet.

¹⁵ Unter Benchmarks werden in der einschlägigen Literatur zum Qualitätsmanagement Kennzahlen verstanden, die zur Erreichung bestimmter Qualitätsniveaus zwingend eingehalten werden müssen. Die Kennzahlen werden dabei aus der bestehenden Praxis erhoben und mittels einer Stichprobe validiert, d.h. es wird festgelegt, dass das Erreichen einer bestimmten Kennzahl auch tatsächlich für den Qualitätsstandard steht. So wurde im

Schullandschaft zu verorten und ggf. aus dem Vergleich auch Schlussfolgerungen für ihre weitere Arbeit zu ziehen. Darüber hinaus bestand ein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse darin, Zusammenhänge zwischen den einzelnen Elementen der Schulentwicklung herzustellen und in diesem Sinn einen Beitrag zur Diskussion um Schulqualität zu liefern (vgl. Abschnitt 3.3.2).

Die Erarbeitung von Schulportraits war ein Wunsch der Schulentwicklungsgruppe Mittelschule an die wissenschaftlich Begleitung. Nach den Vorstellungen vor allem des Kultusministeriums sollten in den Schulportraits Informationen über die einzelnen Modellschulen zusammengefasst dargestellt und ggf. auch veröffentlicht bzw. für eine Eigenwerbung den Schulen zu Verfügung gestellt werden – gewünscht waren eine Art „Steckbrief“ oder auch Kurzprogramm der einzelnen Schulen. Die wissenschaftliche Begleitung „verstand“ die Schulentwicklungsgruppe so, dass in den Schulportraits der komplexen schulischen Realität Rechnung getragen werden sollte, also der schulische Einzelfall hinter dem empirischen Datenmaterial zum Vorschein kommen sollte. Die Einzelschule mit ihren unterschiedlichen Entwicklungsschritten ließ sich in der Darstellung der Ergebnisse der Schüler-, Lehrer- und Elternbefragen nämlich nicht mehr angemessen wiederfinden, die Daten wurden ihrer Realität gewissermaßen nicht gerecht. So wurde für die Erstellung der Schulportraits ein weiterer Arbeitsschritt vereinbart, für den alle Schulen nochmals besucht wurden und bereits vorhandenes Interviewmaterial aufbereitet und ausgewertet wurde. In der Schulentwicklungsgruppe wurden anhand einer vorgelegten kommentierten Gliederung die beabsichtigten Schulportraits diskutiert und auch in diesem Sinne „verabschiedet“. Das Kultusministerium war sich sicher, dass es übersichtliche Kurzdarstellungen der Schulen nach einem einheitlichen Format auf zwei bis drei Seiten bekommt, die wissenschaftliche Begleitung sah sich bestätigt in der Vorlage ausführlicher Darstellungen der Schulen, in der alle Aspekte schulischer Entwicklung übersichtlich und vergleichend dargestellt werden. Erst mit Vorlage des Abschlussberichtes bzw. der Ankündigung, dass allein die Schulportraits einen Umfang von ca. 200 Seiten hätten, wurde das Missverständnis deutlich. Da der Abschlussbericht insgesamt nicht veröffentlicht wurde und in der stark zusammenfassenden und kommentierenden Veröffentlichung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus nur ein Schulportrait aufgenommen wurde, ist auch eine Rückkopplung an die Schulen nicht in dem intendierten Sinne erfolgt. Im Abschnitt 3.3.3 werden exemplarisch zwei Schulportraits dokumentiert. Ihnen ist eine Einleitung in die Entstehung aller zehn Schulportraits vorangestellt und ihnen folgt eine Auswertung der zehn Schulportraits, da dieses Vorgehen in der Tat einen guten Einblick in die Entwicklung der zehn Schulen bietet. Zugleich werden das methodische Vorgehen und die methodologischen Unterstellungen kritisch hinterfragt. Aus dem „Missverständnis“ zwischen den beteiligten Akteuren ist somit eines der interessantesten Arbeitsergebnisse des Modellversuchs entstanden.

vorliegenden Fall nicht vorgegangen, so dass hier nur in einem übertragenen – nachgerade bildlichen – Sinn von Benchmarks gesprochen werden kann.

Weitergehende Analysen, wie z. B. die Untersuchungen über die Perspektiven der weiteren Bildungslaufbahngestaltung und die Auswertungen der Fragen an die Eltern z. B. zur Akzeptanz des sächsischen Bildungssystems fließen in diese zusammenfassende Darstellung nur am Rande mit ein. Sie standen damals nicht im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses des Ministeriums und spielten insoweit für die Diskussionen um die Mittelschule nur eine untergeordnete Rolle. Dabei ist es der wissenschaftlichen Begleitung nicht gelungen, diesen Themen einen breiteren Raum zu geben. An dieser Stelle zeigt sich einmal mehr die Schwierigkeit der Kooperation von Wissenschaft und Politik bzw. die vollkommen unterschiedlichen Erkenntnisinteresses dieser beiden gesellschaftlichen Subsysteme. So war es selbstverständlich ein Anliegen der beteiligten Wissenschaftler, mit den theoretischen Grundlagen und der Durchführung der empirischen Untersuchungen an zumindest nationale Standards der Schulforschung anzuknüpfen und zu verschiedenen anderen Untersuchungen Vergleichs- und Interpretationsmöglichkeiten offen zu halten. Auch sollten die unterschiedlichen Perspektiven der im System beteiligten Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen und Eltern einbezogen werden, um eine Gesamtschau zu erhalten. Das Verständnis für dieses Vorgehen war im Jahr 1994 im sächsischen Staatsministerium für Kultus nicht vorhanden.¹⁶ Die weitergehenden Auswertungen und Analysen, die das Material der wissenschaftlichen Begleitung ermöglichen würde, werden auch im Kontext dieser Arbeit nicht mehr vorgenommen. Der Modellversuch wird als ein Bestandteil des Transformationsprozesses dargestellt und interpretiert. Mithin interessiert auch weniger, was alles noch ein wissenschaftlichen Erkenntnissen möglich gewesen wäre, sondern vielmehr die Frage, wie der Modellversuch eingebunden war in den Prozess der Entwicklung des Schulsystems. Die nachfolgenden Darstellungen sind so gesehen auch immer unter dem Aspekt zu lesen: welche Fragen wurden gestellt, welche Antworten wurden gefunden, wie ist mit diesen Antworten umgegangen worden? Unter diesen Gesichtspunkten werden im Abschnitt 3.4 die konzeptionellen und schulpraktischen Schlussfolgerungen aus dem Modellversuch ebenso wie die Bedeutung des Modellversuchs im Diskurs um bildungspolitische Entscheidungen diskutiert.

3.3.1 Schüler-, Eltern- und Lehrerperspektiven auf die Mittelschule

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Schüler- Eltern- und Lehrerbefragungen im Hinblick auf die Fragestellungen des Modellversuches differenziert dargestellt. Im Mittelpunkt stehen dabei die Ergebnisse zur Differenzierung und zu den Profilen - dafür werden jeweils die Ergebnisse der zehn Modellschulen herangezogen. Diesen Abschnitten liegen zwei Expertisen zugrunde, die ausführlich in der Schulentwicklungsgruppe diskutiert wurden und die Grundlage der Bestandsaufnahme in der Diskussion mit den beteiligten Modellschulen waren.

¹⁶Dies wird an dieser Stelle so betont, weil sich bereits fünf Jahre später (nach dem sogenannten TIMSS-Schock) die Einstellungen im Ministerium grundlegend geändert hatten und es als zwingend notwendig angesehen wurde, dass z. B. in Zusammenhang mit der PISA-Studie eine Elternbefragung durchgeführt wird.

Ergänzt werden diese Aspekte um die Ausführungen zur Durchlässigkeit - dabei werden Ergebnisse vorgestellt, die auf der gesamten Stichprobe basieren. Den folgenden Ausführungen liegen in erster Linie die Ergebnisse der Schülerbefragung zugrunde. Ergänzungen werden jeweils aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer bzw. der Eltern vorgenommen, wo eine solche Perspektiverweiterung sinnvoll erscheint. Bevor die Ergebnisdarstellung mit den Profilen und den Profilspezifika beginnt, werden die Stichproben der Befragungen erläutert werden und Aussagen zur Repräsentativität getroffen.

3.3.1.1 Darstellung der Stichproben – Einschätzung der Repräsentativität

Stichprobe der Schülerbefragung

Die Stichprobe der Schülerbefragung setzt sich zusammen aus insgesamt 4064 Schülerinnen und Schülern der sechsten und neunten Klassenstufen an Mittelschulen und Gymnasien. Dabei besuchen insgesamt 62,5% der befragten Schüler eine Mittelschule und 37,5% ein Gymnasium. Knapp die Hälfte (48,8%) der befragten Schülerinnen und Schüler befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung in der sechsten Klassenstufe. Jeweils die Hälfte der befragten Schüler ist männlich. Knapp 60% der Schülerinnen und Schüler in der 6. Klasse besuchten eine Mittelschule. In den Mittelschulen ist der Anteil der Jungen, der einen Fragebogen ausgefüllt hat wesentlich größer als am Gymnasium: 63,3% aller befragten Jungen sind an einer Mittelschule, gegenüber 53,3% aller befragten Mädchen.

Die neunte Klassenstufe

Die Grundgesamtheit wird als die Menge aller Schüler der neunten Klassenstufe im Schuljahr 1994/95 an allen 663 Mittelschulen (MS) und 191 Gymnasien (Gym) definiert.

Tabelle 1: Verteilung der Schülerzahlen¹⁷ in der **Grundgesamtheit** (absolut und in Prozent) nach Schulformen¹⁸ und in der Klassenstufe 9

	Gesamt		Mittelschule		Gymnasium	
	absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual
sächs. Schüler, Sek. I und Sek. II	376244	100	217299	57,8	158945	42,3
davon Klasse 9	57.994	15,4	38.872	17,9	19.122	12,0

(Statistisches Jahrbuch Sachsen 1995, S. 97ff).

Die Schüler der neunten Klasse stellen dabei insgesamt 15,4% der Grundgesamtheit aller sächsischen Schüler an allgemeinbildenden Schulen ab Klasse 5 bis Klasse 10 bzw. 12 (d.h. Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe II) dar. Von allen Mittelschülern machen die Schüler der

¹⁷Wenig originell wird im folgenden für Schüler und Schülerinnen aus Gründen der besseren Lesbarkeit die männliche Form im Plural verwendet. Dies gilt auch für die entsprechenden Zusammensetzungen.

¹⁸Freie Waldorfschulen und Förderschulen werden – der sächsischen Landesstatistik folgend – in den folgenden Übersichten nicht berücksichtigt.

neunten Klasse 17,9% aus, von den Gymnasialschülern jedoch nur 12,0% - da an den Gymnasien die Anzahl der Klassenstufen, die unterrichtet werden, bis zur Klassenstufe 12 reicht und nicht nur bis Klassenstufe 10 wie an Mittelschulen.

Bei der Repräsentativerhebung wurden insgesamt 2080 Schüler der 9. Klassenstufen befragt. Diese befragten Schüler machen 3,6% aller sächsischen Schüler an allgemeinbildenden Schulen in der Klassenstufe 9 aus. Von den befragten Schülern besuchten insgesamt 1378 (66,3%) die Mittelschule (davon 204 (14,9%) homogene Klassen mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses, 949 (69,5%) homogene Klassen mit dem Ziel des Realschulabschlusses und 212 (15,5%) heterogene Klassen) und 702 (33,8%) das Gymnasium.

Tabelle 2: Schülerzahlen der **Stichprobe** (absolut und in Prozent) nach Schulform

	Gesamt		Mittelschule		Gymnasium	
	absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	Prozentual
Klasse 9	2080	100	1378	66,3	702	33,8

Das Verhältnis Anzahl der Mittelschüler (in Klasse 9) zu Anzahl der Gymnasiasten (in Klasse 9) in der Untersuchung entsprach in etwa 2:1, d.h. ca. zwei Drittel (66,3%) der befragten Schüler besuchten die Mittelschule und ca. ein Drittel (33,8%) das Gymnasium. Insofern ist die Stichprobe minimal zugunsten der Mittelschüler verzerrt: von allen sächsischen Schülern in Klassenstufe 9 besuchten 67% die Mittelschule und 33% das Gymnasium.

Aufgeschlüsselt auf die möglichen Klassenformen an der sächsischen Mittelschule zeigt sich, dass 14,9% der befragten Schüler homogene Klassen mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses, 69,5% homogene Klassen mit dem Ziel des Realschulabschlusses und 15,5% heterogene Klassen besuchen. Dies ist auch aus nachfolgender Tabelle ersichtlich (zum Vergleich werden noch einmal die Zahlen für das Gymnasium aufgeführt):

Tabelle 3: Schülerzahlen (absolut und in Prozent) nach Klassenform in der **Stichprobe** insgesamt¹⁹

N=2080	Gesamt		Homogene HS-Klasse		heterogene Klasse		homogene RS-Klasse		Gymnasial-klasse	
	absolut	prozent.	absolut	prozent.	absolut	prozent.	absolut	prozent.	absolut	prozent.
Klasse 9	2067	100,0	204	9,9	212	10,3	949	45,9	702	34,0

Betrachtet man die Bildungsaspiration, d.h. den gewünschten bzw. angestrebten Schulabschluss, als Indikator dafür, welcher Bildungsgang von Schülern heterogener Klassen an Mittelschulen besucht wird (diese Frage wurde so nicht gestellt - sie kann daher nur mittelbar beantwortet werden) so ergibt sich für die Unterscheidung der Schüler nach dem besuchten Bildungsgang (nicht der besuchten Klassenform wie in Tabelle 4) folgendes Bild (zum Vergleich wird das Gymnasium hinzugezogen):

¹⁹Die „Änderung“ der Schülerzahl von 2080 auf 2067 und damit verbunden die geringfügige Änderung der Prozentangabe für die Gymnasialschüler von 33,8% (Tabelle 2) auf 34% (Tabelle 3) an der Anzahl der untersuchten Schüler in Klasse 9, ist darauf zurückzuführen, dass 13 Mittelschüler nicht angegeben haben, was für eine Klassenform sie besuchen.

Tabelle 4: Schülerzahlen Klassenstufe 9 (absolut und in Prozent) nach Bildungsgang und Schulform in der **Stichprobe** (n) und in der **Grundgesamtheit** (N)

	Hauptschul-Bildungsgang		Realschul-bildungsgang		Gymnasium	
	absolut	Prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual
Klasse 9 n=2051	248	12,1	1103	53,8	700	34,1
Klasse 9 N=57994	7370	12,7	31502	54,3	19122	33,0

(Statistische Berichte. Allgemeinbildende Schulen im Freistaat Sachsen - Mittelschulen, Schuljahr 1994/95, S. 22; Statistisches Jahrbuch Sachsen 1995, S. 100)

Die untersuchte Stichprobe ist hinsichtlich der Verteilung auf die einzelnen Bildungsgänge bzw. Schulformen (Gymnasium) für die Population der sächsischen Mittelschüler und Gymnasialschüler in Klasse 9 repräsentativ (siehe Tabelle 4). Die Schüler mit dem Ziel Hauptschulabschluss sind demnach in der Stichprobe unter obiger Annahme mit ca. 1% unterrepräsentiert. Dies geht zugunsten der Gymnasialschüler, die mit ca. 1% überrepräsentiert sind.

In der Grundgesamtheit aller sächsischen Schüler der Sekundarstufe I bzw. II waren im Schuljahr 1994/95 von den Mittelschülern 44,6% Mädchen 55,4% Jungen (Statistisches Jahrbuch Sachsen, S. 97). Bei den Gymnasiasten lag das Geschlechterverhältnis bei 59,3% Mädchen gegenüber 40,7% Jungen (Statistisches Jahrbuch Sachsen 1995, S. 97).

Von den Mittelschülern der Klassenstufe 9 waren 55,9% Jungen und 44,1% Mädchen. Auf die Bildungsgänge der Mittelschule verteilt sich das Geschlecht der Schüler derart, dass 65,5% der Schüler im Hauptschulbildungsgang Jungen sind und 34,5% Mädchen, sowie von den Schülern im Realschulbildungsgang 53,6% Jungen und 46,3% Mädchen sind. Für die jeweiligen Klassenstufen am Gymnasium wurde keine Aufschlüsselung nach dem Geschlechterverhältnis gefunden. Es kann nur geschlossen werden, dass entsprechend auch das Geschlechterverhältnis an den Gymnasien zumindest auf dem 5%-Niveau dem der Grundgesamtheit entspricht.

Auf die an den Mittelschulen möglichen Klassenarten aufgeschlüsselt zeigt sich, dass in homogenen Klassen mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses 66,5% der Schüler (n=135) männlich sind, 33,5% der Schüler (n=68) weiblich, in heterogenen Klassen dagegen 49,5% der Schüler (105) männlich und 50,5% (107) weiblich, sowie in homogenen Klassen mit dem Ziel des Realschulabschlusses 56,5% der Schüler (n=534) männlich sind und 43,5% (n=411) weiblich sind. Vergleicht man die in der Tabelle 5 dargestellten Werte für die Stichprobe mit denen für die Gesamtheit aller sächsischen Mittelschüler und Gymnasialschüler in Klasse 9 (Tabelle 8) lässt sich feststellen, dass die Stichprobe hinsichtlich des Geschlechterverhältnisses für Mittelschüler in beiden Bildungsgängen repräsentativ ist. Die Abweichung beträgt bei den Mittelschülern im Hauptschulbildungsgang 2,5% und bei den Mittelschülern im Realschulbildungsgang knapp 1,0% zugunsten einer leichten Überrepräsentanz der Jungen in der Stichprobe.

Tabelle 5: Schülerzahlen, **Stichprobe**, Klassenstufe 9 (absolut und in Prozent) nach Bildungsgang bzw. Schulform und Geschlecht

n=2044	Hauptschul- bildungsgang		Realschul- bildungsgang		Gymnasium	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
Klasse 9 (absolut)	168	79	598	501	234	464
Klasse 9 (prozentual)	68,0	32,0	54,4	45,6	33,5	66,5

Die befragten Schüler waren zum Erhebungszeitpunkt zwischen 13 und 18 Jahren alt (durchschnittlich 14,97 Jahre, Varianz 0,383). Die Mittelschüler waren dabei durchschnittlich 15,03 Jahre alt (Varianz 0,487) und die Gymnasiasten 14,87 Jahre alt (Varianz 0,162). Sowohl das Durchschnittsalter als auch die Varianz der Gymnasiasten liegen unter denen der Mittelschüler. Der entscheidende Grund dafür dürfte darin liegen, dass Mittelschüler (von denen wiederum vorrangig diejenigen im Hauptschulbildungsgang) einmal bzw. mehrfach eine Klasse wiederholt haben und dadurch älter sind, wenn sie die Klassenstufe 9 erreicht haben.

Tabelle 6a: Durchschnittsalter der befragten Schüler nach Schulart und Geschlecht

	Gesamt		Mittelschule		Gymnasium	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
Klasse 9 - $\bar{x}$	15,05	14,90	15,11	14,93	14,87	14,86
Klasse 9 - Varianz	0,449	0,310	0,522	0,424	0,166	0,161

Es zeigt sich, dass die Gymnasiasten im Durchschnitt stets etwas jünger als die Mittelschüler sind, wobei der Unterschied bei den Jungen größer als bei den Mädchen ist.

Tabelle 6b: Durchschnittsalter der befragten Schüler nach Bildungsgang bzw. Schulart und Geschlecht

	Hauptschul- bildungsgang		Realschul- bildungsgang		Gymnasium	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
Klasse 9 - $\bar{x}$	15,63	15,49	14,96	14,84	14,87	14,87
Klasse 9 – Varianz	0,657	0,721	0,389	0,320	0,166	0,160

Wie vermutet sind die ältesten Schüler männliche Mittelschüler im Hauptschulbildungsgang. Bei den Mittelschülern im Hauptschulbildungsgang besteht auch der größte Unterschied im Durchschnittsalter der Jungen und Mädchen (Differenz 0,14) während diese bei den Mittelschülern im Realschulbildungsgang 0,12 beträgt und bei den Gymnasialschülern sich überhaupt keine Unterschiede im Durchschnittsalter zwischen Jungen und Mädchen zeigen. Ebenso ist die Streuung bei den Mittelschülern im Hauptschulbildungsgang am größten, wobei sie bei den Mädchen sogar noch größer ist als bei den Jungen. Die Streuung nimmt, mit steigendem Niveau des Bildungsganges bzw. der Schulform ab.

Die sechste Klassenstufe

Im folgenden werden als Grundgesamtheit die Menge aller Schüler der sechsten Klasse im Schuljahr 1994/95 an allen 663 sächsischen Mittelschulen und 191 Gymnasien definiert.

Tabelle 7: Verteilung der Schülerzahlen in der Grundgesamtheit, Klassenstufe 6 (absolut und in Prozent) auf Schulformen

	Gesamt		Mittelschule		Gymnasium	
	Absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual
Klasse 6	58938	100	35511	60,25	23427	39,75

(Statistisches Jahrbuch Sachsen 1995, S. 97ff).

Die Schüler der sechsten Klasse machen dabei insgesamt 15,7% der Grundgesamtheit aller sächsischen Schüler an allgemeinbildenden Schulen ab Klasse 5 bis Klasse 10 bzw. 12 (d.h. Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe II) aus. Von allen Mittelschülern machen die Schüler der sechsten Klasse 16,3% aus, von den Gymnasialschülern jedoch nur 14,7%.

Bei den Schülern der sechsten Klasse besucht ein größerer Prozentsatz die Mittelschule (60,25% - siehe Tabelle 8) als bei der Gesamtheit aller sächsischen Schüler der Sekundarstufe I bzw. II (57,8%) - bzw. entsprechend ein geringerer Anteil das Gymnasium (39,75% der Schüler Klasse 6 gegenüber 42,3% insgesamt). Bei der Repräsentativerhebung wurden insgesamt 1984 Schüler der 6. Klasse befragt. Diese von uns befragten Schüler machen 3,4% aller sächsischen Schüler an allgemeinbildenden Schulen in der Klassenstufe 6 aus. Von den befragten Schülern besuchten insgesamt 1160 (58,5%) die Mittelschule und 824 (41,5%) das Gymnasium.

Tabelle 8: Verteilung der Schülerzahlen in der Grundgesamtheit und in der Stichprobe (absolut und in Prozent) auf Schulformen

	Gesamt		Mittelschule		Gymnasium	
	Absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual
Schüler, Sek. I und Sek. II	376244	100	217299	57,8	158945	42,3
davon Klasse 6	58938	15,7	35511	16,3	23427	14,7
Klasse 6	1984	100	1160	58,5	824	41,5

(Statistisches Jahrbuch Sachsen 1995, S. 97ff).

In der Klassenstufe 6 besuchten knapp 60% der befragten Schüler die Mittelschule und die restlichen etwa 40% das Gymnasium. Insofern ist die Stichprobe minimal zugunsten der Gymnasiasten verzerrt. In der Grundgesamtheit aller sächsischer Schüler der Sekundarstufe I bzw. II waren im Schuljahr 94/95 von den Mittelschülern 44,6% Mädchen 55,4% Jungen. Bei den Gymnasiasten lag das Geschlechterverhältnis bei 59,3% Mädchen gegenüber 40,7% Jungen (vgl. Statistisches Jahrbuch Sachsen, 1995, S. 97). Von den Mittelschülern der Klassenstufe 6 waren 56,0% Jungen und 44,0% Mädchen.

Tabelle 9: Verteilung der Schülerzahlen in der Gesamtheit der Klassenstufe 6 (absolut und in Prozent) nach Geschlecht

	Mittelschule (n=35511)	
	Jungen	Mädchen
Klasse 6 (absolut)	19877	15634
Klasse 6 (prozentual)	56,0	44,0

(Statistische Berichte. Allgemeinbildende Schulen im Freistaat Sachsen - Mittelschulen, Schuljahr 1994/95, S. 17)

Von den befragten Schülern waren 978 Mädchen (entspricht 49,4% der Stichprobe) und 1002 Jungen (entspricht 50,6% der Stichprobe). Dabei waren von den befragten Gymnasiasten 55,6% (n=457) weiblich, entsprechend 44,4% (n=365) männlich. Es kann nicht gesagt werden, inwiefern diese Verteilung die Gesamtheit sächsischer Gymnasiasten in Klasse 6 repräsentiert, da die hierfür nötigen statistischen Daten nicht vorlagen. Von den untersuchten Mittelschülern hingegen waren 45,0% (n=521) weiblich und 55,0% (n=637) männlich. - Dies entspricht der Gesamtheit sächsischer Mittelschüler in Klasse 6 ($\pm 1\%$).

Die befragten Schüler waren zum Erhebungszeitpunkt zwischen 11 und 15 Jahren alt (durchschnittlich 11,9 Jahre, Varianz 0,360). Die Mittelschüler waren dabei durchschnittlich 11,9 Jahre alt (Varianz 0,496) und die Gymnasiasten 11,8 Jahre alt (Varianz 0,169). Sowohl das Durchschnittsalter der Gymnasiasten als auch die Varianz liegen unter denen der Mittelschüler. Offensichtlich differenziert sich bereits in der Klassenstufe 6 die Schülerschaft von Mittelschule und Gymnasium nach dem Maß der wiederholten Klassen. Auch die Gymnasiasten in der Klassenstufe 6 sind im Durchschnitt stets etwas jünger als die Mittelschüler, wobei der Unterschied bei den Jungen größer ist als bei den Mädchen.

Tabelle 10: Durchschnittsalter der befragten Schüler nach Schulart und Geschlecht

	Gesamt		Mittelschule		Gymnasium	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
Klasse 6 - $\bar{x}$	11,96	11,91	12,01	11,92	11,87	11,90
Klasse 6 - Varianz	0,403	0,316	0,546	0,433	0,148	0,186

Diese Gesamtstichprobe, auf welcher insbesondere die Ergebnisse zur Schulqualität basieren, kann als hinreichend repräsentativ für die sächsische Schülerschaft im Schuljahr 1994/95 gelten. Auch im Hinblick auf die Mittelschulstichprobe ergeben sich keine systematischen Verzerrungen zur Grundgesamtheit aller Mittelschüler. Was hier nicht im Detail nachgewiesen wird, von mir aber ebenfalls geprüft wurde, ist die Tatsache, dass sich auch die beiden Teilstichproben „Mittelschulen“ und „Mittelschulen im Modellversuch“ nicht signifikant voneinander unterscheiden. Die Ergebnisse zum Profilunterricht und zur Differenzierung, die überwiegend auf der Teilstichprobe „Mittelschulen im Modellversuch“ basieren, lassen sich also ebenfalls verallgemeinern.²⁰

²⁰ Auf einzelne versuchsbedingte Unterschiede bei den Profilen wird an entsprechender Stelle verwiesen und diese in der Interpretation berücksichtigt.

Stichprobenbeschreibung der Lehrerbefragung

Von den 1144 Fragebögen, die an den Schulen verteilt wurden, sind 333 Fragebogen zurückgekommen, die auswertbar waren. Das entspricht einem Rücklauf von 29%. Die einzelnen Teilstichproben weisen sehr unterschiedliche Rücklaufquoten auf, wobei der Rücklauf von den Modellschulen in sich sehr heterogen ist. Neben Schulen, an denen alle Lehrer geantwortet haben, gibt es auch Schulen, an denen das nur drei Lehrer taten. Durch diese sehr unterschiedlichen Rücklaufquoten ist ein angemessenes Verhältnis des Rücklaufes zur Gesamtstichprobe nicht gegeben.

Tabelle 11: Stichprobe und Rücklauf der Lehrerbefragung

Teilstichprobe	Rücklauf innerhalb der Teilstichproben	Anteil an der Stichprobe insgesamt	Anteil am Gesamtrücklauf (n = 333)
Modellschulen	48,4%	22,2%	37%
Mittelschulen	16,3%	30,5%	18%
Gymnasien	22,4%	40,1%	30%
MV HO ²¹	58%	07,0%	15%

Die beiden Gruppen der Modellschulen sind überrepräsentiert, die jeweils anderen Schulen insbesondere die Gymnasien dagegen in der Stichprobe unterrepräsentiert. Neben der Tatsache, dass Lehrer für schriftliche Befragungen immer eine schwierige Gruppe darstellen, lassen sich verschiedene Gründe finden, warum die Stichprobe an den Gymnasien und den Mittelschulen, die sich nicht im Modellversuch befanden, so niedrig ist: An den meisten Gymnasien konnte mit den Lehrerinnen und Lehrern nicht direkt gesprochen werden und damit weder sichergestellt werden, dass alle Lehrerinnen und Lehrer einen Fragebogen erhalten, noch die Lehrerinnen und Lehrer für die Beantwortung des Fragebogens motiviert werden. Auch haben sich manche Lehrerinnen und Lehrer an den Gymnasien durch die Ankündigung der Projektgruppe als Forschungsteam zur Mittelschule nicht angesprochen gefühlt²².

Unabhängig von der oben vorgenommenen Einordnung in Teilstichproben, die im folgenden nicht näher betrachtet werden, lässt sich festhalten, dass 67,6% der Lehrer, die einen Fragebogen ausgefüllt haben an Mittelschulen beschäftigt sind, 31,2% an Gymnasien und 1,2% (N=4) an verschiedenen Schulformen arbeiten.

68% der Lehrer in der Stichprobe sind weiblich, auf beide Schularten gleich verteilt. Dies entspricht exakt der Gesamtverteilung für Sachsen - Lehrerinnen an Mittelschulen = 68,51%, an

²¹Es handelt sich um drei Mittelschulen aus dem BLK-Modellversuch „Handlungsmöglichkeiten von Lehrern und Sozialpädagogen zur Überwindung von Schwierigkeiten benachteiligter Kinder und Jugendlicher in sozialen Brennpunkten“ (vgl. Elsner 1997).

²²Unabhängig von untersuchungsbedingten Aspekten ist ein solches Antwortverhalten von Lehrern nicht ungewöhnlich. Zahlreiche Studien im Deutschland leiden unter der mangelnden Beteiligung von Lehrern. Ein Umstand, der z. B. von Schweizer Schulforschern nicht nachvollzogen wird: dort gehört die Teilnahme an empirischen Untersuchungen, die einen unmittelbaren Bezug der Tätigkeit des Lehrerberufs haben, zur Dienstaufgabe. Dies gilt vor allem dann, wenn es sich um Befragungen im Rahmen eines Modellversuches handelt. Diese Auffassung konnte allerdings im Modellversuch nicht durchgesetzt werden.

Gymnasien = 67,5% (vgl. Statistisches Jahrbuch 1995, S. 104). Fast 50% der Lehrer sind unter 40 Jahre alt. 25% sind zwischen 40 und 50 und der Rest ist älter als 50. Die Lehrerinnen sind jünger als ihre männlichen Kollegen und die meisten jüngeren Lehrer, die geantwortet haben, arbeiten an den Gymnasien. Dort gibt es z. B. keine Lehrer, die über 60 Jahre alt sind. Landesweit sind die Lehrkräfte an den Mittelschulen zu 43,2% unter 40, zu 28,2 unter 50 Jahren alt, zu 29,4% älter als 50 Jahre. Über 60 Jahre alt sind an den Mittelschulen nur knapp 1%. Die landesweite Gesamtverteilung an den Gymnasien weist 51,7% Lehrer unter 40 Jahren auf; 27,3% sind zwischen 40 und 50%, und entsprechend 20% sind älter als 50 Jahre. Über 60 sind 1,3% der Lehrkräfte an den Gymnasien. Im Vergleich mit der Grundgesamtheit der Lehrer in Sachsen an den beiden Schulformen weist die Stichprobe eine ganz leichte Verzerrung in Richtung der jüngeren Lehrer aus. Die Proportionen im Hinblick auf Schulart und Geschlecht bleiben allerdings gewahrt: so sind die Lehrer an Gymnasien sachsenweit und in der Stichprobe jünger als ihre Kolleginnen und Kollegen an den Mittelschulen. Auch sind die Lehrerinnen an beiden Schulformen jünger als ihre männlichen Kollegen. Dies prägt sich an den Mittelschulen noch deutlicher aus als in den Gymnasien. Im Hinblick auf die Verteilung dieser sozialstatistischen Parameter kann die Stichprobe als sehr gut eingeschätzt werden.

13 Schulleiter (das sind 38% aller Schulleiter) und elf Stellvertreter haben den Fragebogen ausgefüllt. Sie liegen damit über dem Gesamtrücklauf. Allerdings hat nur ein Gymnasialschulleiter den Fragebogen ausgefüllt und kein einziger Stellvertreter an Gymnasien. Von den Modellschulleitern haben 7 von 10 den Fragebogen zurückgeschickt. In den meisten Fällen haben Schulleiter und Stellvertreter beide einen Fragebogen ausgefüllt. An drei Schulen nur der Stellvertreter und an 5 Schulen nur der Schulleiter. Besonders im Hinblick auf die Gymnasien (aber auch auf die zusätzlichen Mittelschulen (vier Schulleiter) ist das ein Ergebnis, was sich mit den oben genannten Argumenten nicht erklären lässt. Mit allen Schulleitern wurde - zum Teil mehrfach - persönlich gesprochen und es war sichergestellt, dass sie den Fragebogen auch erhalten haben.

Von den befragten Lehrern waren vor der Wende bereits sieben (2%) Schulleiter und 29 (11%) bereits Stellvertreter gewesen. Von den sieben ehemaligen Schulleitern ist heute keiner mehr Schulleiter und auch keiner Stellvertreter. Von den 29 Stellvertretern sind heute drei Schulleiter und zwei weiterhin Stellvertreter. Ob dies an derselben oder an einer anderen Schule ist, lässt sich mit unseren Daten nicht feststellen. Von einer Kontinuität kann allerdings bei den Leitungsstellen (in dieser Stichprobe) nicht gesprochen werden. Die weitaus meisten ehemaligen Schulleiter und Stellvertreter befinden sich an den Mittelschulen.

Zum Ausbildungsstatus der Lehrerinnen lässt sich sagen, dass 4% einen Abschluss an einem Institut für Lehrerbildung (Unterstufenlehrausbildung) haben, diese befinden sich zum überwiegenden Teil an den Mittelschulen. 54% haben ihren Berufsabschluss an einer Pädagogischen Hochschule erworben. 70% dieser Lehrergruppe arbeitet an Mittelschulen (und stellt dort mit 57% den überwiegenden Abschluss dar). Knapp 42% haben einen Universitätsabschluss. Diese sind leicht überproportional an Gymnasien beschäftigt.

Gegen den eigenen Wunsch arbeiten 9,6% der Lehrer an der jeweiligen Schulform. Es sind zum überwiegenden Teil (88%) Lehrer an Mittelschulen, die dies sagen. 12% der Mittelschullehrer geben an, dass sie gegen ihren Wunsch an eine Schule dieser Schulform vorsetzt worden sind. 8,4% war die Schulform egal, dies trifft auf Lehrer an beiden Schulformen gleichermaßen zu. Umgekehrt haben 25% der Lehrer der Aussage zugestimmt, dass sie gerne an einer Schulform dieser Art unterrichten wollten, sich also bewusst für die gewählte Schulform entschieden haben. Dies sind nun wiederum zum überwiegenden Teil Gymnasiallehrer. 44% der Gymnasiallehrer wollten an ein Gymnasium. Von den Mittelschullehrer sagen nur 16%, dass sie diese Schulform bewusst gewählt haben. 35% der befragten Lehrer unterrichten ein Unterrichtsfach, für das sie nicht ausgebildet sind. Das betrifft hauptsächlich die Fächer Ethik (27%), Gemeinschaftskunde (15%), Informatik (12%), Hauswirtschaft (11%) und Wirtschaft (7%). Fachfremden Unterricht in einem nicht neu eingeführten Fach erteilen noch weitere 22% der Lehrer. 19 Lehrer unterrichten zwei Fächer, für die sie nicht ausgebildet sind. Die meisten Lehrer, die „fremde“ Fächer unterrichten, befinden sich an Mittelschulen, dies ist vor allem auf die dort eingeführten Profulfächer zurückzuführen.

Obwohl die Stichprobe insbesondere in sozialstatistischer Hinsicht der Gesamtheit der Lehrerschaft in Sachsen entspricht, kann das Ergebnis des Rücklaufes nicht befriedigen. Eine Auswertung der Daten für einzelne Schulen ist nicht möglich. Das schränkt die vorgesehene Nutzung der Befragung erheblich ein. Für den Schulqualitätsindex der Einzelschule stehen somit im allgemeinen keine, für die Schule auch nur annähernd repräsentative, Aussagen zur Verfügung. Neben allgemeinen Einschätzungen der Lehrer, die im folgenden jeweils ergänzend zu den Schüleraussagen hinzugezogen werden, wurden die offenen Antworten der Lehrer lediglich für die zehn Modellschulen im Rahmen der Schulportraits ausgewertet (siehe Abschnitt 3.3.3).

Stichprobenbeschreibung der Elternbefragung

Befragt wurden Eltern von Schülern der Klassenstufe 6 in zehn Gymnasien und 24 Mittelschulen, darunter die zehn Modellschulen. Die Fragebögen wurden den Kindern, die in die Schülerbefragung einbezogen waren, für die Eltern mitgegeben. Dem Fragebogen war ein frankierter Rückumschlag beigelegt, sodass die Eltern die ausgefüllten Bögen direkt an die Forschungsgruppe zurücksenden konnten.

Insgesamt erhielten knapp 2000 Eltern über ihre Kinder der Klassen 6 einen Elternfragebogen. Geantwortet haben 1001 Eltern. Dies entspricht einer Rücklaufrate von 50,45 %. Für die zwei Schularten getrennt zeigt sich folgendes Bild: 1160 Eltern von Mittelschülern hätten den Fragebogen ausfüllen können, 505 Eltern haben geantwortet. Dies entspricht einer Rücklaufrate von 43,53 %. Bei den Eltern von Gymnasialschülern verzeichnen wir eine Rücklaufrate von 60,19 %, d.h. 496 von 824 ausgeteilten Fragebögen erhielten wir zurück.

Tabelle 12: Stichprobe und Rücklauf der Elternbefragung

Schulart	Stichprobe	Rücklauf (absolut)	Rücklaufquote (%)
Mittelschule	1160	505	43,53
Gymnasium	824	496	60,19
Insgesamt	1984	1001	50,45

Die Zahlen zeigen, dass zwar insgesamt annähernd gleich viele Mittelschul- wie Gymnasialeltern einen Fragebogen ausgefüllt haben; beim Vergleich der Schularten zeigt sich aber, dass sich 17% weniger Mittelschuleltern an der Erhebung beteiligten.

Die Fragen sind überwiegend von den Mütter beantwortet worden (59,5%). Die Väter beteiligten sich zu 8,2% daran (82 Personen). In 318 Fällen (32%) haben beide Eltern gemeinsam den Fragebogen ausgefüllt. Von denjenigen Eltern, die in einer vollständigen Familie leben, haben zu 53,8% die Mütter den Fragebogen ausgefüllt und zu 37,1% beide Elternteile gemeinsam. Von den Müttern, die den Fragebogen allein beantworteten, leben 73,1% mit dem leiblichen Vater des Kindes, 12,1% mit dem Stiefvater des Kindes zusammen und 14,1% sind Alleinerziehende. Die Tatsache, dass überwiegend Mütter auf die Fragen eingingen, resultiert also zu einem Teil daraus, dass die Mütter in einem neuen Beziehungsverhältnis leben oder Alleinerziehende des Kindes sind. Allerdings scheinen sich die Mütter mehr um die schulischen Angelegenheiten ihrer Kinder zu kümmern als die Väter.

Von den befragten Eltern leben 81% (801 Eltern) in einer mittlerweile sogenannten „Normalfamilie“, d.h. Vater und Mutter mit dem gemeinsamen Kind bzw. Kindern. 8,5% (84) der Eltern sind alleinerziehende Mütter, 1,1% (11) alleinerziehende Väter. 9,1% (90) der Befragten gaben an, mit einem neuen Partner zusammenzuleben, d.h. einem Stiefvater oder einer Stiefmutter für das Kind. In 0,3% der Fälle lebt das Kind gegenwärtig mit einem anderen Erziehungsberechtigten zusammen. Von den Eltern der Mittelschulkinder leben 77,4% in der Form einer „Normalfamilie“. 11,3% sind alleinerziehende Mütter oder Väter. 10,7% leben mit dem leiblichen Kind und einem neuen Partner zusammen. Von den Eltern der Gymnasialschüler sind 7,9% alleinerziehende Väter oder Mütter, 7,5% sind Mütter, die mit einem Stiefvater zusammenleben. 84,6% der Eltern leben mit dem gemeinsamen Kind zusammen. An den Gymnasien lernen demnach mehr Kinder aus „Normalfamilien“ als an den Mittelschulen. Der Anteil von Kindern Alleinerziehender ist an den Mittelschulen höher als an Gymnasien.

Insgesamt ist die Rücklaufrate der Elternfragebögen relativ hoch. Allerdings liegen aufgrund der höheren Rücklaufrate bei den Gymnasien mehr Daten von Gymnasial- als von Mittelschuleltern vor, die Stichprobe weist diesbezüglich eine leichte Verzerrung auf. Der Fragebogen wurde zudem überwiegend von den Müttern ausgefüllt. Die Eltern von Gymnasialschülern haben eine höhere Schulbildung, eine höhere Berufsausbildung und sind zudem in weitaus stärkerem Maße erwerbstätig als die Eltern von Mittelschulkindern in dieser Stichprobe. Es muss also bei der Einschätzung der Antworten der Eltern berücksichtigt werden, dass diese

in ihrer sozialstatistischen Verteilung nicht dem Durchschnitt der sächsischen Bevölkerung entsprechen. Auch der Anteil von alleinerziehenden Müttern und Vätern ist unterrepräsentiert. Auch die Elterndaten wurden im allgemeinen nicht für die Einzelschulen ausgewertet, da lediglich Eltern von Kindern der sechsten Klassenstufen befragt wurden. Insgesamt können die Daten nur als eingeschränkt repräsentativ für die Eltern von Kindern in der 6. Klassenstufe an Mittelschulen und Gymnasien gelten.

3.3.1.2 Profile und Profilspezifika an den Modellschulen

Ein wesentliches Strukturelement der sächsischen Mittelschule ist der Wahlpflichtbereich in Form von Profilen, die ein Differenzierungselement darstellen. Nach den Klassenstufen 5 und 6 mit Orientierungsfunktion und mit zum Gymnasium übereinstimmenden Lehrplänen und Stundentafeln beginnt mit Eintritt in die Klasse 7 für die Mittelschüler eine auf Abschlüsse und Leistungsentwicklung bezogene Differenzierung durch Unterricht nach jeweils eigenständigen Lehrplänen in den Kernfächern (Deutsch, Mathematik, Physik, Chemie und erste Fremdsprache). Der Unterricht in den Kernfächern kann in Leistungsgruppen oder -klassen durchgeführt werden.

Gleichzeitig beginnt der Profilunterricht, der einerseits eine Orientierungsfunktion in Hinblick auf eine spätere Berufsausbildung haben sollte, andererseits den handlungsorientierten und lebensweltbezogenen Charakter der Schule betont. Dementsprechend sind in Übereinstimmung mit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz die Profile ausgewählt und angelegt worden. Es wurde darüber hinaus angenommen, dass der Profilunterricht ein wichtiges Element der Motivierung der Schülerinnen und Schüler darstellen könnte. In der 7. Jahrgangsstufe entscheiden sich die Schüler entsprechend ihrer Neigung und ihrem Leistungsvermögen für ein bestimmtes Profil im Wahlpflichtbereich. Schüler, die den Hauptschulabschluss anstreben, können zwischen vier Profilen wählen: dem technischen, dem sozial-hauswirtschaftlichen, dem musischen und dem sportlich-technischen (letzteres wurde allerdings in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt). Schüler, die den Realschulabschluss anstreben, können zwischen sechs Profilen wählen, es kommen das wirtschaftliche und das sprachliche Profil hinzu.

Jedes dieser Profile wird ab Klasse 9 durch einen Unterricht in angewandter Informatik ergänzt; eine Ausnahme stellt das wirtschaftliche Profil dar, in dem schon ab Klasse 7 mit dem Informatikunterricht begonnen wird. Die Stundentafel umfasst in den Klassen 7 und 8 jeweils 4 Stunden im Profilmfach, in Klasse 9 und 10 drei Wochenstunden (außer im sprachlichen Profil) und ab Klasse 9 zusätzlich eine Stunde angewandte Informatik.

Empirische Grundlage der folgenden Ausführungen ist eine Befragung aller Schülerinnen und Schüler der 6. Jahrgänge und der 9. Jahrgänge in den zehn Modellschulen sowie von den Lehrern und Lehrerinnen, die im Profilbereich unterrichten.

Bewertung des Profilunterrichtes in den 9. Klassen

Insgesamt haben 594 Schüler und Schülerinnen der 9. Klassen an den zehn Modellschulen einen Fragebogen ausgefüllt. Dabei gaben 25 Schülerinnen und Schüler (4,2%) ihr Profilfach nicht an. Die Mädchen sind in dieser Stichprobe mit 44,2% vertreten, dies entspricht ihrem Anteil an der Grundgesamtheit. Das Durchschnittsalter der Mädchen beträgt 14,86 Jahre und das der Jungen 15,09. Die hier befragten Jugendlichen stellen den ersten Jahrgang der Mittelschule dar, der den Profilunterricht ab Klasse 7 durchlaufen hat. Die vorliegende Analyse bezieht sich auf die zehn Modellschulen; sie ist in dieser Form verallgemeinerbar. Allerdings fällt auf, dass die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Profilfächer in der Stichprobe abweicht von der Verteilung in der Grundgesamtheit.

Tabelle 13 Rangfolge der gewählten Profile, Klasse 9 nach Geschlecht

Profile	Anzahl der Schülerinnen und Schüler insgesamt männlich weiblich			MV* - %	MS** - %	Anzahl der MV	Grundgesamtheit %
1. Technisches Profil	187	170	16	32,9	38,9	8	39,3
2. Sozial-Hauswirtschaft	145	33	112	25,5	19,5	6	19,2
3. Wirtschaftliches Profil	123	64	59	21,6	26,2	6	28,3
4. Sprachliches Profil	59	16	43	10,4	10,7	4	12,3
5. Musisches Profil	55	34	21	9,7	4,7	2	0,3
6. Sportliches Profil							0,5
Insgesamt	569	317	251	100	100		100

*MV – Mittelschulen im Modellversuch

**MS – Mittelschulen

Die Rangplätze, wie sie in der Tabelle 13 ausgewiesen sind, beziehen sich nur auf die zehn Modellschulen. In der Grundgesamtheit, die sich auf alle Mittelschülerinnen und Mittelschüler der Klassenstufen 7 bis 10 bezieht, steht das wirtschaftliche Profil an zweiter Stelle und nicht an dritter, auch ist in der Modellschulstichprobe das musische Profil überrepräsentiert ebenso wie das sozial-hauswirtschaftliche (siehe insbesondere Spalten 5 und 8).

Die Verteilung der Geschlechter auf die einzelnen Profile lässt sich ebenfalls aus Tabelle 13 entnehmen. Wie erwartet sind die Mädchen im sozial-hauswirtschaftlichen und sprachlichen Profil über- und im technischen Profil unterrepräsentiert.

Bei den zehn Modellschulen dieser Stichprobe sind alle Profile mit Ausnahme des sportlichen Profils vertreten. An acht Schulen wird das technische Profil, an jeweils sechs Schulen das sozial-hauswirtschaftliche und das wirtschaftliche Profil, an vier Schulen das sprachliche und an zwei Schulen das musische Profil im Schuljahr 1994/95 in der 9. Jahrgangsstufe angeboten

Welche Bedeutung hat das Profilfach für die Schulauswahl? 35,8% der Schülerinnen und Schüler an den Modellschulen wählten die Schule hinsichtlich ihres Profilwunsches aus.

Für 42,1% spielte das Profil für die Schulwahl keine Rolle. Bei den Schülerinnen und Schülern im musischen Profil spielte dies für die Schulauswahl eine herausragende Rolle: 68,5% aller Schülerinnen und Schüler stimmten zu. Wichtig war das Profil auch überdurchschnittlich oft für die Schülerinnen und Schüler des sprachlichen (46,3%) und des wirtschaftlichen Profils (40,5%). Dies wirkt sich dann auch entsprechend auf die Schulen aus, die das musische Profil anbieten. Für die Bewertung der Mittelschule insgesamt sagen 54,1% der Schülerinnen und Schüler, dass ihnen an der Mittelschule der Profilunterricht gut gefällt. Dies trifft vor allem für die Schülerinnen und Schüler im musischen Profil zu (79,2%), für die Schülerinnen und Schüler im sprachlichen Profil (32,2%) lässt sich das nicht im selben Umfang sagen.

Gründe für die Profilwahl

Mit Hilfe einer fünfteiligen Skala (1 = stimmt ganz genau, 5 = stimmt überhaupt nicht) wurden die Schülerinnen und Schüler nach den Gründen für ihre Profilwahl gefragt.

Tabelle 14 Gründe der Profilwahl

		Zustimmung (1+2) in %	Mittelwert	Standard- abweichung
P9	Von den angebotenen Profilen gefiel mir dieses noch am ehesten.	73,2	1,991	1,22
P2	Das Profil entspricht meinen Interessen.	71,7	1,956	1,15
P3	Das Profil bietet berufliche Perspektiven.	62,1	2,309	1,33
PM4	Ich wollte gern von Klasse 7 an Informatik haben.	45,2	2,871	1,59
P4	Das Profil kommt dem Beruf nahe, den ich später mal ausüben will.	44,1	2,817	1,47
P11	Meine Freundin/mein Freund haben dieses Profil auch gewählt.	43,7	2,981	1,57
P8	Meine Eltern haben mir zu diesem Profil geraten.	33,2	3,219	1,41
P7	Das Profil erschien mir für einen Jungen am geeignetsten.	32,0	3,325	1,58
P6	Das Profil erschien mir für ein Mädchen am geeignetsten.	24,8	3,652	1,50
P10-	Das Profil, welches ich gerne gewählt hätte, wurde an dieser Schule nicht angeboten.	16,8	4,071	1,41
PM1	Mit diesem Profil ermögliche ich mir den Übergang zum Gymnasium.	17,7	3,948	1,49
P12	Es war eher Zufall, ich wußte nicht genau, welches ich nehmen sollte.	16,8	3,878	1,31
P5	Ich hatte eigentlich gar keine Wahl.	15,5	3,997	1,30
PM3	Ich konnte nur dieses Profil nehmen, weil es kein anderes Profilangebot für den Realschulabschluss gab.	07,4	4,456	1,120
PM2	Ich konnte nur dieses Profil nehmen, weil es kein anderes Profilangebot für den Hauptschulabschluss gab.	07,5	4,532	1,061

Es interessiert auch die Frage, ob sich die Gründe für die Profilwahl hinsichtlich der einzelnen Profile unterscheiden. Es bestehen enge Zusammenhänge²³ im Antwortverhalten bei den Fragen P2 bis P5, die einen Unzufriedenheitsfaktor bezüglich der Profilwahl abbilden. Diejenigen, die angaben, dass sie keine Wahl hatten, sind entsprechend weniger der Meinung, dass das gewählte Profil ihren Interessen entspricht bzw. ihnen berufliche Perspektiven bietet. Ein weiteres Motivbündel zeigt sich bei der Zustimmung zu der Aussage, dass einem das Profil noch am ehesten gefiel, es für ein Mädchen am geeignetsten erschien und die Freunde bzw. Freundinnen ebenfalls dieses Profil gewählt haben. Zum Ausdruck kommt eine geschlechtsbezogene Wahl und eine starke Orientierung an anderen. Ein eigenständiges Profilwahlmotiv stellt die Möglichkeit dar, mit dem gewählten Profil auf das Gymnasium wechseln zu können, dies kommt darin zum Ausdruck, dass mit diesem Grund keine anderen Gründe in enger Verbindung stehen. In den nachfolgenden Übersichten werden jeweils die Profilwahlgründe nach Rangplätzen geordnet, aufgeschlüsselt nach ihrer Bedeutung für die Wahl der einzelnen Profile: Das Interesse der Schülerinnen und Schüler war erwartungsgemäß ausschlaggebend für die Profilwahl: dies zeigt sich besonders beim technischen und beim musischen Profil. Weniger wichtig war das Schülerinteresse beim wirtschaftlichen und sprachlichen Profil. Eine Ausnahme bilden hier die Modellschulen: das Interesse am sprachlichen Profil war sehr viel höher, und am sozial-hauswirtschaftlichen sehr viel geringer.

Gründe für die Wahl des **sozial-hauswirtschaftlichen** Profils

- | | | |
|----|---|-------|
| 1. | Von den angebotenen Profilen gefiel mir dieses noch am ehesten. | 74,5% |
| 2. | Das Profil entspricht meinen Interessen. | 72,7% |
| 3. | Das Profil erschien mir für ein Mädchen am geeignetsten. | 9,0% |
| 4. | Meine Freundin/mein Freund haben dieses Profil auch gewählt. | 53,2% |
| 5. | Das Profil bietet mir berufliche Perspektiven. | 36,4% |
| 6. | Meine Eltern haben mir zu diesem Profil geraten. | 31,3% |

Gründe für die Wahl des **technischen** Profils

- | | | |
|----|---|-------|
| 1. | Das Profil entspricht meinen Interessen. | 84,9% |
| 2. | Von den angebotenen Profilen gefiel mir dieses noch am ehesten. | 78,1% |
| 3. | Das Profil bietet mir berufliche Perspektiven. | 77,3% |
| 4. | Das Profil erschien mir für einen Jungen am geeignetsten. | 72,0% |
| 5. | Das Profil kommt dem Beruf nah, den ich mal ausüben will. | 61,7% |
| 6. | Meine Freundin/mein Freund haben dieses Profil auch gewählt. | 42,3% |
| 7. | Meine Eltern haben mir zu diesem Profil geraten. | 31,9% |

²³Die folgenden Aussagen lassen sich auf Grund einer Faktorenanalyse über alle Gründe zur Profilwahl treffen. Die Faktorladungen liegen dabei alle im Bereich zwischen 0.53 und 0.72.

Gründe für die Wahl des **wirtschaftlichen** Profils

1.	Das Profil bietet mir berufliche Perspektiven.	73,8%
2.	Von den angebotenen Profilen gefiel mir dieses noch am ehesten.	73,1%
3.	Ich wollte gern von Klasse 7 an Informatik haben.	64,7%
4.	Das Profil entspricht meinen Interessen.	56,1%
5.	Meine Freundin/mein Freund haben dieses Profil auch gewählt.	45,0%
6.	Meine Eltern haben mir zu diesem Profil geraten.	44,6%
7.	Mit diesem Profil ermögliche ich mir den Übergang zum Gymnasium.	27,3%

Gründe für die Wahl des **sprachlichen** Profils

1.	Das Profil bietet mir berufliche Perspektiven.	71,2%
2.	Von den angebotenen Profilen gefiel mir dies noch am ehesten.	64,4%
3.	Mit diesem Profil ermögliche ich mir den Übergang zum Gymnasium.	53,4%
4.	Das Profil entspricht meinen Interessen.	50,8%
5.	Meine Freundin/mein Freund haben dieses Profil auch gewählt.	37,9%
6.	Meine Eltern haben mir zu diesem Profil geraten.	30,5%
7.	Das Profil kommt dem Beruf nahe, den ich später mal ausüben will.	29,3%

Gründe für die Wahl des **musischen** Profils

1.	Das Profil entspricht meinen Interessen.	81,8%
2.	Von den angebotenen Profilen gefiel mir dieses noch am ehesten.	63,0%
3.	Das Profil bietet mir berufliche Perspektiven.	40,7%
4.	Das Profil kommt dem Beruf nahe, den ich später mal ausüben will.	34,5%
5.	Meine Freundin/mein Freund haben dieses Profil auch gewählt.	26,4%
6.	Das Profil, welches ich gerne gewählt hätte, wurde an dieser Schule nicht angeboten.	21,8%

Ein weiterer wichtiger Grund für die Profilwahl ist die Annahme, dass das Profil bedeutsam für die spätere Berufswahl sein könnte, dies gilt insbesondere für die Schülerinnen und Schüler im wirtschaftlichen, technischen und sprachlichen Profil. Im hauswirtschaftlichen Profil und im musischen Profil spielt die spätere Berufswahl eine nicht so wichtige Rolle. Dass das Profil dem später gewünschten Beruf nahe kommt, sehen 61% derjenigen, die das technische Profil gewählt haben. Für alle anderen Profile spielt die Nähe zum Berufswunsch keine Rolle. Hier gibt es ebenfalls eine Differenz zwischen den Modellschulen und den anderen Mittelschulen: an den Modellschulen geben durchgängig mehr Schüler an, dass die Profilwahl in Zusammenhang mit dem zukünftigen Beruf zu sehen ist - so z. B. auch im sozial-hauswirtschaftlichen und im sprachlichen Profil - dies ist möglicherweise auf die an den Modellschulen in der Anfangszeit besonders vermittelte Orientierung der Profile am Beruf zurückzuführen. Knapp die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler finden Informatik ab Klasse 7 wichtig für die Profilwahl, bei denjenigen, die das wirtschaftliche Profil tatsächlich gewählt haben, bestätigen dies 64,7% aller Schülerinnen und Schüler.

Auch eine geschlechtsspezifische Profilwahl zeigt sich anhand der Untersuchungsergebnisse: hierbei sehen die Schülerinnen und Schüler in der Wahl des technischen Profils zu 72% einen Grund in der Eignung dieses Profils für Jungen. Demgegenüber geben „nur“ 59,0% der Schülerinnen und Schüler im sozial-hauswirtschaftlichen Profil an, dass dieses für ein Mädchen am geeignetsten ist. Alle anderen Profile weisen keinen geschlechtsspezifischen Zusammenhang auf. Die Tatsache, dass das Profil den Übergang zum Gymnasium ermöglicht, trifft erwartungsgemäß am ehesten für die Schülerinnen und Schüler im sprachlichen Profil (mit 53,4% Zustimmung) zu; auch einzelne Schülerinnen und Schüler im wirtschaftlichen (27,3%) Profil und im musischen Profil geben dies als Grund für die Profilwahl an.

Informationen und Beratung bei der Profilwahl

63,8% der Schülerinnen und Schüler fanden, dass sie bei der Profilwahl ausreichend informiert waren. Immerhin ein Drittel der Schülerinnen und Schüler hätten sich mehr Informationen über den Profilunterricht gewünscht. Auch hier zeigen sich Differenzen bei den unterschiedlichen Profilen: Überdurchschnittlich gut sahen sich offenbar die Schülerinnen und Schüler des sozial-hauswirtschaftlichen und des musischen Profils informiert. Knapp 50% der Schülerinnen und Schüler, die das wirtschaftliche Profil gewählt haben, wünschten sich mehr Informationen für die Profilwahl. 76,3% aller Schülerinnen und Schüler haben sich vor der Profilwahl mit ihren Eltern beraten. Alle anderen Personengruppen spielen demgegenüber nur eine untergeordnete Rolle: Klassenkameraden und/oder Freunde wurden von jeweils einem Viertel der Befragten zur Beratung herangezogen. Auch mit den Lehrern haben sich lediglich 17,4% aller Schülerinnen und Schüler beraten. Dabei spielte das gewählte Profilmfach keine Rolle.

Profilangebot und Wunschprofil

Es überrascht nach diesen Aussagen nicht, dass 75,5% der Schülerinnen und Schüler angeben, sie hätten ihr Wunschprofil gewählt. Überdurchschnittlich überzeugt von ihrer Wahl sind die Schülerinnen und Schüler des technischen und des sprachlichen Profils. Die Schülerinnen und Schüler im sozial-hauswirtschaftlichen Profil sagen zu 40%, dass sie nicht in ihrem Wunschprofil sind. Von denjenigen, die nicht ihr Wunschprofil haben, machen drei Viertel der Schülerinnen und Schüler Angaben darüber, welches Profil sie lieber gewählt hätten. 25% würden eher das sprachliche Profil wählen, 24,3% hätten das sportliche und 22,6% das wirtschaftliche gewählt. 39,1% der Schülerinnen und Schüler, die Angaben zum Wechsel gemacht haben, stammen aus dem sozial-hauswirtschaftlichen Profil und wollen vorzugsweise in das sprachliche und das wirtschaftliche Profil wechseln. Das wirtschaftliche Profil wird ebenfalls von den Technikwechslern angestrebt und das sprachliche von den Schülern und Schülerinnen im wirtschaftlichen Profil. Das musische Profil wird mit insgesamt 8,7% nicht übermäßig nachgefragt. Es lässt sich feststellen, dass sich die Wechselwünsche nicht an den Gegebenheiten der Schulen orientieren, d.h. es werden alle Profile nachgefragt, unabhängig

davon, ob sie an der Schule angeboten werden oder nicht. Es lässt sich auch kein Zusammenhang zu den Bildungsgängen nachweisen. Die Schülerinnen und Schüler wählen die Profile offenbar nach ihrem Interesse, ohne dabei zu berücksichtigen, ob das gewählte Profil mit dem Bildungsgang übereinstimmt, in dem sie sich gerade befinden oder ob der Bildungsgang in dem neu gewählten Profil an der Schule angeboten wird.

70,7% aller Schülerinnen und Schüler würden ihr derzeitiges Profil noch einmal wählen. Überdurchschnittlich oft bejahen dies die Schülerinnen und Schüler des musischen und des technischen Profils. Die Schülerinnen und Schüler des sozial-hauswirtschaftlichen Profils würden zu 40% das Fach nicht noch einmal wählen. Auch 35% der Schülerinnen und Schüler im sprachlichen Profil würden dieses nicht noch einmal wählen.

Von allen Schülerinnen und Schülern sind 64,9% in ihrem Wunschprofil und würden dieses auch wiederwählen, während demgegenüber 16,6% aller Schülerinnen und Schüler nicht ihr Wunschprofil bekommen haben und auch mit ihrem derzeitigen Profil unzufrieden sind und dieses nicht wiederwählen würden. 6,1% aller Schüler, die ihren Profilwunsch nicht realisieren konnten, würden gleichwohl ihr Profil wiederwählen, dem steht allerdings eine doppelt so große Gruppe von Schülerinnen und Schülern (12,3%) gegenüber, die von ihrem Wunschprofil enttäuscht ist und dieses nicht wieder wählen würde. 140 Schülerinnen und Schüler haben Aussagen darüber gemacht, warum sie ihr Profil nicht noch einmal wählen würden. Die in einer offenen Antwort geäußerten Gründe lassen sich in folgende Rangfolge (nach Häufigkeit der Nennungen) bringen, wobei die Äußerungen auch in unterschiedlichen Kombinationen auftreten. Sie geben über die unmittelbaren Aussagen zum Profilunterricht auch Einblick in die Wahrnehmung der Unterrichtsgestaltung durch die Lehrer. Auf diesen Aspekt wird nur verwiesen, er wurde in den systematischen Auswertungen nicht berücksichtigt.

- Langeweile/Eintönigkeit:
Das SHW-Profil ist mir zu langweilig, das sprachliche finde ich wichtiger und interessanter.
- Fehlendes Interesse:
Weil ich kein Interesse für das technische Profil zeige, und meinen Interessen entspricht es auch nicht.
- Lehrerverhalten:
Der Lehrer ist total übel (sehr streng, vor Arbeiten sehr viel zu lernen).
- Leistungsanforderungen sind zu hoch:
*Wirtschaft ist schwer, aber da lernt man auch was fürs Leben.
Es ist viel zu stressig, es wird zu viel verlangt. Das technische würde ich lieber machen, wegen dem Beruf.*
- Vorstellungen wurden nicht erfüllt:
*Ich hatte es mir anders vorgestellt! Mehr Kochen! Etwas über Babys erfahren!
Wickeln oder so!*
- Andere Interessen, persönliche Stärken:
*Weil ich auf mein Wunschprofil zutreffende Talente habe.
Da ich mich besonders für den Sport begeistere, finde ich das musische Profil unmöglich.
Ich würde lieber sprachliches Profil machen, weil mein jetziges Profil mich nicht so sehr interessiert.*

(Geänderter) Berufswunsch:

Weil ich gerne zur Armee will, und da ist ein sportliches Profil besser. Ich hatte früher einen anderen Berufswunsch, wo das Profil gepasst hätte.

- Fehlender Lebens-, Zukunftsbezug:

Französisch ist langweilig, und ich werde es später kaum in dem Beruf brauchen, den ich gerne ausüben würde.

- Keine Wahlmöglichkeit gehabt, Wunschprofil nicht angeboten

Ich würde gern das Sportprofil wählen. Es wurde nicht angeboten als ich wählen musste.

Ich habe das hauswirtschaftliche Profil belegt. Für was brauche ich Kochen und Nähen, das kann ich auch von meiner Mutter lernen. Das sprachliche hätte mir mehr zugesagt, da dieses für meinen späteren Beruf von Vorteil ist.

- Für Mädchen nicht geeignet

Ich finde das technische Profil langweilig, außerdem ist es für Jungen viel besser geeignet als für Mädchen.

Profilfachwechsel

Das Profilfach gewechselt haben im Laufe ihrer Schullaufbahn insgesamt 69 Schülerinnen und Schüler der Modellschulen, das sind 11,7%. Dabei sind besonders viele Schülerinnen und Schüler (30%) zum musischen Profil gewechselt, alle anderen Profile liegen jeweils gleichverteilt bei 10%. Von diesen 69 Schülerinnen und Schülern, die das Profilfach gewechselt haben, gaben 61% Gründe für den Profilfachwechsel an. Der mit Abstand am häufigsten genannte Grund ist ein Schulwechsel. Weitere Gründe sind das Sitzen Bleiben, fehlendes Interesse am Profilfach und die Änderung des Berufswunsches. Schwierigkeiten bereitete der Profilfachwechsel vor allem den Schülerinnen und Schülern des Hauptschulbildungsganges.

Vorstellungen der 6. Klassen zum Profilunterricht

Insgesamt haben 463 Schüler und Schülerinnen der 6. Klassen an den zehn Modellschulen einen Fragebogen ausgefüllt. Jungen und Mädchen sind in den 6. Klassen annähernd gleichverteilt: 49,2% derjenigen, die an der Befragung teilnahmen, waren Jungen. Das Durchschnittsalter liegt bei 11,88 Jahren. Lediglich 10,1% sind 13 Jahre alt, und insgesamt 8 Schülerinnen und Schüler sind älter als 13 Jahre.

Gründe für die Profilwahl

26,1% der Schülerinnen und Schüler hatten sich zum Befragungszeitpunkt (Mitte Dezember bis Mitte Januar) noch nicht für ein Profil entschieden. Die übrigen Schülerinnen und Schüler gaben folgende Profilwünsche an: Zu diesen Schülerinnen und Schülerwünschen lässt sich im Vergleich zu den realisierten Profilen der 9. Klassen feststellen, dass das wirtschaftliche Profil nicht mehr so stark nachgefragt wird. Die Nachfrage nach allen anderen Profilen hat sich nicht wesentlich verändert. Nachgelassen hat ebenfalls die Nachfrage nach dem musischen Profil. Insgesamt knapp 9% der Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen würden gerne das sportlich-technische Profil wählen. An diesem Beispiel zeigt sich, dass das gewünschte Profil

z. T. relativ unabhängig von den tatsächlich angebotenen Profilen genannt wird, so bietet nur eine Schule für das kommende Schuljahr das sportlich-technische Profil an. Gerade an dieser Schule wird es allerdings nicht nachgefragt. An den beiden Schulen mit dem musischen Profil wünschen in Größenordnungen von ca. einem Drittel der Schülerinnen und Schüler das sportliche Profil. Die meisten Schülerinnen und Schüler, die sich bereits entschieden haben, orientieren ihre Wünsche an dem vorhandenen Profilangebot der Schule. Einen Hinweis auf diesen Zusammenhang liefert auch die Antwort auf die Frage nach der Bedeutung des Profils für die Schulwahl: ebenso viele Schülerinnen und Schüler wie der Aussage, dass das Profil ausschlaggebend für die Schulwahl war, zustimmen, lehnen sie auch ab.

Tabelle 15: Rangfolge der gewünschten Profile/Klasse 6 differenziert nach Geschlecht

Profilfach	Anzahl der Schülerinnen und Schüler			in Prozent insgesamt	Anzahl der Schulen
	insgesamt	männl.	weibl.		
1. Technik-Wirtschaft	97	91	5	21,0	10
2. Haushaltslehre-Wirtschaft	76	15	61	16,4	8
3. Wirtschaft-Technik	45	20	25	09,7	9
4. Sprache	45	12	33	09,7	9
5. Musisches Profil	42	15	27	09,1	6
6. Sport - Technik	37	13	24	08,8	8
Insgesamt	341	166	175	73,9	

Auch in den 6. Klassen wird das technische Profil hauptsächlich von Jungen und das sozialhauswirtschaftliche Profil hauptsächlich von Mädchen gewünscht. Insgesamt wünschen im Vergleich zum 9. Schuljahr prozentual mehr Mädchen das wirtschaftliche Profil und wesentlich weniger Jungen das musische. Allerdings muss hierbei beachtet werden, dass insgesamt mehr Mädchen als Jungen angaben, welches Profil sie wählen werden.

Erwartungsgemäß hängt der geäußerte Profilwunsch eng mit dem angestrebten Schulabschluss zusammen: die Schülerinnen und Schüler, die einen Hauptschulabschluss anstreben, haben sich überdurchschnittlich häufig für Sozial-Hauswirtschaft oder Technik entschieden. Schülerinnen und Schüler, die den Realschulabschluss anstreben, wählen überdurchschnittlich häufig das wirtschaftliche und auch das technische Profil. Die Schülerinnen und Schüler mit Abiturwunsch wählen überwiegend das sprachliche und das musische Profil. In einer offenen Frage wurden die Schülerinnen und Schüler mit Profilwunsch nach den Gründen für diese Wahl gefragt. Die meisten Schülerinnen und Schüler haben auch ihre Gründe²⁴ angegeben:

²⁴ Alle folgenden Äußerungen sind wörtlich übernommene Schülerinnen und Schülerzitate aus den Fragebögen.

Gründe für das **technische** Profil:

Weil ich es für meinen Beruf brauche.

Weil Technik sehr viel Spaß macht.

Ich habe mich schon immer für Technik interessiert.

Es dominieren Aussagen zur beruflichen Bedeutung des Profulfaches und Aussagen darüber, dass die Schülerinnen und Schüler sich schon immer für Technik interessierten oder aber die Beschäftigung mit Technik ihnen Spaß macht.

• Gründe für das **sozial-hauswirtschaftliche** Profil:

Weil ich gerne koche.

Weil ich vieles dabei lerne und auch mal Kellnerin oder Köchin werden kann.

Weil ich es im Haushalt brauche.

Kochen macht Spaß.

Eigentlich wollte ich in Wirtschaft, aber das gibt es in dieser Schule nicht.

Neben den berufsbezogenen Argumenten werden hauptsächlich das Interesse für „Kochen, Backen und Nähen“ als Motive für die Profilwahl genannt. Manche Schülerinnen und Schüler geben allerdings auch die fehlende Alternative als Motiv an und verweisen auf die Bedeutung der hauswirtschaftlichen Kenntnisse allgemein für ihr späteres Leben. Das ist ein Motiv, welches sich bei den Jungen in Bezug auf Technik überhaupt nicht findet.

• Gründe für das **wirtschaftliche** Profil:

In Wirtschaft gibt es Computer, und man kann später im Büro arbeiten.

Weil es für mein Leben als Erwachsener hilft.

Weil es für meinen Beruf erforderlich ist.

Weil man da lernt, wie ein Vertrag abläuft und anderes und weil ich da Informatik habe.

Weil es meine Lehrerin so gesagt hat. Ich bin besser, als nur Hauswirtschaft zu machen.

Auch in der Begründung für das wirtschaftliche Profil dominieren Aussagen zu einem späteren Beruf. Der Hinweis auf die Bedeutung von Computern oder das Interesse für Computer findet sich häufig. Aussagen, wie die hier zitierten, die auf eine Beratung durch die Lehrerinnen und Lehrer schließen lassen, sind demgegenüber eher selten.

• Gründe für das **musische** Profil:

Ich singe ganz gerne, und meine Freundin will vielleicht bei dem Profil mitmachen.

Weil ich Flöte spiele und noch ein Instrument lernen möchte.

Weil der Unterricht viel lockerer ist.

Ich bin künstlerisch begabt.

Weil ich gerne zeichne, singe und schauspielere.

Weil meine Mutti es will.

Weil man da viel Geld bekommen kann, und ich gern singe.

Weil ich gerne Schaufensterdekorateur werden möchte.

Weil ich Keyboard lernen will.

Erwartungsgemäß ist der Berufsbezug bei den Gründen für dieses Profil seltener zu finden. Viele Schülerinnen und Schüler spielen selber Musikinstrumente oder wollen eins lernen, das eigene künstlerische Interesse und die Fähigkeiten werden auch häufiger genannt. Seltener sind Hinweise auf die anderen Unterrichtsmethoden.

- Gründe für das **sprachliche** Profil:

Weil ich später das Abitur machen möchte.

Man braucht zwei Sprachen für das Abitur.

Unsere Lehrerin hat es mir empfohlen.

Weil die anderen Profile keinen Spaß machen.

Weil ich in Englisch die beste Leistung von allen Unterrichtsfächern habe.

Weil man sehr häufig Sprachen heutzutage braucht.

Weil ich bin gut in Sprachen und möchte später auch einen sprachlichen Beruf erlernen.

Nicht unerwartet verweisen viele Schülerinnen und Schüler auf die Bedeutung der zweiten Sprache für das Abitur, aber auch berufsbezogene Motive werden häufig genannt. Öfter als bei den anderen Profilen wird auch eine Empfehlung der Lehrerin erwähnt.

- Gründe für das **sportliche** Profil:

Weil ich sehr sportlich bin.

Es macht mir viel Spaß.

Weil ich gut in Sport bin und gut bleiben will.

Weil es mir Spaß macht, weil ich das besser kann.

Bei dem Wunsch nach dem sportlichen Profil werden hauptsächlich das individuelle Interesse am Sport und die eigenen Leistungen und Fähigkeiten erwähnt.

Es zeigt sich eine hohe Übereinstimmung der offenen Antworten der Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen mit den von uns angebotenen Profilwahlgründen für die Schülerinnen und Schüler der 9. Klassen.

Nur 17,4% der Schülerinnen und Schüler würden die Schule wechseln, wenn sie ihren Profilwunsch an ihrer derzeitigen Schule nicht realisieren können. Dabei lassen sich keine Unterschiede nach dem geäußerten Profilwunsch feststellen.

Die Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer zu den Profilen

Insgesamt haben 126 Lehrerinnen und Lehrer der 10 Modellschulen einen Fragebogen beantwortet. Das entspricht einem Rücklauf von 48,4%. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die einzelnen Modellschulen sehr unterschiedlich vertreten sind: so gibt es eine Schule, an der nur 3 von 16 Lehrerinnen und Lehrern geantwortet haben, ebenso wie eine, an der 15 von 16 Lehrerinnen und Lehrern geantwortet haben.

Von diesen 126 sind 26 Lehrerinnen und Lehrer, die ein Profilmfach unterrichten. Nur diesen wurden Fragen zum Profilunterricht gestellt²⁵. Fünf dieser Lehrerinnen und Lehrer unterrichten zwei Profilmfächer: drei Wirtschaftslehrerinnen und -lehrer geben an, ebenfalls Technik zu unterrichten, eine Wirtschaftslehrerin gibt außerdem noch Hauswirtschaft, und eine Hauswirtschaftslehrerin unterrichtet außerdem noch im sprachlichen Profil. Von den 26 Profillehrerinnen und -lehrern unterrichten fünf im wirtschaftlichen Profil, fünf im technischen, acht im so-

²⁵Einschränkend muss also darauf hingewiesen werden, dass die nachfolgenden Aussagen nicht als Meinung der Lehrkräfte insgesamt interpretiert werden dürfen. Auch wäre es aus heutiger Sicht interessant, auch die Meinung der anderen Lehrkräfte zum Profildbereich zu erheben.

zial-hauswirtschaftlichen, fünf im musischen Profil und zwei im sprachlichen Profil. Dabei handelt es sich zum überwiegenden Teil um Frauen (ca. 70%). Es fällt auf, dass gerade bei den Lehrerinnen und Lehrern der Modellschulen einige Informatiklehrerinnen und -lehrer sich als Profillehrerinnen und -lehrer bezeichneten und damit Informatik ebenfalls als Profilfach angaben²⁶. Dies lässt sich für die Lehrerinnen und Lehrer der anderen Mittelschulen nicht im gleichen Umfang feststellen. Die Gruppe der Profillehrerinnen und -lehrer, die an Modellschulen unterrichtet, unterscheidet sich ansonsten im Antwortverhalten nicht von den Profillehrerinnen und -lehrern der anderen befragten Mittelschulen.

Die Bedeutung des Profilunterrichtes für die Mittelschule wird von den Lehrerinnen und Lehrern folgendermaßen beurteilt: 53,8% stimmen der Aussage zu, dass die Profilfächer für die Schülerinnen und Schüler stark motivierend sind. Ca. 15% lehnen diese Aussage ab. 60% sind der Meinung, dass die angebotenen Profilfächer die Kommunikation zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern verbessern. 16% der Lehrerinnen und Lehrer sind davon nicht überzeugt. 26,9% sind der Meinung, dass es sich bei dem Profilunterricht um ein Fach wie jedes andere handelt. Die meisten Profillehrerinnen und -lehrer (53,8%) können dem allerdings nicht zustimmen. Dieses Ergebnis muss allerdings vor dem Hintergrund der Tatsache betrachtet werden, dass wohl jeder Fachlehrer seine eigenen Fächer besonders bedeutsam findet. Es lassen sich keine Aussagen darüber machen, inwieweit auch die Lehrerinnen und Lehrer der anderen Fächer dieser Meinung über die Profilfächer sind. Angemerkt wurde folgendes von jeweils einer Person:

- *nach einem halben Jahr Profilunterricht sind die Fragen schwer zu entscheiden.*
- *zu wenig finanzielle Unterstützung*
- *Profilfächer führen zum Teil zur „Eingleisigkeit“*
- *Profilfächer sind berufsvorbereitend, praktisch.*

Zur Frage der Polarisierung der Geschlechter durch die Profile sind die Profillehrerinnen und -lehrer geteilter Meinung: 53,8% sehen darin kein Problem; entsprechend 42,2% denken schon, dass damit Probleme verbunden sein können.

62,1% der Lehrerinnen und Lehrer sehen auch die Bildungsgangpolarisierung durch den Profilunterricht nicht als Problem an. Nur 37,9% der Lehrerinnen und Lehrer sehen darin ein Problem. Strategien zur Lösung der Geschlechter- bzw. der Bildungsgangpolarisierung werden von 6 bzw. von sieben Lehrerinnen und Lehrern gemacht:

²⁶Das weist auf den besonderen Status hin, den die Beschäftigung mit dem Unterricht in Angewandter Informatik an den Modellschulen hatte.

Vorschläge in Bezug auf die **Geschlechter**:

- *Klassen mit zwei Profilen bilden, Mischen von Profilen in einer Klasse*
- *andere Profile anbieten*
- *Grundkenntnisse z. B. eine Stunde pro Woche für alle Schüler Technik bzw. Sozial-Hauswirtschaft und Informatik ab Klasse 7*
- *Mädchen für Technik und Wirtschaft interessieren, z. B. Profilkombination Hauswirtschaft-Technik*
- *freie Wahl*
- *Unterrichtsinhalte ändern*
- *einen Teil des Unterrichtsstoffes der Profile für alle, ab Klasse 9 Leistungskurse*
- *Aufklärung der Schüler*

• Vorschläge in Bezug auf die **Bildungsgänge**

- *anderen ebenso für wichtig halten, z. B. im Hinblick auf Beruf*
- *einen Teil des Unterrichtsstoffes der Profile für alle, ab Klasse 9 Leistungskurse*
- *Profilvielfalt für Hauptschüler vergrößern, Angebot auch für Hauptschüler, z. B. Wirtschaft, Sprache, alle Profile für Hauptschüler öffnen, jedes Profil so gestalten, dass auch für Hauptschüler zugänglich*
- *zweite Fremdsprache nicht als Profil, sondern AG*
- *freie Wahl*

Differenzierte Aussagen über Unterschiede der einzelnen Schulen und der Profilmächer lassen sich aufgrund der geringen Fallzahlen nicht treffen. Im Hinblick auf den Profilverricht wurde auch der Frage nachgegangen, wie viele Lehrer sich fortbilden, welche Abschlüsse sie dabei anstreben und welche Rolle dabei die Profilmächer spielen. Außerdem wurde anhand einer offenen Frage nach dem Fortbildungsbedarf der Lehrer gefragt. 78 von 333 befragten Lehrern (23,4%) an Mittelschulen und Gymnasien bilden sich berufsbegleitend fort, und zwar auf beide Schularten gleich verteilt. Von den Lehrern, die sich berufsbegleitend fortbilden, bekommen 30 ein Zertifikat, 17 eine Lehrbefähigung für das Fach, 6 eine befristete Lehrerlaubnis und 19 eine unbefristete Lehrerlaubnis. Sechs Lehrer haben keine Angaben über die Art des Abschlusses gemacht. Zehn Lehrer werden nach eigenen Angaben voraussichtlich keinen Abschluss bekommen. In der folgenden Tabelle sind die Antworten zu der Frage „Wo sehen Sie den größten Fortbildungsbedarf für Lehrerinnen und Lehrer?“ zusammengefasst. Auf diese Frage haben 70% der Befragten geantwortet. Es lässt sich feststellen, dass im Schuljahr 1994/95 im Hinblick auf die Profilmächer kein besonderer Fortbildungsbedarf mehr artikuliert wurde. Nur zehn Lehrer an Mittelschulen sahen darin noch weiterhin eine Notwendigkeit. Dies schließt zwar nicht aus, dass unter dem Aspekt Methodik und Didaktik auch handlungsorientierte Unterrichtsformen speziell für den Profilverricht gewünscht werden, es wurde aber zumindest nicht explizit formuliert. Dieses Ergebnis muss schon erstaunen, vor allem wenn man bedenkt, dass viele Lehrer angegeben haben, der Profilverricht sei veränderungsbedürftig.

Tabelle 16: Übersicht über den Fortbildungsbedarf getrennt nach Schularten (absolute Nennungen)

	Modellschulen	Mittelschulen	Gymnasien
Psychosoziale Aspekte	54	21	23
Methodik / Didaktik	31	9	21
Fachliche Aspekte	11	7	28
Einzelne Unterrichtsfächer	9	3	19
davon: Sprachen	9	1	9
davon: Mathematik	-	-	3
davon: Geschichte	-	1	3
neue Fächer / neue Themen	22	9	12
davon: Ethik	10	4	4
davon: Gesellschaftskunde	5	2	6
davon: Profilfächer	5	5	-
Berufssituation/Profess.	9	2	9

Bedeutsamer für die Lehrer an den Mittelschulen war demgegenüber die Fortbildung in den Sprachen, außerdem Fragen zur Methodik/Didaktik und zu psychosozialen Aspekten des Unterrichts und der Schüler. In der nachfolgenden Tabelle sollen diese Ergebnisse noch einmal zusammengefasst im Vergleich der beiden Schulformen dargestellt werden:

Tabelle 17: Fortbildungsbedarf von Lehrerinnen und Lehrern an Mittelschulen und Gymnasien im Schuljahr 1994/95 (Angaben in %)

	Mittelschulen	Gymnasien
Psychosoziale Aspekte	58	33
Methodik/Didaktik	31	30
Einzelne Unterrichtsfächer	14	40
Neue Unterrichtsfächer	24	17
Berufssituation	8	13
Antwortende insgesamt	N = 129	N = 69

Es zeigen sich zum einen deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen und zum anderen auch wie wenig Nachfrage nach Angeboten für die neu eingeführten Unterrichtsfächer besteht. Wenig Weiterbildungsbedarf wird auch für die eigene Berufssituation gesehen. Zwar wollten sich einige Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf die neuen rechtlichen Gegebenheiten fortbilden, es gab allerdings nur eine Nennung, die einen Weiterbildungsbedarf für „Reformen in der Schule (neue Wege gehen)“ angemeldet hat.

3.3.1.3 Abschlussbezogene Differenzierung an den Modellschulen

Die aktuellen Ansätze von Schulforschung und Bildungsplanung gehen allesamt von der Notwendigkeit der Flexibilisierung des Schulsystems im Prozess des lebenslangen Lernens aus. Sofern die Bedürfnis- und Nachfragestruktur der Schülerschaft, wie dies im Kontext von Individualisierungsdebatten in der Sozialwissenschaft geschieht, als Zielgröße anerkannt wird, gewinnen die personalen Gestaltungsmöglichkeiten der Schullaufbahn durch die Schuwahl der Schülerinnen und Schüler an Relevanz für die Schulentwicklung. Die Ausweitung der Bildungspartizipation wird seit den Bildungsreformdebatten der späten 60er und 70er Jahre auch als eine Voraussetzung für die potentielle Realisierung von Chancengleichheit angesehen. Um die Bildungsdefizite von Arbeiterkindern, Mädchen und Kindern in ländlichen Strukturgebieten auszugleichen, wurden schulorganisatorische Konzepte entwickelt, die unterschiedlichen Leistungen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Integrationskonzepten und einer einheitlichen Schullaufbahn Rechnung tragen, gleichzeitig die Bildungsgänge möglichst lange offen halten und verschiedene Optionen bezüglich der Übergänge und Abschlüsse in andere Bildungslaufbahnen ermöglichen. Die Idee der Mittelschule knüpft an diese Vorstellung an.

Die individuelle Schullaufbahngestaltung soll laut Schulordnung der Mittelschule im Rahmen der Struktur der Bildungsgänge erfolgen. Mit Eintritt in Klasse 7 soll eine auf den Abschluss und die Leistungsentwicklung jeden Schülers bezogene Differenzierung durch Unterricht nach jeweils eigenständigen Lehrplänen in den Kernfächern erfolgen. Der Unterricht in den Kernfächern kann in Leistungsgruppen oder -klassen durchgeführt werden, die entweder zum Hauptschul- oder zum Realschulabschluss führen. In der Klassenstufe 6 fällt für die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule die Entscheidung über Profilrichtung und Bildungsgang; beides ist nicht immer unabhängig voneinander zu sehen. Dabei ist die Auswahl für die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern oftmals eingeschränkt: in bezug auf den abschlussbezogenen Unterricht wird die Entscheidung von der Klassenkonferenz zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres der Klassenstufe 6 „auf der Grundlage der bisher gezeigten Leistungen und der voraussichtlichen Leistungsentwicklung“ gefällt (vgl. § 29, Absatz 2, SOMI vom 10.9.1993).

Es sind zwei unterschiedliche Differenzierungsmodelle laut Schulordnung möglich: entweder können homogene Klassen in Bezug auf das Abschlussziel (homogene „Haupt- bzw. Realschulklassen“) oder Klassen, in denen Schülerinnen und Schüler mit beiden Abschlusszielen in einer Klasse lernen und in den fünf Differenzierungsfächern (Deutsch, Mathematik, Englisch, Chemie und Physik) Unterricht in abschlussbezogenen Gruppen haben (heterogene Klassen).²⁷

²⁷ Der Sprachgebrauch, der sich eingebürgert hat, in dem von homogenen und heterogenen Klassen die Rede ist, sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Schülerinnen und Schüler dieser Klassen nur in einer Hinsicht homogen sind, nämlich im Hinblick auf den angestrebten Schulabschluss.

Empirische Grundlage der folgenden Ausführungen ist eine Befragung aller Schülerinnen und Schüler der 6. Jahrgänge und der 9. Jahrgänge an den zehn Modellschulen sowie von Eltern der Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen und der Lehrerinnen und Lehrer der Modellschulen.

Gestaltung der abschlussbezogenen Differenzierung aus Sicht der 9. Klassen

Insgesamt haben 594 Schüler und Schülerinnen der 9. Klassen an den zehn Modellschulen einen Fragebogen ausgefüllt. Die Mädchen sind in dieser Stichprobe leicht unterrepräsentiert (44,0%). Dabei gaben 13 Schülerinnen bzw. Schüler nicht an, ob sie in einer Klasse lernen, in der alle den Hauptschul- bzw. Realschulabschluss anstreben oder in der ein Teil der Klasse den Hauptschulabschluss und ein Teil den Realschulabschluss erreichen will. Die befragten Jugendlichen stellen den ersten Jahrgang der Mittelschule dar, der in unterschiedlichen Bildungsgängen ab der 7. Klasse lernt. In dieser Stichprobe sind die meisten Schülerinnen und Schüler (65,2%) in homogenen Realschulklassen zu finden. Demgegenüber stehen 19,1% der Schülerinnen und Schüler, die in Klassen sind, in denen alle den Hauptschulabschluss anstreben, und 15,7% lernen in heterogenen Klassen. In den meisten Modellschulen werden also homogene Klassen in Bezug auf den angestrebten Abschluss gebildet. Dementsprechend geben nur 15,5% aller Schülerinnen und Schüler an, in den Kernfächern Unterricht in einer Gruppe zu haben (die fehlenden 0,2% gehen auf fehlende Antworten zurück).

Tabelle 18: Differenzierungsform
(Anzahl der Schülerinnen und Schüler nach Alter und Geschlecht)

Differenzierungsform	Anzahl		Geschlecht in %		Alter in %		
	Insgesamt	%	Männlich	weiblich	13-14	15	16-18
Homogene RS-Klasse	379	65,2	52,8	47,2	25,7	63,3	11,0
Homogene HS-Klasse	111	19,1	66,4	33,6	12,4	41,9	45,7
Heterogene Klasse	91	15,7	57,1	42,9	21,1	66,7	12,2

Die Geschlechter sind in den homogenen und heterogenen Klassen - nicht ganz unerwartbar - signifikant unterschiedlich verteilt: (66,4%) der Schülerinnen und Schüler, die sich in homogenen Klassen befinden, sind Jungen. Mädchen sind überdurchschnittlich oft (47,2%) in homogenen Klassen, mit dem Ziel, den Realschulabschluss zu erreichen. In den homogenen Hauptschulklassen befinden sich überdurchschnittlich viele ältere Schülerinnen und Schüler: 45,7% dieser Schülerinnen und Schüler sind 16 Jahre und älter. Die meisten 15jährigen Schülerinnen und Schüler sind in homogenen Realschulklassen. Das Verhältnis der Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang zu den Schülerinnen und Schüler im Realschulbil-

dungsgang liegt bei der homogenen Klassenbildung bei 24,4% Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang zu 75,6% Schülerinnen und Schüler im Realschulbildungsgang. In den heterogenen Klassen streben hingegen etwas weniger (19,8%) Schülerinnen und Schüler den Hauptschulabschluss an.

Betrachtet man die von den Schülerinnen und Schülern geäußerten Schulabschlusswünsche im Verhältnis zu den tatsächlich gewählten Bildungsgängen, so zeigt sich, dass über 95% der Schülerinnen und Schüler in homogenen „Hauptschulklassen“ einen Hauptschulabschluss (davon gut zwei Drittel den qualifizierenden) anstreben. In den homogenen „Realschulklassen“ streben 80,5% den Realschulabschluss an, 18,7% haben eine höhere Bildungsaspiration und 9,8% wären auch mit dem Erreichen des (qualifizierenden) Hauptschulabschlusses zufrieden. In den heterogenen Klassen hingegen streben 57,1% den Realschulabschluss, 23,1% einen höheren Bildungsabschluss und 19,8% den Hauptschulabschluss an (davon drei Viertel den qualifizierenden Hauptschulabschluss). Es lässt sich also feststellen, dass die Bildungsaspiration bei den Schülerinnen und Schülern in den Hauptschulklassen quasi zum Stillstand gekommen ist und keine weiteren Erwartungen an höhere Schulabschlüsse (mehr) bestehen. Am deutlichsten durchmischt ist die Bildungsaspiration wie erwartet in heterogenen Klassen. Dabei ist besonders bedeutsam, dass ein größerer Teil der Schülerinnen und Schüler das Abitur und auch mehr Schülerinnen und Schüler den qualifizierenden Hauptschulabschluss anstreben als in homogenen „Hauptschulklassen“. An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass Schul- und Standorteffekte nicht ausgeschlossen werden können: Die Bildungsaspirationen der Schülerinnen und Schüler sind in den zehn Modellschulen signifikant unterschiedlich, so gibt es an fünf Schulen überdurchschnittlich viele Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang (darunter eine Schule mit heterogenen Klassen), an vier Schulen überdurchschnittlich viele Schülerinnen und Schüler mit dem Wunsch, das Abitur zu erreichen (darunter die andere Schule mit heterogenen Klassen) und an zwei Schulen gibt es besonders viele Schülerinnen und Schüler mit dem Wunsch nach einem qualifizierenden Hauptschulabschluss. Dies hat etwas mit den unterschiedlichen Einzugsgebieten der Schulen zu tun, aber auch mit einer gezielten Steuerung durch die Schulleitungen, die, zumeist mit Billigung der Schulaufsicht, vor allem die Profile einrichteten, die nur von Schülern mit dem Abschlussziel Realschulabschluss gewählt werden können. In einigen Regionen (z. B. in der Stadt Leipzig) wurde dies von der Schulaufsicht gefördert, um doch noch „Hauptschulen“ und „Realschulen“ einrichten zu können. Eine Schule, die davon betroffen war, befand sich unter den Modellversuchsschulen.

Nur an zwei der zehn Modellschulen wird in dem befragten Jahrgang ausschließlich in heterogenen Klassen unterrichtet. Eine Modellschule bietet nur einen homogenen Bildungsgang für Schülerinnen und Schüler mit dem Ziel Realschulabschluss an. Die sieben verbleibenden Schulen führen ausschließlich homogene Haupt- und Realschulklassen in der Klassenstufe 9.

An vier Schulen liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang deutlich über dem Durchschnitt von ca. einem Fünftel: an zwei Schulen liegt der Anteil bei gut (34,2%) bzw. knapp einem Drittel (32,3%), die beiden anderen Schulen liegen bei einem Anteil von 29% bzw. 26,5% Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang. Entsprechend fällt dann der Anteil an den Schülerinnen und Schüler im Realschulbildungsgang aus. Alle Modellschulen haben entweder homogene oder heterogene Klassen eingerichtet, und keine der Schulen bietet beide möglichen Differenzierungsformen in den befragten 9. Jahrgängen an. Bis zum Abschluss des Modellversuchs hatte sich dies an einigen Schulen – unter dem Eindruck des einsetzenden Schülerrückganges – bereits geändert (vgl. dazu auch die Schulportraits in Abschnitt 3.3.3).

Zusammenhang zwischen Profil und Differenzierung

Die in der Mittelschule vorgenommene Kopplung von Profil und Bildungsgang führt notwendigerweise zu einer unterschiedlichen Verteilung der Profile im Hinblick auf die verschiedenen Differenzierungsformen. In homogenen „Realschulklassen“ sind jeweils ein Viertel der Schülerinnen und Schüler im technischen, sozial-hauswirtschaftlichen und wirtschaftlichen Profil. Die restlichen Schülerinnen und Schüler verteilen sich zu annähernd gleichen Teilen auf das sprachliche und das musische Profil. Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang in homogenen Klassen finden sich in den Modellschulen nur im hauswirtschaftlichen (42,7%) und im technischen (57,3%) Profil. Im musischen Profil sind an beiden Schulen, die dieses anbieten, keine Schülerinnen und Schüler, die nach Bildungsabschluss differenziert unterrichtet werden. Die Schülerinnen und Schüler in heterogenen Klassen befinden sich zu 44% im technischen Profil, zu 29,8% im wirtschaftlichen und zu 19% im sprachlichen Profil; dies hängt in erster Linie mit der Stichprobe zusammen (nur an zwei Schulen wird überhaupt in heterogenen Klassen unterrichtet). Ein Viertel der Schülerinnen und Schüler in homogenen Hauptschulklassen stimmen der Aussage zu, dass sie nur dieses - gewählte - Profil nehmen konnten, weil es kein anderes Angebot für den Hauptschulabschluss gab. Zum Vergleich: die Schülerinnen und Schüler in den homogenen Realschulklassen verneinen diese Frage zu 85%. Nur 7% sehen sich auch im Realschulbildungsgang in ihrer Wahl eingeschränkt.

Tabelle 19: Zusammenhang zwischen Profil und Differenzierung
(in % der Schüler) * Sozial-Hauswirtschaft, ** nicht möglich

Differenzierungsform	S.- H.wirt.*	Technik	Wirtschft	Sprache	Musisch
homogene RS-Klasse	24,6	23,2	25,9	11,6	14,6
homogene HS-Klasse	42,7	57,3	n.m.**	n.m.**	-
heterogene Klasse	7,1	44,0	29,8	19,0	-

Es zeigt sich deutlich, dass den Schülerinnen und Schüler im Realschulbildungsgang alle Profile zur Verfügung stehen und dass dieses Angebot auch tatsächlich von den Schulen realisiert und von den Schülerinnen und Schülern angenommen wurde. Für die Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang stehen in der Tat nur zwei Profile zur Verfügung. Insbesondere Mädchen im Hauptschulbildungsgang haben kaum Alternativen zum sozialhauswirtschaftlichen Profil. Die Kopplung von Profil- und Bildungsgang stellt also fast ausschließlich ein Problem für die Schülerinnen und Schüler mit dem Ziel Hauptschulabschluss dar.

Schullaufbahn der befragten Mittelschülerinnen und Mittelschüler

Insgesamt haben im Laufe ihrer Schulzeit 16,4% der Schülerinnen und Schüler ihr Abschlussziel geändert. Vom Hauptschul- zum Realschul-Abschlussziel sind 4,8% der Schülerinnen und Schüler gewechselt. 11,6% aller Schülerinnen und Schüler gaben an, ihr Abschlussziel vom Realschul- zum Hauptschulabschluss geändert zu haben. Es wechseln insgesamt mehr Jungen als Mädchen und zwar in beide Richtungen. 42,7% aller Wechsler sind Jungen, die ihr Abschlussziel vom Realschulabschluss zum Hauptschulabschluss geändert haben bzw. ändern mussten. Dabei kommt für diese Jugendlichen erschwerend hinzu, dass ein Wechsel des Bildungsganges auch mit einem Profilfachwechsel verbunden ist und zwar recht häufig ins sozialhauswirtschaftliche Profil. Das wird vermutlich sowohl Auswirkungen auf den Profilverricht als auch auf die Schulmotivation dieser Jugendlichen haben. Auffällig ist folgender Zusammenhang: Je höher die Bildungsaspiration der Schülerinnen und Schüler ist, desto sicherer wurde der entsprechende Bildungsgang gewählt. Die meisten Schülerinnen und Schüler mit geändertem Abschlusswunsch sind in den homogenen Hauptschulklassen anzutreffen, es wurde schon darauf hingewiesen, dass es sich dabei hauptsächlich um „Abstiegsänderungen“ handelt. Pädagogisch bedeutsam ist dies für die Arbeit in den Klassen, da von den homogenen Realschulklassen anzunehmen ist, dass in ihnen eine kontinuierlichere Zusammensetzung der Schülerschaft besteht und wesentlich seltener Probleme mit Wiederholern auftreten. 67,4% der Mittelschülerinnen und Mittelschüler an den Modellschulen haben bislang noch keine Klasse wiederholt. 11,1% waren versetzungsgefährdet, 18,1% haben eine Klasse wiederholt, und 3,5% haben bereits zwei Mal eine Klasse wiederholt. 60% aller Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang in homogenen Klassen sind mindestens einmal sitzen geblieben, davon wiederum ein Sechstel zweimal. In den homogenen Realschulklassen, aber auch in den heterogenen Klassen haben nur jeweils 12% aller Schülerinnen und Schüler, eine oder zwei Klassen wiederholt. 28% aller Jungen haben mindestens einmal eine Klasse wiederholt, aber nur 15% der Mädchen. Somit sind 70% aller Schülerinnen und Schüler, die eine Klasse wiederholt haben, männlichen Geschlechts und zu 51% in reinen Hauptschulklassen. Für 16,6% derjenigen, die einmal sitzen geblieben sind, war dieses Ereignis zusätzlich mit einem Schulwechsel verbunden (allerdings nur bei 2,8% mit einem Wechsel vom Gymnasium zur Mittelschule, bei den übrigen wurde an eine andere Mittelschule gewechselt). Bei denjenigen, die

zweimal eine Klasse wiederholen musste, vollzog sich dies zu 95,2% an der bereits besuchten Schule. Insgesamt haben 10,4% der befragten Schülerinnen und Schüler im vorangegangenen Schuljahr eine andere Schule besucht: 6,2% sind von einer anderen Mittelschule gewechselt (davon knapp die Hälfte in Zusammenhang mit dem Wiederholen einer Klasse). Ein überwiegender Teil der Wechslerinnen und Wechsler von einer anderen Mittelschule sind Mädchen. 3,5% der Schülerinnen und Schüler haben vorher ein Gymnasium besucht (bei knapp der Hälfte war die Versetzung gefährdet, bei einem weiteren Fünftel war der Wechsel verbunden mit dem Nicht-Erreichen des Klassenziels am Gymnasium). Gleichwohl besuchen 90% der Schülerinnen und Schüler, die im vergangenen Schuljahr am Gymnasium waren, den Real-schulbildungsgang. Die restlichen 10% befinden sich in einer heterogenen Klasse. Vom Gymnasium haben mehr als doppelt so viele Jungen wie Mädchen an eine Mittelschule gewechselt. Betrachtet man im Vergleich dazu die Frage nach einem Wechsel in den letzten Jahren seit Bestehen der Mittelschule überhaupt, dann zeigt sich, dass knapp 70% von Anbeginn an auf ihrer jetzigen Mittelschule, 25% vorher schon an einer anderen Schule waren, insgesamt 4,5% vorher ein Gymnasium besucht hatten und 0,9% (das sind N= 5) vorher auf einer Förderschule waren. Insgesamt sind hier Jungen und Mädchen gleichermaßen betroffen. Lediglich beim Wechsel vom Gymnasium überwiegen die Jungen. 77% der Jugendlichen, die einen Schulwechsel hinter sich haben, machten Angaben zu den Gründen: Knapp die Hälfte haben den Wohnort gewechselt, ca. 30% geben schulische Probleme als Gründe an, vor allem im Zusammenhang mit Leistungsschwierigkeiten, davon bezieht sich die eine Hälfte auf Probleme in der Mittelschule, die andere Hälfte auf Probleme im Gymnasium. Ca. 10% wechselten die Schule, weil das gewünschte Profulfach bzw. eine gewünschte Fremdsprache nicht angeboten wurde, die restlichen Schülerinnen und Schüler gaben unterschiedliche Gründe an: Zum Beispiel, dass sie keine Bildungsempfehlung für das Gymnasium hatten, bzw. eingeleitete Jugendhilfemaßnahmen einen Schulwechsel mit sich gebracht haben. Auch hier befindet sich wieder die überwiegende Mehrheit nach dem Schulwechsel in einer Klasse, die zum Realschulabschluss führt. Nur ein Schüler besucht seit dem Wechsel vom Gymnasium eine homogene Hauptschulklasse. Sehen Schülerinnen und Schüler nun Schwierigkeiten beim Wechsel von Schule, Schultyp, Profil und/oder durch die Wiederholung einer Klasse? Die meisten Schwierigkeiten sehen die Schülerinnen und Schüler der Modellschulen, wenn sie eine Klasse wiederholen mussten und dies mit einem Profulfachwechsel verbunden war, gefolgt von dem Wechsel an einen anderen Schultyp (dabei fällt die Beurteilung der Schwierigkeiten umso gravierender aus je kürzer der Schulwechsel her ist). Auch der Profulfachwechsel wird von 10,1% der Befragten, die einen solchen hinter sich hatten, als problematisch erlebt. Demgegenüber erstaunt es, dass das „Wiederholen einer Klasse“ nur von 6,1% der Befragten als schwierig erlebt wurde. Die Schülerinnen und Schüler, die bereits eine oder mehr Klassen wiederholt haben, enthalten sich überdurchschnittlich häufig der Antwort, so dass offen bleiben muss, ob sie Schwierigkeiten hatten und diese nur nicht zugeben möchten. Es spricht allerdings auch einiges dafür, dass die Schülerinnen und Schüler oftmals auch im Hinblick auf

ihre persönliche Schullaufbahn bereits resigniert haben. Auf diese Überlegung wird in anderem Zusammenhang nochmals eingegangen werden.

Tabelle 20: Schwierigkeiten bei Veränderungen in der Schullaufbahn in %
(Skala von 1 (keine) bis 5 (große) Schwierigkeiten)

Grund der Veränderung	Mittelwert	keine (1 - 2)	Enthaltung (3)	große (4 - 5)
Klasse wiederholt und Profilwechsel	2,09	63,7	27,3	9
Schulwechsel/letztes Jahr	2,06	65,6	19,7	14,8
Schulwechsel/überhaupt	2,06	62,6	27,0	10,4
Profilwechsel	2,01	64,6	24,6	10,8
Klasse wiederholt	1,95	64,1	29,1	7
Schul- und Profilwechsel	1,93	68,8	18,8	12,6

Abschließend sollen die Vorstellungen der Mittelschülerinnen und -schüler über ihren weiteren Ausbildungs- und Bildungsweg vorgestellt werden. Die Schülerinnen und Schüler, die mit einem Hauptschulabschluss oder einem qualifizierenden Hauptschulabschluss die Mittelschule verlassen wollen, streben zu 70% eine Berufsausbildung an. 13 bis 15% wissen zum Zeitpunkt der Befragung (Dezember 1994 bis Januar 1995) noch nicht, was sie nach dem Schulabschluss machen werden. 11% der Hauptschüler werden ein Berufsvorbereitungsjahr machen, dies wird von den Schülerinnen und Schülern mit dem qualifizierenden Hauptschulabschluss nur von 3,6% angestrebt. 8,3% der Schülerinnen und Schüler, die den qualifizierenden Hauptschulabschluss anstreben, wollen in den nächst höheren Bildungsgang wechseln, um die Mittelschule mit dem Realschulabschluss zu verlassen. Jeweils um die 3% wollen ihren Bildungsweg auf einer Berufsfachschule fortsetzen. Keiner der Schüler denkt daran, direkt nach dem Schulabschluss eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen. Auch bei den Schülerinnen und Schülern, die den Realschulabschluss anstreben, wollen ebenfalls die meisten eine Berufsausbildung beginnen (68,5%). Dennoch wissen 19,1% zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht, was sie nach dem Realschulabschluss machen werden. 7,6% wollen in die Berufsfachschule gehen, das berufliche Gymnasium wollen 3,0% besuchen und nur 0,3% geben an, dass sie gerne ins allgemeinbildende Gymnasium wechseln wollen. Die verbleibenden Schülerinnen und Schüler (N = 65) geben an, dass sie die Fachhochschulreife oder das Abitur anstreben. Von diesen wissen 38,5% noch nicht, was sie nach dem Erreichen dieses Schulabschlusses machen werden. 29,2% sind entschlossen, nach dem Abitur eine Berufsausbildung zu machen, weitere 16,9% der Schülerinnen und Schüler werden vor dem Studium eine Berufsausbildung absolvieren und 15,4% geben an, nach dem Abitur zu studieren. Bei allen Unterschieden: Über drei Viertel aller Mittelschülerinnen und Mittelschüler haben - unabhängig vom Bildungsgang - Angst, nach der Schule keine Arbeit zu finden²⁸.

²⁸ So haben z. B. bereits Anfang 1995 80% der Jugendlichen gesagt, sie wären bereit, in ein altes Bundesland zu gehen, um einen Ausbildungsplatz zu erhalten; dazu bereit sind nochmals mehr Mädchen (82%) als Jungen (76%). Ins Ausland würden sogar 52% der Mädchen gehen, wenn sie denn in Sachsen keinen adäquaten Ausbildungs- und später Arbeitsplatz finden. Genau diese Entwicklung ist mittlerweile eingetroffen: vor allem

Schulzufriedenheit

Wie wirken sich aber die Erfahrungen mit den unterschiedlichen Bildungsgangdifferenzierungen auf die Schul- und Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler aus? Lassen sich Unterschiede in der Bewertung der Schule und der Klasse insgesamt und in der Einschätzung der eigenen Leistung in Abhängigkeit von den Bildungsgängen feststellen?²⁹

Auf die Frage, ob sie gerne oder nicht so gerne in die Schule gehen, antworteten insgesamt 55,7% der Mittelschülerinnen und Mittelschüler der 9. Klassen, dass sie nicht oder gar nicht gern in die Schule gehen. Die Schülerinnen und Schüler in homogenen Hauptschulklassen gehen deutlich weniger gern in die Schule: 69,4% stellen fest, dass sie nicht gerne zur Schule gehen. Bei den Schülerinnen und Schülern der homogenen Realschulklassen sagen dies nur 51,5%, und 56,7% der Schülerinnen und Schüler in heterogenen Klassen gehen ebenfalls nicht gern zur Schule. Dies kann bei den Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang kaum verwundern, wenn man bedenkt, dass 60% bereits mindestens einmal eine Klasse wiederholt haben. Die Schulunlust mag aber auch mit der eigenen Leistungseinschätzung zusammenhängen: Immerhin ein Drittel der Schülerinnen und Schüler in homogenen „Hauptschulklassen“ schätzt die eigenen Leistungen etwas bzw. viel schlechter ein als die der übrigen Schülerinnen und Schüler in der Klasse. In den homogenen „Realschulklassen“ und den heterogenen Klassen sind dies nur jeweils 16,8% bzw. 17,8%. In diesem Trend liegen auch die Aussagen zu den anderen Einschätzungsbereichen: Die Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang unterscheiden sich deutlich von den Schülerinnen und Schüler im Realschulbildungsgang und den Schülerinnen und Schülern in homogenen Klassen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Noten der Schülerinnen und Schüler in homogenen Hauptschulklassen deutlich schlechter sind als die der Schülerinnen und Schüler im Realschulbildungsgang und die der Schülerinnen und Schüler in heterogenen Klassen. So haben 48,7% aller Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang in homogenen Klassen in Deutsch eine 4 oder 5 auf dem letzten Zeugnis gehabt, in Mathematik hatten 47% die Note 4 und schlechter, und in Englisch waren es ebenfalls 46,7%. Bei den anderen Schülerinnen und Schülern waren es nur jeweils zwischen 31% (Englisch in heterogenen Klassen) und 17% (Deutsch in homogenen „Realschulklassen“), die die Noten 4 oder 5 hatten. Besonders gut schneiden die Schülerinnen und Schüler in heterogenen Klassen in Mathematik ab, 44% aller Schülerinnen und Schüler hatten in diesem Fach eine 1 oder 2, davon allein 11% eine 1. Auch in Englisch weisen die Schülerinnen und Schüler der homogenen Realschulklassen und der heterogenen Klassen annähernd gleich gute Noten auf, vor allem im oberen Bereich.

qualifizierte Mädchen und junge Frauen verlassen den Freistaat Sachsen – und im Jahr 2002 haben mehr sächsische Jugendliche einen Ausbildungsplatz (im Rahmen des dualen Systems) in Bayern als in Sachsen erhalten.

²⁹ Für die Beantwortung dieser Fragen muss angemerkt werden, dass die hier zugrundegelegte Datenbasis eher klein ist, da insbesondere für die heterogenen Bildungsgänge insgesamt nur vier Klassen an zwei Modellschulen befragt werden konnten. Siehe dazu auch den Abschnitt zur Durchlässigkeit in diesem Kapitel.

Tabelle 21: Erreichte Schulnoten in den Mittelschulen nach Differenzierungsform in % der Schülerinnen und Schüler

Differenzierungsform	Deutsch					Mathematik					Englisch				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Homogene HS-Klasse	0,9	12	38	45	3,7	0,9	15	37	30	17		21	33	40	6,7
Homogene RS-Klasse	2,2	32	48	16	1,1	5,4	28	40	23	04	3,8	30	42	20	3,3
Heterogene Klasse	1,1	33	46	19	1,1	11	33	33	22	01	2,2	34	33	28	3,3

Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass trotz äußerer Differenzierung in Klassen keine nach dem Bildungsgang differenzierte Notengebung erfolgt. Und: Schülerinnen und Schüler mit angestrebtem Hauptschulabschluss erhalten in heterogenen Klassen deutlich bessere Noten als die Schülerinnen und Schüler in homogenen Hauptschulklassen.

Die bisherigen Überlegungen sollten nahe legen, dass sich die Schülerinnen und Schüler in ihrem Klassenverband auch unterschiedlich wohl fühlen: Insgesamt fühlen sich die meisten Schülerinnen und Schüler wohl in ihren Klassen: 87,8% fühlen sich wohl und sehr wohl. In den heterogenen Klassen sind es allerdings 94,4% aller Schülerinnen und Schüler, die sich wohl bzw. sehr wohl fühlen. Demgegenüber sagen 16% der Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang in homogenen Klassen, dass sie sich nicht wohlfühlen, aber nur 5,5% in heterogenen Klassen und 12% in homogenen Realschulklassen (vgl. dazu ausführlicher die Ausführungen zur Schulqualität im Zusammenhang mit dem Schulqualitätsindex, Kapitel 3.3.2).

Abschließen lassen sich diese Aussagen mit den Antworten der Schülerinnen und Schüler auf die drei in diesem Zusammenhang relevanten bildungspolitischen Fragen. Weitgehende Einigkeit herrscht (75%) bei allen Schülerinnen und Schülern in der Zustimmung zu der Aussage, dass es gut sei, dass an der Mittelschule der Haupt- und der Realschulabschluss erreicht werden können. Am stärksten wird dies von den Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang in homogenen Klassen abgelehnt: 8,6% können sich dieser Aussage nicht anschließen. Geringer fällt die Zustimmung zu der Aussage aus, dass Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Bildungsgängen anders unterrichtet werden sollten. Am meisten stimmen dem die Schülerinnen und Schüler im Realschulbildungsgang in homogenen Klassen zu (59,1%), am wenigsten die Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang in homogenen Klassen mit 48,1%. Am stärksten abgelehnt wird dies von den Schülerinnen und Schülern in heterogenen Klassen: 23,9% können dieser Aussage nicht zustimmen. Am weitesten auseinander gehen die Meinungen bei der Frage, ob Haupt- und Schülerinnen und Schüler im Realschulbildungsgang in gemeinsamen Klassen unterrichtet werden sollten. Die Schülerinnen und Schüler im homogenen Hauptschulbildungsgang und die Schülerinnen und Schüler in heterogenen Klassen befürworten gemeinsame Klassen für unterschiedliche Abschlüsse am meisten und zwar zu 32% und zu 37,6%. Die Schülerinnen und Schüler im Realschulbil-

gang sind nur zu 21% dieser Meinung. Sie votieren demgegenüber mit deutlicher Mehrheit (53,6%) dagegen, dass Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang und Schülerinnen und Schüler im Realschulbildungsgang in gemeinsamen Klassen unterrichtet werden. Für die Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang in homogenen Klassen war diese Entscheidung am schwierigsten: Jeweils ein Drittel stimmte zu, ein Drittel enthielt sich, und ein Drittel lehnte die Aussage ab. Die Schülerinnen und Schüler der homogenen „Realschulklassen“ sind mit der äußeren Differenzierung also wesentlich zufriedener als alle anderen Schülerinnen und Schüler. Der bislang eingeschlagene Weg der äußeren Differenzierung stimmt danach zwar mit den Wünschen der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler überein, vernachlässigt aber die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler, die nicht den Realschulabschluss anstreben können oder wollen und die sich zumindest die Erfahrung mit anderen Differenzierungsformen wünschen. Nicht zuletzt kommt darin auch Unzufriedenheit mit der eigenen marginalisierten Situation zum Ausdruck – und zwar bei den Schülerinnen und Schülern, die unter dieser Erfahrungen leiden.

Vorstellungen zur Differenzierung in den 6. Klassen der Modellschulen

Insgesamt haben 463 Schülerinnen und Schüler der 6. Jahrgangsstufen den Fragebogen ausgefüllt, annähernd gleich viele Jungen wie Mädchen. Das Durchschnittsalter beträgt 11,8 Jahre ohne signifikante Unterschiede nach Geschlecht.

16,3% aller Schülerinnen und Schüler streben einen Hauptschul- oder einen qualifizierenden Hauptschulabschluss an, wobei die Jungen leicht überrepräsentiert sind. 64,9% der Schülerinnen und Schüler in den 6. Klassen haben das Ziel, den Realschulabschluss zu erreichen. 18,8% der Schülerinnen und Schüler haben eine höhere Bildungsaspiration, dabei überwiegen die Mädchen leicht.

Knapp die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler weiß zum Befragungszeitpunkt allerdings noch nicht, welchen Bildungsgang sie im nächsten Schuljahr besuchen werden, dies trifft insbesondere auf die Mädchen zu. Aufgrund der Bildungsaspiration ist zu vermuten, dass ein Teil derjenigen, die noch nicht wissen, was sie machen, die Schule oder den Schultyp wechseln und bei hoher Bildungsaspiration zum Gymnasium gehen werden. 11,5% geben an, dass sie im Hauptschulbildungsgang sein werden, dies trifft auf 15,5% Jungen und nur 7,5% der Mädchen zu. Danach werden zwei Drittel der zukünftigen Schülerinnen und Schüler in Hauptschulklassen oder -gruppen männlichen Geschlechts sein. 38,9% werden den Realschulbildungsgang wählen, hier überwiegen die Mädchen. Je niedriger die Bildungsaspiration, um so unsicherer sind die Schülerinnen und Schüler, welchen Bildungsgang sie ab Klasse 7 belegen werden. So wissen zwar 50% der Schülerinnen und Schüler mit angestrebtem Realschulabschluss genau, dass sie den entsprechenden Bildungsgang wählen, aber nur 32% der Schülerinnen und Schüler mit „angestrebtem“ Hauptschulabschluss wissen bereits, dass sie

den entsprechenden Bildungsgang wählen müssen. Auch hier unterscheiden sich die Schulen signifikant voneinander.

Vergleich der Bildungsaspirationen der Klassenstufen 6 und 9

Insgesamt streben zum Befragungszeitpunkt weniger Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 6 an den Modellschulen den Hauptschulabschluss an (16,4%) gegenüber 22,3% der Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 9. Schülerinnen und Schüler mit der Bildungsaspiration Realschulabschluss unterscheiden sich kaum im Vergleich der Klassenstufen 6 (64,6%) und 9 (62,1%). Waren es in der Jahrgangsstufe 9 durchschnittlich 15,6% der Schülerinnen und Schüler mit der Bildungsaspiration Abitur, so liegt der Durchschnittswert in der Klassenstufe 6 der Modellschulen deutlich höher (18,9%). Auch hier unterscheiden sich die Modellschulen signifikant voneinander.

An drei Schulen geben Schülerinnen und Schüler überdurchschnittlich oft an, den Hauptschulabschluss anzustreben (23,1% - 36,0%). In insgesamt fünf Modellschulen haben Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 6 überdurchschnittlich oft das Ziel, den Realschulabschluss zu erreichen (zwischen 66,1% und 78,0%). Es gibt vier Schulen mit mehr als 70% der Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 6, die den Realschulabschluss anstreben wollen. Wiederum an fünf Schulen haben Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 6 überdurchschnittlich oft eine höhere Bildungsaspiration (zwischen 21,0% und 36,4%). Es ist zu prüfen, welchen Bildungsgang diese Schülerinnen und Schüler ab der Klasse 7 belegen bzw. ob es noch Schülerinnen und Schüler gab, die die Schule oder den Schultyp gewechselt haben auf Grund ihrer Bildungsaspiration. Von Schülerinnen und Schülern, die das Ziel haben, den Realschulabschluss zu erreichen, wird zum Befragungszeitpunkt die Aussage, dass der von ihnen und ihren Eltern gewünschte Abschluss an dieser Schule angeboten wird, zumeist bejaht. Schülerinnen und Schüler, die das Ziel haben, den Hauptschulabschluss zu erreichen und Schülerinnen und Schüler mit einer höheren Bildungsaspiration verneinen diese Aussage eher.

Zusammenhang zwischen Profilwunsch und Differenzierung

Insgesamt haben 22,3% der Schülerinnen und Schüler noch keinen Profilwunsch zum Befragungszeitpunkt. Demgegenüber wissen 77,7% der Schülerinnen und Schüler, welches Profil sie nach der sechsten Klasse wählen werden. 338 Schülerinnen und Schüler machten Angaben zu ihren Profilwünschen. Über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit Profilwunsch wissen noch nicht, in welcher abschlussbezogenen Klasse/Gruppe sie ab Klasse 7 lernen werden. 38,2% der Schülerinnen und Schüler mit Profilwunsch wollen in einer Klasse/Gruppe mit dem Ziel Realschulabschluss lernen. Diese Schülerinnen und Schüler geben überdurchschnittlich oft als Profilwünsche das sprachliche, musische und sportliche Profil an. (Das wirtschaftliche Profil liegt bei der Wahl genau im Durchschnitt.) 10,9% der Schülerinnen und Schüler mit angegebenem Profilwunsch wollen in einer Klasse/Gruppe mit dem Ziel Hauptschulabschluss lernen. Die Profilwünsche dieser Schülerinnen und Schüler (N=37) sind sehr unter-

schiedlich. Überdurchschnittlich oft (29,7%) wollen sie das sozial-hauswirtschaftliche, das wirtschaftliche (16,2%) und das sportliche Profil (13,5%) wählen. Ebenso wird das sprachliche Profil als Wunschprofil genannt. Einige Schülerinnen und Schüler mussten zum Befragungszeitpunkt ihre Profilwünsche und ihre Bildungsaspiration überdenken, da sich Profilwunsch und angegebener Bildungsgang nicht immer entsprechen.

Auf die Frage, ob sie wegen ihrem Profilwunsch die Schule wechseln würden, antworteten 445 Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Differenzierungsform signifikant unterschiedlich. 50,1% der Schülerinnen und Schüler wissen noch nicht, ob sie wegen dem Profilwunsch die Schule wechseln würden und knapp die Hälfte weiß noch nicht, in welchem Bildungsgang sie lernen werden. Davon streben 30,8% an, den abschlussbezogenen Unterricht in einer Klasse/Gruppe mit dem Ziel Hauptschulabschluss zu absolvieren. 49,1% der Schülerinnen und Schüler, die noch nicht wissen, ob sie wegen dem Profilwunsch die Schule wechseln würden, wollen in einer Klasse/Gruppe mit dem Ziel Realschulabschluss lernen. 44,2% der Schülerinnen und Schüler, die die Schule wegen dem Profilwunsch nicht wechseln würden, wollen in einer Klasse/Gruppe mit dem Ziel Hauptschulabschluss lernen.

Förderunterricht und Differenzierung

Zum Befragungszeitpunkt nahmen nur 30% der Schülerinnen und Schüler am Förderunterricht teil. Schülerinnen und Schüler, die den Realschulbildungsgang belegen wollen, nehmen seltener am Förderunterricht teil. Schülerinnen und Schüler, die noch nicht wissen, in welchen Bildungsgang sie ab Klasse 7 gehen, nehmen eher am Förderunterricht teil (34,8%). Von diesen 30,0% (N=133) der Schülerinnen und Schüler der Klasse 6, die am Förderunterricht teilnehmen, sind 45,1% im Förderunterricht Deutsch. Von diesen wissen 53,2% noch nicht, in welchem Bildungsgang sie ab Klasse 7 lernen werden. Dies wird sicherlich unter anderem von der Zensur auf dem Zeugnis in Deutsch abhängen. Immerhin noch 30% der Schülerinnen und Schüler, die den Realschulbildungsgang anstreben, sind im Förderunterricht Deutsch.

55,6% der Schülerinnen und Schüler erhalten Förderunterricht im Fach Mathematik. Auch hier wissen überdurchschnittlich viele Schülerinnen und Schüler (57,1%) noch nicht, in welchem Bildungsgang sie ab Klasse 7 lernen werden. 55% der Schülerinnen und Schüler, die den Realschulbildungsgang anstreben und 50% der Schülerinnen und Schüler, die den Hauptschulbildungsgang belegen wollen, sind im Mathematik-Förderunterricht.

33,8% der Schülerinnen und Schüler beteiligen sich am Englisch-Förderunterricht. Überdurchschnittlich oft sind Schülerinnen und Schüler, die den Realschulbildungsgang wählen möchten (37,5%), im Förderunterricht Englisch anzutreffen.

Schullaufbahn und Differenzierung

85,0% der Schülerinnen und Schüler waren im fünften Schuljahr an derselben Mittelschule. 12,7% der Schülerinnen und Schüler kommen von einer anderen Mittelschule, 2,0% vom Gymnasium und 0,2% von einer Förderschule. Fast 50% der Schülerinnen und Schüler wissen

zum Befragungszeitpunkt noch nicht, welche Differenzierungsform sie wählen werden. Von denjenigen, die schon immer an dieser Mittelschule sind, wollen überdurchschnittlich viele Schülerinnen und Schüler im Realschulbildungsgang lernen (88,3%). 21,6% der Schülerinnen und Schüler, die von einer anderen Mittelschule kommen, wollen den Hauptschulbildungsgang wählen. 2,3% der Schülerinnen und Schüler (N=5), die vom Gymnasium kommen, konnten sich noch nicht entscheiden, welche Differenzierungsform für sie in Frage kommt. Wahrscheinlich wissen sie noch viel zu wenig über die Struktur der Mittelschule.

Die Zahl der Schüler der 6. Klassen, die im Laufe ihrer Schulzeit Umwege in der Schullaufbahn gehen musste, ist signifikant unterschiedlich. 14,2% der Schülerinnen und Schüler mussten ein- oder zweimal eine Klasse wiederholen. Überdurchschnittlich oft können sich diese Schülerinnen und Schüler nicht entscheiden, welchen Bildungsgang sie ab Klasse 7 wählen sollen (20,2%), oder wählen von vornherein den niedrigeren Bildungsgang. Die Schüler, die bislang noch keine Klasse wiederholt haben, entschieden sich überdurchschnittlich oft für den Realschulbildungsgang (92,3%).

Eltern zum Schulabschluss ihrer Kinder

Insgesamt antworteten 202 Eltern von Kindern an Modellschulen. Das Antwortverhalten der Eltern ist in den zehn Modellschulen sehr unterschiedlich: Insgesamt haben 43,4% der Modellschuleltern der Kinder der 6. Klassen geantwortet. An drei Schulen lag der Rücklauf nur zwischen 31,7% und 37,5%, überdurchschnittlich gut war der Rücklauf an fünf Schulen mit Werten zwischen 47% und 52,2%. Bei den letztgenannten handelt es sich überwiegend um Eltern in ländlichen Regionen. Auffällig ist, dass an zwei Schulen die Eltern von Mädchen deutlich weniger geantwortet haben, und an zwei anderen Schulen die Eltern von Mädchen überproportional mehr geantwortet haben. (So sind z. B. an einer Schule über 80% der Eltern, die einen Fragebogen zurückgeschickt haben, Eltern von Mädchen.) Über die Hälfte der Eltern (58,3%), die geantwortet haben, wünscht sich für ihre Kinder, dass sie den Realschulabschluss erreichen. 23,6% der Eltern streben für ihre Kinder einen höheren Bildungsabschluss an. 18,1% der Eltern erwarten von ihren Kindern den Hauptschul- oder qualifizierenden Hauptschulabschluss.

Die Erwartungen der Eltern hinsichtlich des Schulabschlusses sind an den zehn Modellschulen signifikant unterschiedlich. An sechs Schulen legen Eltern überdurchschnittlich häufig Wert auf einen höheren Bildungsabschluss (zwischen 25% und 58,3%). Ebenso liegt Eltern an sechs Schulen überdurchschnittlich oft daran, dass ihre Kinder den Realschulabschluss erreichen (60% bis 72,7%). An vier Schulen zeigen Eltern sehr deutlich, dass ihre Kinder den Hauptschulabschluss schaffen sollen (17,2% bis 31,6%). Es ist die Frage, ob Eltern ihre Kinder realistisch genug einschätzen, oder ob ihr Wunschdenken verbunden ist mit der Einsicht, mit einem höheren Bildungsabschluss bessere Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu haben. Es fällt auf, dass die Eltern im Durchschnitt etwas höhere Bildungsaspirationen im Durchschnitt angeben als die Kinder selber. Das ist allerdings in der weit überwiegenden Mehrzahl

so zu interpretieren, dass Eltern mit höheren Bildungsaspirationen den Fragebogen eher beantwortet haben als Eltern mit niedrigen Aspirationen. Lediglich an einer Schule wollen mehr Eltern als Schülerinnen und Schüler, dass die Kinder die Schule mit dem Hauptschulabschluss beenden, und einer Schule wollen mehr Eltern als Kinder, dass diese einen höheren Abschluss (Abitur) anstreben.

Vergleich der Meinungen der Schülerinnen und Schüler der 9.Klassen, der Eltern und der Lehrerschaft zu Fragen der Differenzierung

Weitgehende Übereinstimmung gibt es in der Zustimmung zu der Aussage, dass es gut sei, dass an der Mittelschule der Haupt- und der Realschulabschluss erreicht werden können (Schüler der Klasse 9 - 75%; Eltern - 92%). Lediglich 6,5% der Eltern enthalten sich, und 1,5% der Eltern lehnen diese Aussage ab. Weniger zustimmend verhalten sich Eltern zu der Aussage, dass Schülerinnen und Schüler im Haupt- und Realschulbildungsgang jeweils anders unterrichtet werden sollten (52,3% Zustimmung). Eltern von fünf Modellschulen stimmen der Aussage, dass Schülerinnen und Schüler, die den Hauptschulabschluss anstreben, anders unterrichtet werden sollten als die Schülerinnen und Schüler, die den Realschulabschluss anstreben in sehr starkem Maße zu (zwischen 57,1% und 68,4% der Eltern). An vier Modellschulen lehnen Eltern diese Aussage überdurchschnittlich oft ab (33,3% bis 50%).

Ebenso wie bei den Schülern der neunten Klassen gehen auch bei den Eltern die Meinungen bei der Frage, ob Haupt- und Schülerinnen und Schüler im Realschulbildungsgang in gemeinsamen Klassen unterrichtet werden sollten, auseinander. Die Hälfte der Elternschaft ist der Meinung, dass Schülerinnen und Schüler, die unterschiedliche Schulabschlüsse anstreben, nicht in gemeinsamen Klassen unterrichtet werden sollten. Ein weiteres Viertel der Eltern enthielt sich, und ein Viertel der Eltern ist für heterogene Klassenbildung. An drei Modellschulen favorisieren die Eltern diese Differenzierungsform (30,8% bis 50%). An zwei dieser drei Schulen gibt es schon Erfahrungen mit der Binnendifferenzierung. Die äußere Differenzierung bevorzugen Eltern von vier Modellschulen in besonderem Maße (53,3% - 73,9%). Der Weg der äußeren Differenzierung findet offensichtlich auch bei vielen Eltern starke Befürwortung.

Bei den Lehrern und Lehrerinnen herrscht ebenso wie bei den Eltern und Schülerinnen und Schülern weitgehende Einigkeit darüber, dass es gut sei, dass an der Mittelschule der Hauptschul- und der Realschulabschluss erreicht werden können. 88% der Lehrerinnen und Lehrer stimmen dieser Aussage zu. Dieses Ergebnis unterscheidet sich bei einem Vergleich der zehn Modellschulen nicht signifikant. Im Unterschied zu den Schülerinnen und Schülern der Klasse 9 und den Eltern befürworten Lehrerinnen und Lehrer in starkem Maße (85,6%), dass Schüler und Schülerinnen, die den Hauptschulabschluss anstreben, anders unterrichtet werden sollten als die Schülerinnen und Schüler, die den Realschulabschluss anstreben. Diese Einstellung vertreten bis auf wenige Ausnahmen fast alle Lehrerinnen und Lehrer der zehn Modell-

schulen. Allerdings lässt sich nicht eindeutig feststellen, worin die Unterschiede im Unterricht bestehen. Allzu häufig ist es ja offensichtlich so, dass lediglich „weniger vom selben“ – nämlich vom Unterrichtsstoff des Realschulbildungsganges – geboten wird und ein verändertes methodisches Herangehen gerade nicht realisiert wird. Obwohl die Lehrerinnen und Lehrer der Meinung sind, dass Schülerinnen und Schüler in den Bildungsgängen unterschiedlich unterrichtet werden sollten, wird ein signifikant anderer Unterricht von den Schülern nicht wahrgenommen.

Bei der Frage, ob Haupt- und Schülerinnen und Schüler im Realschulbildungsgang in gemeinsamen Klassen unterrichtet werden sollten, differieren die Meinungen bei den Lehrern und Lehrerinnen der zehn Modellschulen sehr. Insgesamt votieren sie mit deutlicher Mehrheit (69,4%) dagegen. Lehrerinnen und Lehrer von fünf Modellschulen befürworten in starkem Maße die äußere Differenzierung (von 78,6% bis 100%). Das sind vermutlich Schulen, die mit dieser Differenzierungsform zufrieden sind und somit die Erfahrung mit anderen Differenzierungsformen nicht suchen.

In den anderen fünf Modellschulen sprechen sich Lehrerinnen und Lehrer eher (zwischen 31,3% und 66,7%) für die heterogene Klassenbildung aus. Darunter sind unter anderem Schulen, die mit dieser Differenzierungsform, sogar mit unterschiedlichen Differenzierungsmodellen, Erfahrungen sammeln konnten. Auch bei diesen Fragen unterscheiden sich die Lehrerinnen und Lehrer der Modellschulen nicht von den Lehrerinnen und Lehrern an anderen Mittelschulen. Auch die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer liegen mit ihren Antworten in demselben Trend, sie zeigen bei den mittelschulspezifischen Fragen lediglich eine etwas größere Enthaltung bzw. Unentschiedenheit (der Wert 3 auf der fünfteiligen Skala) als die Mittelschullehrerinnen und Mittelschullehrer.

Durchlässigkeit des zweigliedrigen Schulsystems

In diesem Abschnitt sollen Fragen der Durchlässigkeit des Gesamtsystems betrachtet werden. Dabei kommen z. T. einzelne Aspekte wie sie bereits im Abschnitt zur Differenzierung bei den Modellschulen behandelt wurden, erneut zur Sprache. Es soll aber im folgenden neben den Differenzierungen innerhalb der Mittelschule auch um den Vergleich mit den Schülern am Gymnasium gehen, also um Fragen der vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit des Schulsystems. Für die nachfolgenden Betrachtungen werden nur die Aussagen der Schülerinnen und Schüler aller 9. Jahrgangsstufen herangezogen. Die Stichprobe wurde bereits beschrieben. Zentrale Aspekte, die im Mittelpunkt dieses Abschnittes stehen, sind die Zahlen der Wiederholer an Mittelschulen und Gymnasien, die Bildungsaspirationen der Schülerinnen und Schüler sowie die Frage der subjektiven Sicherheit, den gewünschten Schulabschluss auch zu erreichen und die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik. Die Größe des Datensatzes erlaubt es bei diesen Fragestellungen sowohl die beiden Schulformen, als auch innerhalb der Mittelschulen die Formen

der äußeren Differenzierung zu berücksichtigen. Dem schließt sich ein Blick auf die Planungen der weiteren Bildungs- und Berufslaufbahnen der Schülerinnen und Schüler nach dem erworbenen Schulabschluss an. Abschließend soll eine Einschätzung der Differenzierung und Durchlässigkeit des Schulsystems vorgenommen werden.

Das Wiederholen von Klassen im Vergleich Mittelschule - Gymnasium

Von den befragten Schülerinnen und Schülern waren insgesamt 286, das sind 13,8%, einmal oder mehrmals sitzen geblieben. Bei den Gymnasialschülern waren es insgesamt 1,1% und bei den Mittelschülern 20,3%. Bezieht man dies bei letzteren auf die jeweiligen Bildungsgänge, zeigt sich, dass in homogenen Hauptschulklassen 62,8% der Schüler ein- oder mehrmals sitzen geblieben waren, wohingegen dies nur für 12,0% der Schüler in homogenen „Realschulklassen“ bzw. für 15,6% der Schüler in heterogenen Klassen zutrifft. Betrachtet man die Sitzenbleiber an Mittelschulen nach dem von ihnen besuchten Bildungsgang, so zeigt sich, dass 60,4% der Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses ein- oder mehrfach sitzen geblieben sind. (Dieser relativ hohe Prozentsatz ist die Ursache für das höhere Durchschnittsalter dieser Schülergruppe gegenüber dem der anderen untersuchten Schüler).

Tabelle 22: Klassenwiederholer (Angaben in Prozent) nach Schulart und Geschlecht

	Gesamt		Mittelschule		Gymnasium	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
Klasse 9	67,0	33,0	67,5	32,5	50,0	50,0

Bezogen auf das Geschlecht der Schüler, die eine Klasse wiederholt haben, zeigte sich, dass es zu 67,0% Jungen und entsprechend 33,0% Mädchen waren. In der vorgelegten Tabelle 21 ist zu beachten, dass die dargestellten jeweils 50,0% Sitzenbleiber am Gymnasium nicht bedeuten, dass 50,0% aller Gymnasiasten ein- oder mehrfach sitzen geblieben sind (siehe oben) - insgesamt sind lediglich acht Gymnasiasten sitzen geblieben und zwar je vier Jungen und vier Mädchen – das sagen die 50%. In heterogenen Klassen sind etwas mehr Mädchen bereits wenigstens einmal sitzen geblieben als in den beiden homogenen Klassen. Dennoch bleibt aber das oben erwähnte Verhältnis von ca. zwei Drittel männliche Sitzenbleiber gegenüber ca. einem Drittel weibliche Sitzenbleiber erhalten.

Tabelle 23a: Schüler, die eine Klasse wiederholt haben (Angaben in Prozent) an Mittelschulen nach Bildungsgang und Geschlecht

	Mittelschule (gesamt)		homogene RS-Klassen		heterogene Klassen		homogene HS-Klassen	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
Klasse 9	67,5	32,5	68,8	31,3	63,6	36,4	68,8	31,2

Tabelle 23b: Schüler, die eine Klasse wiederholt haben (in Prozent) nach Bildungsgang bzw. Schulform und Geschlecht

	Hauptschul- bildungsgang		Realschul- bildungsgang*		Gymnasium	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
Klasse 9	67,8	32,2	68,3	30,9	50,0	50,0

* Die bei den Schülern mit dem Ziel des Realschulabschlusses fehlenden Prozente auf volle 100% sind darin begründet, dass ein Schüler sein Geschlecht nicht angegeben hat.

Wenn man die Schüler nach dem besuchten Bildungsgang unterscheidet, zeigt sich, dass die Geschlechtsunterschiede zwischen sitzen gebliebenen „Hauptschülern bzw. Schülern mit dem Ziel des Realschulabschlusses“ relativ gering sind. In beiden Fällen sind reichlich zwei Drittel (ca. 68%) der Sitzenbleiber Jungen - entsprechend knapp ein Drittel Mädchen.

Bedeutsamer als die geschlechtsbezogenen Unterschiede bleibt aber die Tatsache der Schulform-Unterschiede, nämlich dass nur gut 1% aller Schüler am Gymnasium bislang eine Klasse wiederholt haben. Dieser geringen Quote liegt für den Untersuchungszeitraum die Möglichkeit zugrunde, dass potentiell gefährdeten Schülern am Gymnasium oft nahegelegt wurde, an die Mittelschule zu wechseln, um mit diesem Schulformwechsel das Wiederholen einer Klasse zu vermeiden. Eine Möglichkeit, die an den Mittelschulen nur eingeschränkt zur Verfügung steht, und natürlich auch einen Blick auf die Förderpraxis am Gymnasium zulässt.

Bildungsaspiration

Unter Bildungsaspiration versteht man den höchsten subjektiv gewünschten Schulabschluss. Alle Schülerinnen und Schüler wurden danach gefragt, welchen Bildungsabschluss sie sich unabhängig von ihrer derzeitigen Schulsituation wünschen. Hierfür standen in der Untersuchung als Antwortvorgaben zur Auswahl: Hauptschulabschluss (Klasse 9), qualifizierender Hauptschulabschluss (Klasse 9 und Prüfung), Realschulabschluss (Klasse 10 und Prüfung), Fachhochschulreife bzw. Abitur. Für nachfolgende Auswertung wurden die beiden möglichen Abschlüsse Fachhochschulreife und Abitur unter der Bezeichnung „Hochschulreife“ zusammengefasst.

Tabelle 24a: Bildungsaspiration der Schüler (absolut und in Prozent) nach Schulform

	Gesamt		Mittelschule		Gymnasium	
	Absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual
Hauptschulabschluss	101	4,9	101	7,4		
qualifizierender Hauptschulabschluss	148	7,2	148	10,9		
Realschulabschluss	945	45,8	921	67,6	24	3,4
Hochschulreife	869	42,1	193	14,2	676	96,6

Tabelle 24b: Bildungsaspiration (absolut und in Prozent) nach Schulform und Geschlecht

	Gesamt		Mittelschule		Gymnasium	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
Hauptschulabschluss	7,3 (73)	(28) 2,7	9,5 (73)	(28) 4,8		
qualifizierender Hauptschulabschluss	9,3 (94)	(53) 5,0	12,2 (94)	(53) 9,0		
Realschulabschluss	51,4 (517)	(424) 40,4	66,1 (510)	(407) 69,5	3,0 (7)	(17) 3,7
Hochschulreife	32,0 (322)	(545) 51,9	12,3 (95)	(98) 16,7	97,0 (227)	(447) 96,3

Es zeigt sich, dass insgesamt mehr Mädchen die Hochschulreife anstreben als Jungen, was sich aber folgerichtig daraus ergibt, dass auch mehr Mädchen ein Gymnasium besuchen als Jungen. Betrachtet man nur die beiden Schulformen, so sind innerhalb der einzelnen Schularten die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, was den gewünschten Schulabschluss angeht, nicht gravierend. Dabei besteht die Tendenz, dass Mädchen an Mittelschulen eher einen etwas höheren Schulabschluss anstreben als Jungen. Bei den Gymnasialschülern sind diese Unterschiede minimal.

Kleiner Exkurs zur Bildungsaspiration der befragten Eltern

Der bevorzugte Schulabschluss für die Kinder aus der Sicht ihrer Eltern ist das Abitur. 46,2% der Eltern sehen diesen Abschluss für ihre Kinder als erstrebenswert an. 35,1% wünschen sich, dass das Kind einen Realschulabschluss, 9,3% einen Fachhochschulabschluss, 7,5% einen Hauptschulabschluss und 1,9% einen qualifizierenden Hauptschulabschluss erwirbt. Die Eltern von Gymnasialkindern sehen zu 83,2% das Abitur als den erstrebenswerten Abschluss des Kindes und bestätigen damit, die getroffene Schullaufbahnentscheidung. Nur 1,2% der Eltern von Gymnasialschülern können sich vorstellen, dass ihr Kind die Schule mit einem Hauptschulabschluss beendet, dasselbe gilt für den Realschulabschluss (2% der Eltern orientieren darauf). Eltern von Mittelschulkindern wünschen sich zu 68% einen Realschulabschluss für ihre Kinder, 14,4% einen Hauptschul- und 3% einen qualifizierenden Hauptschulabschluss. 5,1% der Eltern wünschen einen Fachhochschulabschluss und 9,5% der Eltern streben noch an, dass ihr Kind das Abitur erwirbt. Im Vergleich zu ihren Kindern in den befragten 6. Klassenstufen (siehe Abschnitt 2.3) ergeben sich Differenzen im Hinblick auf das Abitur: doppelt so viele Kinder wie Eltern wünschen sich das Abitur als Schulabschluss. Im Vergleich mit den Schülern der 9. Klassenstufen zeigt sich eher eine Ausdifferenzierung der Abschlusswünsche vor allem an der Mittelschule: von weitaus mehr Schülern als Eltern wird der qualifizierende Hauptschulabschluss als erstrebenswertes Ziel angesehen. Dies hängt sicherlich mit dem Befragungszeitpunkt zusammen, denn die Eltern der Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 6 haben sich wahrscheinlich noch nicht genauer über die Unterschiede dieser beiden Abschlüsse informiert.

Kurz zusammengefasst lässt sich weiter für die Eltern feststellen, dass das Abitur und der Realschulabschluss die gefragtesten Schulabschlüsse der Eltern für ihre Kinder sind. Das Abitur

stellt in ihren Augen die beste Voraussetzung für den Einstieg in das Erwerbsleben dar. Nach dem Erreichen dieses Abschlusses bevorzugen die Eltern insgesamt eine Berufsausbildung und ein Studium. Das Studium als alleiniger weiterführender Bildungsweg ist von den Eltern, deren Kinder entweder die Mittelschule oder das Gymnasium besuchen, nicht in hohem Maße erwünscht. Die Berufsausbildung genießt also eine sehr hohe Präferenz bei den Eltern, vor allem bei den Eltern von Mittelschülern. Die meisten Eltern sind sich sicher, dass der gewünschte Schulabschluss von ihrem Kind erreicht wird. Zweifel daran bestehen bei rund 20% der Eltern unabhängig davon, ob das Kind das Abitur oder einen Mittelschulabschluss anstrebt.

Tabelle 25: Schulische und berufliche Abschlüsse der Eltern und Schulbesuch der Kinder

	Insgesamt		Mittelschule		Gymnasium	
	ab- so- lut	Pro- zent	ab- so- lut	Pro- zent	ab- so- lut	Pro- zent
Schulabschluss						
POS-Abschluss	1470	73,4	824	88,5	646	68,4
EOS-Abschluss	395	19,7	97	10,4	298	31,5
keinen Schulabschluss	5	0,3	5	0,5	0	0
weiß nicht mehr	6	0,3	5	0,5	1	0,1
Berufsabschluss						
kein Berufsabschluss	22	1,1	20	2,1	2	0,2
Facharbeiter	1042	52,1	626	67,0	416	44,0
Meisterabschluss	98	4,9	47	5,0	51	5,4
Fachschulabschluss	407	20,3	177	19,0	230	24,3
Hochschulabschluss	311	15,5	64	6,9	247	26,1
Erwerbstätigkeit						
ja, in erlerntem Beruf	904	45,2	382	41,8	522	56,7
ja, in anderem Beruf	634	31,7	345	37,7	289	31,4
nein, arbeitslos	181	9,0	125	13,7	56	6,1
nein, Umschulung	68	3,4	34	3,7	34	3,7
nein, Hausfrau bzw. Hausmann	49	2,5	29	3,2	20	2,2

Zur besseren Einordnung dieser Ergebnisse soll die Tabelle 24 verdeutlichen, dass die Bildungsaspirationen der Eltern nicht unabhängig sind von den eigenen erworbenen Bildungsab-

schließen. Dabei wird deutlich, dass die Eltern von Gymnasiasten eine höhere Schulbildung als Eltern von Mittelschülern haben. Insgesamt lernen am Gymnasium mehr Kinder von Eltern, die einen Hochschul- oder Fachschulabschluss haben als an der Mittelschule. Hingegen sind an der Mittelschule mehr Kinder von Eltern, die einen Facharbeiterabschluss besitzen. Gleichzeitig haben mehr Mittelschuleltern keine Berufsausbildung. Die Erwerbstätigkeit der Eltern hängt wiederum mit dem Schul- und Berufsabschluss zusammen, so dass eine höhere Bildung bei den Eltern von Gymnasialschülern eine höhere Erwerbstätigkeitsrate nach sich zieht. Es wurde allerdings bereits einschränkend darauf hingewiesen, dass diese Verteilungen nicht repräsentativ für die Wohnbevölkerung in Sachsen insgesamt sind. Es muss davon ausgegangen werden, dass Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen und einer derzeitigen Erwerbstätigkeit eher einen Fragebogen ausgefüllt haben. Gleichwohl verweisen die Ergebnisse auf eine hohe Reproduktionsrate der Schichten nur einige Jahre nach der Wende in der DDR. Die Auswertungen der Rekrutierung der Eliten in der DDR hat allerdings in jüngster Zeit ebenfalls das Ergebnis gebracht, dass es selbst in den Zeiten der zentralen Steuerung des Abiturs und des Hochschulzuganges, die Kinder aus den Arbeiterschichten nicht wirklich gleichberechtigt an der höheren Bildung teilgenommen haben. Neuere Untersuchungen zur Bildungssituation und zur Rekrutierung der Eliten in der DDR bestätigen ebenso wie die Ergebnisse der PISA-Studie diese Befunde (vgl. Benner/Merkens 2001, PISA-Konsortium 2001, jüngst zusammenfassend Below 2002).³⁰

Wenden wir uns nun wieder den Schülerinnen und Schülern der 9. Klassen zu:

Die Bildungsaspiration wird als individuelles Merkmal angesehen und ist bei den Mittelschülern eher vom besuchten Bildungsgang, als von der Klassenform, in welcher der einzelne Schüler unterrichtet wird, abhängig. Die Mittelschüler können die Organisationsform des Bildungsganges an ihrer Schule nicht beeinflussen, sondern finden diese aufgrund schulspezifischer Gegebenheiten vor. Deshalb erscheint es nicht sinnvoll, die Bildungsaspirationen nach Klassenformen an Mittelschulen aufzuschlüsseln.

Tabelle 26a: Bildungsaspiration (absolut und in Prozent) nach Bildungsgang/Schulform

	Hauptschulbildungsgang		Realschulbildungsgang		Gymnasium	
	Absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual
Hauptschulabschluss	90	36,3	9	0,8		
qualifizierender Hauptschulabschluss	138	55,6	6	0,5		
Realschulabschluss	18	7,3	897	81,3	24	3,4
Hochschulreife	2	0,8	191	17,3	676	96,6

³⁰ Interessant war im Zusammenhang mit der Diskussion des Abschlussberichtes, dass zwar die Tabelle 24 im Ministerium zu einer Trivialität erklärt wurde, gleichwohl war man nicht geneigt sie zu veröffentlichen und damit das bis dahin tabuisierte Thema über den Zugang zu Bildungschancen in der DDR zu thematisieren.

Stattdessen wird nach den beiden Bildungsgängen Hauptschulbildungsgang bzw. Realschulbildungsgang (Tabelle 30a) unterschieden. Im Vergleich dazu werden noch einmal die Werte für die Gymnasialschüler dargestellt. Mädchen, die den Hauptschulbildungsgang besuchen, streben etwas häufiger als Jungen den qualifizierten Hauptschulabschluss an (60,8% gegenüber 53,0%), männliche Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses hingegen etwas häufiger den „einfachen“ Hauptschulabschluss (38,1% gegenüber 32,9%).

Tabelle 26b: Bildungsaspiration (absolut und in Prozent) nach Bildungsgang bzw. Schulform und Geschlecht

	Hauptschulbildungsgang		Realschulbildungsgang		Gymnasium	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
Hauptschulabschluss	38,1 (64)	(26) 32,9	1,3 (8)	(1) 0,2		
qualifizierender Hauptschulabschluss	53,0 (89)	(48) 60,8	0,7 (4)	(2) 0,4		
Realschulabschluss	8,3 (14)	(4) 5,1	82,3 (492)	(401) 80,0	3,0 (7)	(17) 3,7
Hochschulreife	0,6 (1)	(1) 1,3	15,7 (94)	(97) 19,4	97,0 (227)	(447) 96,3

Hieraus zeigt sich, dass in jedem der möglichen Bildungsgänge (bzw. der Schulform Gymnasium) über 80% der Schüler den dadurch möglichen Abschluss anstreben. Das bedeutet: über 80% der Schüler identifizieren sich mit dem von ihnen besuchten Bildungsgang, im Hinblick auf das Erreichen eines bestimmten Schulabschlusses. Bei den Gymnasiasten beträgt dieser Anteil sogar ca. 96%. Dies ist sicher mit den entsprechenden Zugangsvoraussetzungen für den Besuch eines Gymnasiums verbunden. Zwischen Jungen und Mädchen innerhalb der jeweiligen Bildungsgänge bzw. Schulformen gibt es nur relativ geringe Unterschiede. Danach gefragt, wie sicher die Schülerinnen und Schüler sind, den gewünschten bzw. angestrebten Schulabschluss auch tatsächlich erreichen zu können (unabhängig davon, welches dieser tatsächlich ist), antworteten insgesamt 72,2% (n=1496) mit „sicher“, entsprechend 27,8% (n=575) mit „unsicher“. Diese Zahlen zeigen, dass insgesamt knapp ein Viertel aller befragten Schüler unsicher ist, den von ihnen angestrebten Schulabschluss auch zu erreichen. Von den Jungen waren insgesamt 72,4% (n=735) „sicher“ und 27,3% (n=276) „unsicher“. Bei den befragten Mädchen sah dies ähnlich aus: 71,9% (n=757) beantworteten die Frage mit „sicher“ und 28,1% (n=296) mit „unsicher“. Es scheint also auf den ersten Blick kaum geschlechtsspezifische Unterschiede zu geben, hinsichtlich der Sicherheit den angestrebten Abschluss zu erreichen. Nach der Sicherheit, den gewünschten Schulabschluss zu erreichen, antworteten 75,1% (n=584) der Jungen an Mittelschulen und 74,9% (n=441) der Mädchen mit „sicher“, entsprechend waren 24,9% (n=194) der Jungen und 25,1% (n=148) der Mädchen ihren eigenen Angaben nach „unsicher“. Bei den befragten Gymnasiasten waren dagegen nur 64,8% (n=151) der Jungen sicher, sowie 67,8% (n=316) der Mädchen. Hingegen waren 35,2% (n=82) der männlichen Gymnasialschüler und ebenso 31,9% (n=148) der weiblichen Gymnasialschüler „unsicher“ was das Erreichen des gewünschten Schulabschlusses angeht. Die Mit-

telschülern waren also sicherer als die Gymnasialschüler, dass sie den angestrebten Schulabschluss auch tatsächlich erreichen. Da die Sicherheit, den gewünschten Schulabschluss zu erreichen, ähnlich wie der gewünschte Schulabschluss selbst, eher davon abhängig zu sein scheint, welchen Bildungsgang ein Mittelschüler besucht, als davon, in was für einer Klassenform er unterrichtet wird, wird im folgenden wiederum keine Aufschlüsselung nach homogenen bzw. heterogenen Klassen, sondern nach dem besuchten Bildungsgang vorgenommen. Es zeigt sich, dass von den männlichen Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses 63,3% (n=105) sicher sind, den gewünschten Schulabschluss zu erreichen, von den Schülerinnen mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses hingegen nur 50,6% (n=39). Entsprechend sind 36,7% (n=61) der männlichen Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses und 49,4% (n=38) der weiblichen unsicher, was das Erreichen des angestrebten Schulabschlusses angeht. Folglich sind Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses weniger sicher als die befragten Schüler im Durchschnitt. Eine mögliche Ursache für den Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Schülern mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses könnte darin liegen, dass Mädchen seltener als Jungen diesen Bildungsgang besuchen (siehe auch die Stichprobenbeschreibung) und dies auch erst bedeutend später als Jungen. Möglicherweise können sie länger bzw. eher noch als Jungen im Realschulbildungsgang verbleiben, wohingegen Jungen eventuell eher als Mädchen in den Hauptschulbildungsgang „abgeschoben“ werden. Ebenso könnte es möglich sein, dass es für Jungen wichtiger zu sein scheint, (überhaupt) wenigstens einen Abschluss zu haben, und sie somit stärker motiviert und letztlich auch sicherer sein könnten, diesen im Falle des Hauptschulabschlusses oder qualifizierenden Hauptschulabschlusses auch zu erreichen. Eine weitere Erklärungsmöglichkeit wäre, dass es vorrangig Mädchen sind, die den qualifizierten Hauptschulabschluss anstreben, bzw. versuchen wollen, die dazu erforderliche Prüfung zu absolvieren und dies einen größeren Unsicherheitsfaktor darstellt als lediglich die Klasse 9 zu beenden. Möglicherweise deutet sich in der größeren Unsicherheit der Mädchen aber auch eine geschlechtsspezifische Problematik an, die bisher in verschiedenen Studien beobachtet werden konnte, wonach Mädchen im Verlaufe ihrer schulischen Karriere, unabhängig von den tatsächlich erreichten Leistungen, immer weniger selbstbewusst werden und über keine exakte Einschätzung ihrer tatsächlichen Leistungsfähigkeit verfügen, während Jungen eher an Selbstbewusstsein gewinnen (vgl. dazu auch Horstkemper 1987). Auf den Zusammenhang zwischen dem konkret angestrebten Schulabschluss und der Sicherheit diesen auch zu erreichen, wird noch einmal gesondert eingegangen. Dieser eben dargelegte Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Schülern mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses von ca. 13% zugunsten der Jungen zeigt sich bei den Schülern mit dem Ziel des Realschulabschlusses nicht. Bei diesen sind 78,3% (n=468) der Jungen und 79,0% (n=395) der Mädchen sicher, den gewünschten Schulabschluss zu erreichen. Entsprechend sind lediglich 21,7% (n=130) der Jungen und 21,0% (n=105) der Mädchen unsicher, was die Fragestellung nach der Sicherheit, den angestrebten Schulabschluss zu erreichen, an-

geht. Die Antworten zur Sicherheit bezüglich der Bildungsaspiration sind in den folgenden Tabellen zusammengefasst:

Tabelle 27a: Sicherheit bzgl. der Bildungsaspiration (absolut und in Prozent) nach Schulform

	Gesamt		Mittelschule		Gymnasium	
	Absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual
Sicher	1496	72,2	1029	75,0	467	66,8
Unsicher	575	27,8	343	25,0	232	33,2

Generell ist festzustellen, dass weit über die Hälfte aller befragten Schüler sicher sind, den gewünschten bzw. angestrebten Schulabschluss zu erreichen - im Durchschnitt zwei Drittel (Gymnasialschüler) bzw. drei Viertel (Mittelschüler ohne Aufschlüsselung nach besuchten Bildungsgängen). Betrachtet man Schüler, die den Hauptschulbildungsgang und Schüler, die den Realschulbildungsgang besuchen, getrennt, so ergibt sich die folgende Tabelle (zum Vergleich noch einmal die Gymnasialschüler).

Tabelle 27b: Sicherheit bzgl. der Bildungsaspiration (absolut und in Prozent) nach Bildungsgang/Schulform

	Hauptschul- bildungsgang		Realschul- bildungsgang		Gymnasium	
	Absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual
Sicher	145	59,4	866	78,6	466	66,8
Unsicher	99	40,6	236	21,4	232	33,2

Schüler mit dem Ziel des Realschulabschlusses sind am sichersten, den von ihnen angestrebten Schulabschluss zu erreichen. Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses dagegen am unsichersten. Dies ist insofern bemerkenswert, da ja in der Untersuchung Schüler der neunten Klassen befragt wurden, und die Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses in ihrem letzten Schuljahr vor Schulabschluss untersucht wurden. Daher ist für sie der Schulabschluss im Gegensatz zu Schülern mit dem Ziel des Realschulabschlusses und Gymnasiasten in greifbarer Nähe bzw. ein Ereignis, welches in relativ naher Zukunft auf sie zukommt. Demzufolge müssten eigentlich Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses diejenigen sein, die bezüglich des Erreichen ihres angestrebten Schulabschlusses am sichersten sind. Es ist anzunehmen, dass der Hauptschulabschluss für Schüler im Hauptschulbildungsgang eine ähnlich schwierige (zum Teil sogar noch größere) Herausforderung darstellt, wie zum Beispiel für Gymnasiasten das Abitur. Die geringere Sicherheit, den gewünschten Schulabschluss zu erreichen, liegt bei den Gymnasiasten gegenüber den Schülern mit dem Ziel des Realschulabschlusses vermutlich unter anderem darin begründet, dass für erstere der Zeitpunkt der Prüfungen bzw. des Schulabschlusses noch etwa drei Jahre entfernt ist und es schwieriger ist, die dann vorhandenen bzw. nötigen eigenen Leistungen zum jetzigen Zeitpunkt zu antizipieren.

Nachfolgend wird dargestellt, inwieweit der angestrebte Schulabschluss selbst Einfluss auf die Sicherheit, ihn zu erreichen, ausübt. Es soll untersucht werden, inwiefern sich Schüler der einzelnen Bildungsgänge an den Mittelschulen bzw. der Schulform Gymnasium in Abhängigkeit des jeweils von ihnen gewünschten Schulabschlusses hinsichtlich ihrer Sicherheit, diesen auch zu erreichen, voneinander unterscheiden. Es wird zum Beispiel angenommen, dass Hauptschüler, die den qualifizierten Hauptschulabschluss anstreben, bei weitem unsicherer sind, als Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses, die lediglich die Klassenstufe neun bestehen wollen. Die Ursache hierfür könnte sein, dass ein Großteil dieser ersteren Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses es wenigstens versuchen will, die Prüfung zu bestehen, die die Voraussetzung für den qualifizierenden Hauptschulabschluss darstellt und sich von daher nicht sicher sind, ob dies ihnen tatsächlich gelingen wird. Es könnte sein, dass diese Schüler sich ausgesprochen sicher wären, wenn es nur darum ginge, die neunte Klasse zu bestehen - also den Hauptschulabschluss ohne Prüfung zu erlangen. Von den befragten Schülern, die den Hauptschulabschluss anstreben, sind 68,7% der Schüler sicher und folglich 31,1% unsicher, diesen zu schaffen. Betrachtet man dieses Ergebnis differenziert nach Jungen und Mädchen, zeigt sich, dass die Mädchen geringfügig sicherer sind als die Jungen, die einen Hauptschulabschluss anstreben (Mädchen 71,4% sicher; Jungen 67,6% sicher). Eine ähnliche Sicherheit, den gewünschten Schulabschluss zu erreichen, weisen die Schüler auf, die die Hochschulreife anstreben. Von diesen sagen 67,4%, dass sie sicher sind, diesen konkreten Abschluss zu erreichen. Auch hier gibt es kaum geschlechtsspezifische Unterschiede - 66,0% der Jungen und 68,5% der Mädchen, die angaben, die Hochschulreife anzustreben, sagten, sie seien sich sicher, diese auch tatsächlich zu erlangen. Betrachtet man die Schülergruppe, die den Realschulabschluss anstrebt, zeigt sich, dass diese zu einem größeren Anteil sicher sind (79,6%), ihn zu erreichen. Wie bei den Schülern, die den Hauptschulabschluss bzw. die Hochschulreife erreichen möchten, sind die Mädchen zu einem etwas höherem Prozentsatz sicher, diesen Schulabschluss zu schaffen. Bei den Schülern, die den Realschulabschluss anstreben, sind dies 80,0% der Mädchen gegenüber 79,3% der Jungen. Aus dem eben dargestellten Antwortmuster fallen die Schüler heraus, die den qualifizierenden Hauptschulabschluss anstreben. Von diesen sind lediglich 54,1% sicher, ihn auch zu bekommen, entsprechend 45,9% unsicher.

Tabelle 28a: Sicherheit bzgl. der Bildungsaspiration (in Prozent) in Abhängigkeit des angestrebten Schulabschlusses nach Schulform

Von den Schülern, die den folgenden Bildungsabschluss anstreben, sind sich sicher, diesen zu erreichen:	Gesamt	Mittelschule	Gymnasium
Hauptschulabschluss	68,7	68,7	
qualifizierender Hauptschulabschluss	54,1	54,1	
Realschulabschluss	79,6	79,2	95,8
Hochschulreife	67,4	73,4	65,7

Differenziert man dieses Ergebnis nach Jungen und Mädchen, so zeigt sich zwischen den Geschlechtern in diesem Fall ein gravierender Unterschied: Von den Jungen, die den qualifizierenden Hauptschulabschluss anstreben, sind 61,7% sicher, bei den Mädchen hingegen nur 39,2%. In dem Maß, wie die Jungen bezüglich dieses konkreten Bildungsabschlusses sicher sind, ihn zu erreichen, sind die Mädchen unsicher. Dies, obwohl 9,4% der Jungen, aber nur 4,9% der Mädchen diesen Abschluss anstreben. Dies bestätigt die obigen Ausführungen zur Situation der Mädchen.

Tabelle 28b Sicherheit bzgl. der Bildungsaspiration (in Prozent) in Abhängigkeit des angestrebten Schulabschlusses nach Schulform und Geschlecht

Von den Schülern, die den folgenden Bildungsabschluss anstreben, sind sich (differenziert nach Geschlecht) sicher, diesen zu erreichen:	Gesamt		Mittelschule		Gymnasium	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
Hauptschulabschluss	67,6	71,4	67,6	71,4		
qualifizierender Hauptschulabschluss	61,7	39,2	61,7	39,2		
Realschulabschluss	79,3	80,0	79,0	79,4	100,0	94,1
Hochschulreife	66,0	68,5	71,6	75,3	63,7	67,0

Mittelschüler, die die Hochschulreife anstreben, sind sich sicherer (73,4%), diesen Abschluss auch zu erreichen als Gymnasiasten (65,7). Gymnasiasten, die den Realschulabschluss anstreben, sind mit einem Prozentsatz von 95,8% sicherer als Mittelschüler, die diesen Abschluss anstreben (79,2%). Dieses Ergebnis ist insofern folgerichtig, da der Besuch des Gymnasiums ja im allgemeinen auf das Abitur, also einen höheren Abschluss als den Realschulabschluss vorbereitet. Männliche Gymnasialschüler, die den Realschulabschluss anstreben, sind sich sicherer, diesen auch zu erreichen, als weibliche Gymnasialschüler (100,0% der Jungen gegenüber 94,1% der Mädchen). Im Gegensatz dazu sind letztere etwas sicherer, was das Erreichen der Hochschulreife betrifft (67,0% der Mädchen und 63,7% der Jungen). Von den Schülern mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses sind diejenigen am sichersten, die den Hauptschulabschluss (zu 67%) anstreben. Von denjenigen, die den qualifizierten Hauptschulabschluss oder den Realschulabschluss anstreben, sind es jeweils ca. 55%. Von den Schülern mit dem Ziel des Realschulabschlusses sind im Gegensatz zu den Schülern mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses über zwei Drittel sicher, den angestrebten Schulabschluss auch tatsächlich zu erreichen. Es zeigt sich, dass die Gymnasiasten generell unsicherer als Schüler mit dem Ziel des Realschulabschlusses sind, den von ihnen angestrebten Schulabschluss auch tatsächlich zu meistern. Dies trifft auch auf diejenigen zu, die die Hochschulreife erlangen möchten. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass von den Gymnasiasten vorrangig höhere Abschlüsse angestrebt werden - es tritt kein Fall auf, wo ein befragter Gymnasialschüler angibt, den Hauptschulabschluss oder den qualifizierten Hauptschulabschluss anzustreben.

Tabelle 29a: Sicherheit bzgl. der Bildungsaspiration (in Prozent) in Abhängigkeit des angestrebten Schulabschlusses nach Bildungsgang/Schulform

Von den Schülern, die den folgenden Bildungsabschluss anstreben, sind sich sicher, diesen zu erreichen:	Hauptschulbildungsgang	Realschulbildungsgang	Gymnasium
Hauptschulabschluss	67,0	(absolut 8) 88,9	
qualifizierender Hauptschulabschluss	55,1	(absolut 4) 66,7	
Realschulabschluss	(absolut 10) 55,6	79,6	(absolut 23) 95,8
Hochschulreife	(absolut 1) 50,0	73,7	65,7

Tabelle 29b: Sicherheit bzgl. der Bildungsaspiration (in Prozent) in Abhängigkeit des angestrebten Schulabschlusses nach Bildungsgang/Schulform und Geschlecht

Von den Schülern, die den folgenden Bildungsabschluss anstreben, sind sich (differenziert nach Geschlecht) sicher, diesen zu erreichen.	Hauptschulbildungsgang		Realschulbildungsgang		Gymnasium	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
Hauptschulabschluss	64,5	73,1	87,5 (absolut 7)	(absolut 1) 100,0		
qualifizierender Hauptschulabschluss	62,9	39,1	50,0 (absolut 2)	(absolut 2) 100,0		
Realschulabschluss	57,1 (absolut 8)	(absolut 2) 50,0	79,7	79,6	100,0 (absolut 7)	(absolut 16) 94,1
Hochschulreife	100,0 (absolut 1)	(absolut 1) 0,0	71,3	76,0	63,7	67,0

Die Sicherheit der befragten männlichen Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses, den angestrebten Schulabschluss zu erreichen, nimmt mit der Höhe des genannten Abschlusses ab. Dennoch sind aber immer noch über die Hälfte der Jungen im Hauptschulbildungsgang sicher, den gewünschten Schulabschluss zu erreichen. Wird von Schülern mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses der einfache Hauptschulabschluss angestrebt, so sind Mädchen sicherer (73,1%) als Jungen (64,5%). Hingegen sind Jungen, die den qualifizierten Hauptschulabschluss anstreben, bedeutend sicherer als Mädchen (62,9% gegenüber 39,1%) mit derselben Bildungsaspiration.

Mit Ausnahme der zwei männlichen Schüler mit dem Ziel des Realschulabschlusses, die den qualifizierten Hauptschulabschluss anstreben, sind sich jeweils über 70% der Schüler mit dem Ziel des Realschulabschlusses sicher, den gewünschten Abschluss zu erreichen. Die beiden weiblichen Schüler mit dem Ziel des Realschulabschlusses, die einen weniger hohen Abschluss als den Realschulabschluss anstreben, sind sich jeweils sicher, diesen auch zu erreichen. Bei den anderen Schülerinnen sind es jeweils über drei Viertel der Befragten.

Im folgenden soll dargestellt werden, unter welchen Bedingungen bzw. Voraussetzungen Schüler Sicherheit verspüren, den von ihnen gewünschten Schulabschluss auch tatsächlich zu erreichen. Dies hängt von einer Vielzahl von Einflussfaktoren ab. Diese Faktoren und das

Ausmaß mit dem sie auf das Antwortverhalten Einfluss ausüben, wurde versucht mittels einer Regressionsanalyse (als einem multivariaten Analyseverfahren) herauszufinden. In die entstandene Regressionsgleichung als Erklärungsmodell gingen folgende Variablen bzw. Faktoren als mögliche Einflussgrößen ein:

- Bildungsaspiration
- Unterscheidung der Schüler nach besuchten Bildungsgang und Unterrichtsform
- Zukunftssicht der Schüler
- Leistungsvergleich gegenüber Mitschülern
- Belastung durch Schule
- Unzuversichtlichkeit bzgl. des Erfolges begonnener Aufgaben
- Einschätzung, dass viele Mitschüler klüger als man selbst seien
- Selbstwertgefühl im allgemeinen
- Schulleistungen

Den mit Abstand größten Einfluss auf die Beantwortung der Frage, wie sicher sich der einzelne Schüler sei, den von ihm gewünschten Schulabschluss auch tatsächlich zu erreichen, haben die zwei Variablen „Bildungsaspiration“ und „Unterscheidung der Schüler nach besuchten Bildungsgang und Unterrichtsform“.

Betrachtet man diese beiden Variablen, so lässt sich folgendes formulieren: Bei einem bis auf die Variable „Bildungsaspiration“ identischem Antwortverhalten zweier Schüler, steigt die Unsicherheit, den gewünschten Schulabschluss auch zu erreichen bzw. erreichen zu können mit dessen „Höhe“ (damit verbunden auch mit dessen Ferne - da Schüler der Klassenstufe neun befragt wurden, liegt für sie der Hauptschulabschluss in größter Nähe (nämlich noch im selben Schuljahr), das Abitur hingegen in der größten Ferne - nämlich in drei Jahren).

Für die Variable „Unterscheidung der Schüler nach besuchten Bildungsgang und Unterrichtsform“ hingegen ergibt sich, dass Schüler aus homogenen Hauptschulklassen bei ansonsten gleichem Antwortverhalten, sicherer sind, was das Erreichen des gewünschten Schulabschlusses angeht, als Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses aus heterogenen Klassen. Von den Schülern also, die den Hauptschulabschluss anstreben, sind diejenigen sicherer, ihn auch zu erreichen, die in einer homogenen Hauptschulklasse lernen als jene, die in einer heterogenen Klasse lernen. Bei angestrebtem Realschulabschluss sind jedoch die Schüler sicherer, die in einer heterogenen Klasse lernen als jene, die in einer homogenen Realschulklasse lernen. Dies bedeutet konkret: Unterscheiden sich zwei Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses nur dahingehend voneinander, dass der eine in einer homogenen Hauptschulklasse lernt, der andere aber in einer heterogenen Klasse, so ist ersterer sich sicherer, den von ihm gewünschten Schulabschluss auch zu erreichen. Für Schüler mit dem Ziel des Realschulabschlusses dagegen sieht es so aus, dass derjenige, der in einer heterogenen Klasse unterrichtet wird, sicherer bezüglich des Erreichens des angestrebten Schulabschlusses ist, als der Schüler, der eine homogene Realschulklasse besucht. Möglicherweise liegt dies daran, dass in einer heterogenen Klasse Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses eher die „schlechteren“ Schüler darstellen bzw. sich ständig im Vergleich mit den vermeintlich besseren Schülern mit dem Ziel des Realschulabschlusses sehen und sich selbst folglich als weniger erfolgreich erle-

ben. Weiterhin würde dieses Ergebnis dem Trend entsprechen, dass sich die Lehrer in heterogenen Klassen vorrangig an den besseren Schülern orientieren (also an den Schülern mit dem Ziel des Realschulabschlusses) und diese daher auch sicherer sind, was das Erreichen des gewünschten Schulabschlusses angeht. Die Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses erfahren offenbar zu wenig individuelle Förderung und Unterstützung, dies wirkt sich auch dahingehend aus, dass sie unsicher sind, den angestrebten Abschluss auch zu erreichen.

Bewertung von Schülerleistungen³¹ (Noten in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch) in Abhängigkeit des besuchten Bildungsganges

Für alle drei Unterrichtsfächer, bei denen nach den erzielten Leistungen bzw. erreichten Noten im letzten Zeugnis gefragt wurde, zeigt sich, dass Gymnasialschüler im Durchschnitt die besten Noten erhielten, gefolgt von den Schülern, die den Realschulbildungsgang besuchen. Schüler des Hauptschulbildungsganges haben im Durchschnitt die schlechtesten Noten in den abgefragten Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch (siehe Tabellen 34, 35, 36). Die Häufigkeit, mit der die jeweiligen Noten in den einzelnen Fächern vergeben wurden, unterscheidet sich bezüglich der einzelnen Bildungsgänge signifikant voneinander. Die Frage, inwieweit sich die Durchschnittsnoten für die einzelnen Fächer in den Bildungsgängen voneinander unterscheiden, wurde mittels einfaktorieller Varianzanalyse geprüft und führte zu folgendem Resultat: Bezüglich des Unterrichtsfaches Deutsch bestehen zwischen den Bildungsgängen jeweils signifikante Unterschiede hinsichtlich der Durchschnittsnoten. Mit anderen Worten: die durchschnittlichen Deutschnoten der Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses unterscheiden sich signifikant von denen der Schüler mit dem Ziel des Realschulabschlusses und denen der Gymnasiasten. Die Durchschnittsnoten der Schüler mit dem Ziel des Realschulabschlusses im Fach Deutsch wiederum unterschieden sich auch signifikant von denen der Gymnasialschüler. Im Fach Mathematik ergaben sich hingegen lediglich signifikante Unterschiede zwischen den Durchschnittsnoten der Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses und denen der beiden anderen Bildungsgänge. Zwischen den Schülern mit dem Ziel des Realschulabschlusses und den Gymnasiasten wurden jedoch keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der durchschnittlichen Mathematiknoten festgestellt. Die Durchschnittsnoten im Fach Englisch erwiesen sich wie die im Fach Deutsch als signifikant in der Form, dass sich sowohl die Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses signifikant von den Schülern mit

³¹ Es mutet im Zeitalter nach der Veröffentlichung der OECD-Studie PISA selbstredend abenteuerlich an, von Schülerleistungen im Zusammenhang mit Noten zu sprechen. Es ist allerdings zu beachten, dass Mitte der 90er Jahre Leistungstest, die eine Ermittlung der tatsächlichen Schulleistungen ermöglicht hätte, nicht zur Verfügung standen und im Rahmen des Modellversuchs auch nicht hätten erstellt werden können. Noch 1996 hat die Überlegung, einen Mathematik- und Deutschttest aus der Schweiz, der im Kanton Zürich zur Evaluation des Modellversuchs einer vergleichbarer Schulform entwickelt wurde, zu kontroversen Debatten geführt. Die sehr interessanten Ergebnisse haben uns dann doch dazu veranlasst, die Schülerangaben zu den Noten auszuwerten und zu interpretieren. Sagen sie vielleicht auch wenig über die tatsächlichen Leistungen aus, so doch zumindest über die Bewertungspraxis in den Mittelschulen und das ist in dem vorliegenden Kontext mindestens eben so interessant.

dem Ziel des Realschulabschlusses unterschieden, als auch zwischen den Schülern mit dem Ziel des Realschulabschlusses und den Gymnasiasten signifikante Unterschiede nachgewiesen werden konnten. Im Vergleich der besuchten Bildungsgänge und die Art der Klassenform, in welcher die Schüler unterrichtet werden, ergibt sich jedoch ein differenzierteres Bild hinsichtlich der erreichten bzw. bewerteten Schulleistungen.

Tabelle 30a: Noten im Fach Deutsch nach Bildungsgängen bzw. Schulform
(Angaben bis auf die Durchschnittsnote in Prozent)

	Hauptschul- bildungsgang (alle)	Realschul- bildungsgang (alle)	Gymnasium
sehr gut	1,7	2,5	6,9
Gut	11,2	34,0	53,4
Befriedigend	38,0	47,6	37,0
Ausreichend	43,4	15,1	2,7
Mangelhaft	5,4	0,8	
Ungenügend	0,4		
Durchschnittsnote	3,409	2,778	2,356

Tabelle 30b: Noten im Fach Mathematik nach Bildungsgängen bzw. Schulform
(Angaben bis auf die Durchschnittsnote in Prozent)

	Hauptschul- bildungsgang (alle)	Realschul- bildungsgang (alle)	Gymnasium
sehr gut	2,5	5,1	5,3
Gut	17,8	30,0	33,6
Befriedigend	38,6	39,6	41,4
Ausreichend	28,6	21,9	17,6
Mangelhaft	12,0	3,2	2,0
Ungenügend	0,4	0,2	0,1
Durchschnittsnote	3,311	2,886	2,779

Tabelle 30c: Noten im Fach Englisch nach Bildungsgängen bzw. Schulform
(Angaben bis auf die Durchschnittsnote in Prozent)

	Hauptschul- bildungsgang (alle)	Realschul- bildungsgang (alle)	Gymnasium
sehr gut	2,6	4,5	7,7
Gut	14,3	33,6	37,7
Befriedigend	34,2	38,6	41,7
Ausreichend	39,8	19,7	11,3
Mangelhaft	8,2	3,5	1,6
Ungenügend	0,9	0,1	
Durchschnittsnote	3,394	2,843	2,613

Tabelle 31a: Noten im Fach Deutsch nach Bildungsgang, Klassenform und Schulform
(Angaben bis auf die Durchschnittsnote in Prozent)

	HS-Bildungs- gang in ho- mogenen HS- Klassen	HS-Bildungs- gang in hete- rogenen Klassen	RS-Bildungs- gang in hete- rogenen Klassen	RS-Bildungs- gang in ho- mogenen RS- Klassen	Gymnasium
sehr gut	1,5	2,2	5,6	1,9	6,9
Gut	9,7	17,4	43,8	32,3	53,4
befriedigend	37,2	41,3	39,4	49,0	37,0
Ausreichend	45,4	34,8	10,6	15,9	2,7
Mangelhaft	5,6	4,3	0,6	0,9	
Ungenügend	0,5				
Durchschnitt	3,454	3,217	2,569	2,814	2,356

Tabelle 31b: Noten im Fach Mathematik nach Bildungsgang, Klassenform und Schulform
(Angaben bis auf die Durchschnittsnote in Prozent)

	HS-Bildungs- gang in ho- mogenen HS- Klassen	HS-Bildungs- gang in hete- rogenen Klassen	RS-Bildungs- gang in hete- rogenen Klassen	RS-Bildungs- gang in ho- mogenen RS- Klassen	Gymnasium
sehr gut	2,1	4,3	6,9	4,8	5,3
Gut	16,9	21,7	39,4	28,3	33,6
Befriedigend	39,0	37,0	35,6	40,3	41,4
Ausreichend	28,2	30,4	15,6	23,0	17,6
Mangelhaft	13,3	6,5	1,9	3,4	2,0
Ungenügend	0,5		0,6	0,1	0,1
Durchschnitt	3,354	3,130	2,681	2,921	2,779

Tabelle 31c: Noten im Fach Englisch nach Bildungsgang, Klassenform und Schulform
(Angaben bis auf die Durchschnittsnote in Prozent)

	HS-Bildungs- gang in ho- mogenen HS- Klassen	HS-Bildungs- gang in hete- rogenen Klassen	RS-Bildungs- gang in hete- rogenen Klassen	RS-Bildungs- gang in ho- mogenen RS- Klassen	Gymnasium
sehr gut	2,1	4,7	5,0	4,5	7,7
Gut	16,5	4,7	36,9	33,0	37,7
Befriedigend	33,5	37,2	36,3	39,0	41,7
Ausreichend	38,8	44,2	20,6	19,5	11,3
Mangelhaft	8,0	9,3	1,3	3,9	1,6
Ungenügend	1,1			0,1	
Durchschnitt	3,372	3,488	2,763	2,857	2,613

Die Durchschnittsleistungen für die untersuchten Fächer folgen einen bestimmten Muster (siehe dazu auch die Tabellen 29a bis 29c): Mittelschüler, die in heterogenen Klassen lernen, erhielten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch durchschnittlich gesehen, jeweils

bessere Leistungen als die Schüler aus homogenen Klassen im gleichen Bildungsgang. Lediglich für die Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses galt dies im Unterrichtsfach Englisch nicht. Genauer gesagt: Schüler, die den Realschulbildungsgang in einer heterogenen Klasse besuchen, haben bessere Noten als Schüler aus einer homogenen Realschulklasse. Entsprechendes gilt mit Ausnahme des Faches Englisch auch für die Schüler des Hauptschulbildungsganges.

Dabei ist allerdings zu beachten, dass auch die (besseren) Noten der Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses aus heterogenen Klassen noch hinter denen der Schüler mit dem Ziel des Realschulabschlusses aus homogenen Klassen liegen und zwar in der Form, dass die Durchschnittsnoten der Schüler mit dem Ziel des Realschulabschlusses (gleich in welcher Klassenform sie unterrichtet werden) stets besser als 3,0 waren, die der Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses jedoch stets schlechter als 3,0. Im Fach Mathematik ergibt sich den Durchschnittsnoten nach zu urteilen das Resultat, dass Schüler mit dem Ziel des Realschulabschlusses aus heterogenen Klassen im Durchschnitt sogar bessere Noten als die Gymnasialschüler erzielten (Tabelle 30a).

Der Chi-Quadrat-Test zeigte, dass die Verteilung innerhalb der Kreuztabellen nicht zufällig war, d.h. dass es signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungsgängen bzw. Klassenformen hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens einzelner Noten gab. Inwieweit die Durchschnittsnoten voneinander signifikant verschieden waren, wurde mittels einfaktorieller Varianzanalyse geprüft und führte zu folgendem Ergebnis: Lediglich die Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses in homogenen und heterogenen Klassen unterschieden sich hinsichtlich ihrer Durchschnittsnoten im Fach Deutsch nicht signifikant voneinander. Im Vergleich zu den beiden anderen Bildungsgängen bzw. den Klassenformen, in denen diese unterrichtet werden, und ebenso innerhalb dieser zeigten sich für das Fach Deutsch hinsichtlich der durchschnittlichen Noten in diesem Fach signifikante Unterschiede. Im Fach Mathematik fanden sich signifikante Unterschiede zwischen folgenden Bildungsgängen bzw. Klassenformen: Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses in homogenen Klassen und Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses in heterogenen Klassen, Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses in homogenen Klassen und Schüler mit dem Ziel des Realschulabschlusses in homogenen Klassen, Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses in homogenen Klassen und Gymnasiasten sowie Schüler mit dem Ziel des Realschulabschlusses in homogenen Klassen und Gymnasiasten.

Für die Interpretation dieser Ergebnisse bezogen auf den Haupt- und Realschulbildungsgang ist es wichtig zu wissen, dass in den genannten drei Fächern der Unterricht in den heterogenen Klassen für die Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses und die Schüler mit dem Ziel des Realschulabschlusses in Gruppen getrennt erfolgt. Mit anderen Worten, die Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses einer heterogenen Klasse werden in den genannten Fächern für sich unterrichtet, entsprechend die Schüler mit dem Ziel des Realschulabschlusses. Dies bedeutet folglich für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch eine geringere Schü-

lerzahl als in homogenen Klassen. Damit verbunden könnte eigentlich ein stärkeres Eingehen der Lehrer auf den einzelnen Schüler sein, zumindest besser als bei Unterricht in der gesamten Klasse, wie in den entsprechenden homogenen Klassen. Die mit Ausnahme des Unterrichtsfaches Englisch für die Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses erzielten besseren Durchschnittsleistungen der Schüler aus heterogenen Klassen gegenüber denen aus homogenen Klassen des gleichen Bildungsganges lassen sich somit möglicherweise durch die geringere Schülerzahl in den Unterrichtsgruppen erklären.

Der durchgeführten Varianzanalyse nach zu urteilen, scheinen die Schüler hinsichtlich ihrer Noten - mit Ausnahme des Faches Deutsch - grob gesehen drei Gruppen zu bilden: und zwar einmal die Gruppe der Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses, wobei die besuchte Klassenform kaum eine Rolle zu spielt, zum zweiten die Gruppe der Schüler mit dem Ziel des Realschulabschlusses aus homogenen Klassen und als drittes die Gruppe der Schüler mit dem Ziel des Realschulabschlusses aus heterogenen Klassen und die Gymnasialschüler.

Zwischenresümee

Dieses Ergebnis verstärkt die Skepsis darüber, ob es an den Mittelschulen tatsächlich gelungen ist, einen angemessenen Weg der Differenzierung zu finden, der jeden Schüler und jede Schülerin in seiner bzw. ihrer Leistungsentwicklung fördert. Neben den Ergebnissen der repräsentativen Befragung, wie sie hier vorgestellt werden, wird dieser Eindruck weiter bestärkt durch die Analyse der konkreten Arbeit an den Modellschulen. Auch dort konnte immer wieder festgestellt werden, dass die Schulen über kein Förderkonzept verfügen und sich in ihrer Differenzierungspraxis nach den „guten“ Schülern richten, die den Realschulabschluss anstreben und die Schüler, die sich auf dem Weg zum Hauptschulabschluss befinden - vor allem dann, wenn sie weiblichen Geschlechts sind - in ihrer Leistungsentwicklung zu wenig gefördert werden. Dies gilt offenbar vor allem in den heterogenen Klassen, wo sich die Schüler, die den Hauptschulbildungsgang anstreben, in der Minderheit befinden. Die konkreten Auswirkungen der fehlenden Förderung lassen sich sogar noch in den Kernfächern finden und spiegeln sich vor allem in der fehlenden Zuversichtlichkeit der Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang wider, den angestrebten Schulabschluss auch tatsächlich zu erreichen. Und dies ist nun vor dem Hintergrund der Ergebnisse der PISA- Studie ein interessanter Befund: hat sich doch dort in den Hauptschulen trotz schlechter Leistungen der Schüler eine große Zuversicht und ein Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit gefunden (vgl. PISA-Konsortium 2001) so sind die Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang einer fortwährenden Marginalisierung und Stigmatisierung ausgesetzt. Der Hinweis auf die Bedeutung der sogenannten Zugpferde (Schülerinnen und Schüler, auf die die Lehrer sich bei der Gestaltung ihres Unterrichtes verlassen können und die auch dafür geeignet sind, als Vorbild für die leistungsschwächeren Schüler zu dienen) entfalten an der Mittelschule offenbar nicht diese Wirkung. Vielmehr stellen sie ein Wunschbild der Lehrkräfte da, welches für die Schü-

ler keine Manifestation erfährt. Die Schulleiter haben allerdings im Hinblick auf diese Ergebnisse eingewandt, dass es laut Schulordnung problematisch sei, Schüler mit guten Noten im Hauptschulbildungsgang zu behalten, da häufig die Eltern bei guten Noten, einen Wechsel in den Realschulbildungsgang beantragen. Dieses Argument verstärkt allerdings den Verdacht, dass es nicht gelungen ist, dem Hauptschulbildungsgang ein eigenständiges Profil zu geben und Eltern wie Schülern zu vermitteln, dass sie in diesem Bildungsgang angemessen gefördert und unterstärkt werden.

Im folgenden Abschnitt sollen diese einzelnen Befunde in einem umfassenden Modell zur Schulqualität wieder aufgegriffen werden. Der Schwerpunkt liegt neben der Darstellung des theoretischen Modells wiederum auf den Auswirkungen der Bildungsgangdifferenzierung und der Differenzierung nach Profilen für die Schulqualität.

3.3.2 Auf der Suche nach Schulqualität aus Schülersicht – theoretisches Modell und empirische Annäherungen³²

Ein weiterer Schwerpunkt der Auswertungen stellt die Entwicklung eines Schulqualitätsindex dar, in dem in einer übergreifenden Sicht, die verschiedenen Aspekte der Befragung sowohl auf der Ebene des Schulsystems, der einzelnen Schulformen als auch innerhalb der Einzelschule abgebildet und analysiert werden können. Der Schulqualitätsindex basiert ebenfalls auf den Daten der gesamten Stichprobe der Schülerbefragung. Neben der Darstellung des Schulqualitätsindex werden abschließend nochmals die mittelschultypischen Aspekte der Differenzierung und der Profile aufgegriffen und danach gefragt, wie sich diese auf die Einschätzung der Schulqualität – aus Schülerperspektive – auswirken. Beispiele, wie der Schulqualitätsindex von der einzelnen Schule genutzt werden könnte, werden im nachfolgenden Abschnitt 3.3.3 im Rahmen der beiden Schulportraits gegeben.

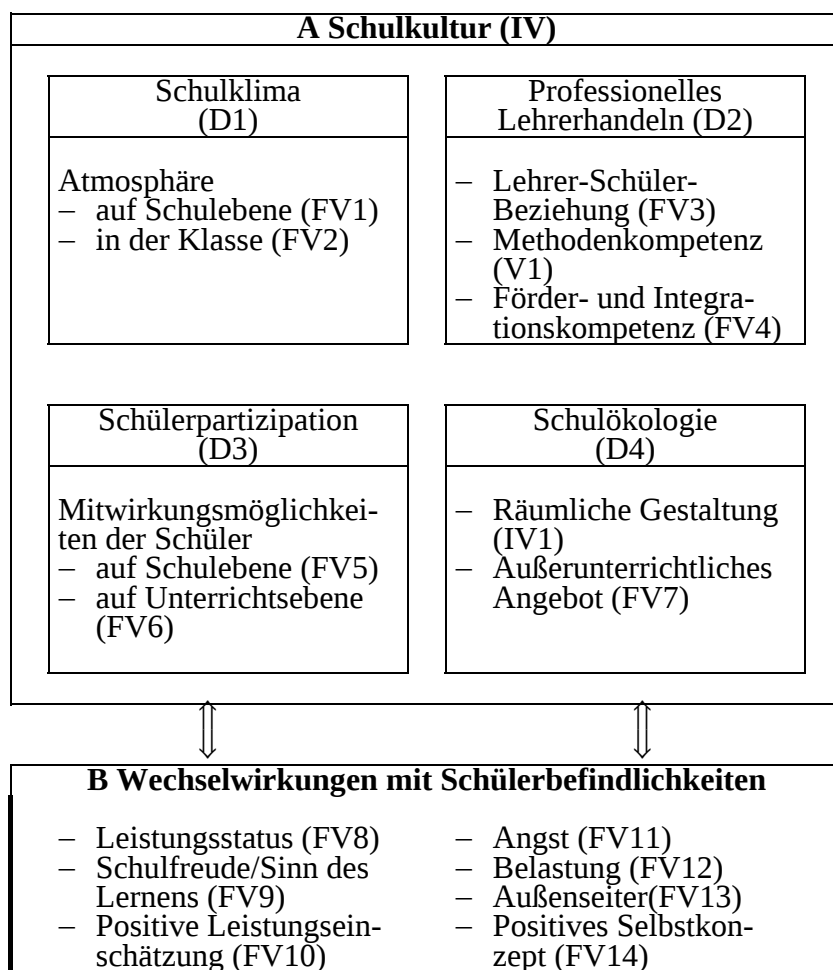
Die Entwicklung des Schulqualitätsindex, in dem die Bedingungen für die Gestaltung eines positiven Schulklimas und einer schulischen Lernkultur, zusammengefasst dargestellt werden, beruht auf dem Gedanken, neben der Notwendigkeit der Etablierung einer Evaluation der Schulen von außen auch Möglichkeiten zur Selbstevaluation von Schule zu schaffen und in den beiden – sich ergänzenden Verfahren – nicht ausschließlich auf Expertenurteile (wie z. B. Schulleitungen, Kollegien, Schulaufsicht, Wissenschaft) abzustellen, sondern – analog zur Evaluation der Lehre an den Universitäten – auch den Einschätzungen und Befindlichkeiten der Schülerinnen und Schüler einen angemessenen Raum zu geben. Dabei kann die Perspektive der Schüler nur ein Element im Rahmen von partizipativen Gestaltungsverfahren sein, allerdings lassen sich aus der Schülerperspektive durchaus weitreichende Aspekte von Schulqualität herauslesen, sind es doch die Schüler, zu deren Wohl die gesamte Veranstaltung „Schule und Unterricht“ stattfindet. Die Anlage der Schülerbefragung war von Anfang an darauf ausgerichtet, sich in komplexen statistischen Verfahren auch der Frage der Schulqualität und ihrer inner- und außerschulischen Voraussetzungen zuzuwenden. Die zum Einsatz gebrachten Fragebögen wurden vor dem Hintergrund der – auch international geführten – Debatten um Schulqualität, Schulklima und Lernkultur entwickelt und auf der Grundlage von explorativen Faktorenanalysen ausgewertet. Die Faktorvariablen werden insgesamt zu einem „Schulqualitätsindex“ zusammengefasst, der den einzelnen Schulen, durch einen Vergleich mit anderen Schulen, ihre relativen Stärken und Entwicklungsnotwendigkeiten in relevanten Qualitätsdimensionen und im Gesamtprofil zurückspiegelt und damit Ansatzpunkte für die Entwicklung pädagogischer Strategien liefert.³³

³² Dieser Abschnitt basiert auf einem Aufsatz von Wolfgang Melzer und mir, der für die folgende Darstellung stark zusammengefasst und überarbeitet wurde (vgl. Melzer/Stenke 1996, S. 325 ff).

³³ Es war geplant, das Instrumentarium bei Bedarf und Anfrage an den Schulen einzusetzen. Auch wurde den Schulen angeboten, die Befragung selbst durchzuführen und auszuwerten. Neben einem Fragebogen für Schülerinnen und Schüler standen auch zwei weitere für Eltern- und Lehrerbefragungen zur Verfügung. Von diesem Angebot hat im Rahmen des Modellversuchs keine Schule Gebrauch gemacht.

In der Schulqualitätsdebatte haben sich im Verlaufe der Jahre neben unterschiedlichen methodischen Zugängen und erheblichen Differenzen in der Theorie und den Definitionen zentraler Qualitätskriterien eine Reihe von konsensualen Feldern herauskristallisiert, die für die Qualität bzw. Kultur einer Schule relevant sind (vgl. u.a. Aurin 1990, Ditton/Krecker 1995, Fend 1977, Mortimore u.a. 1988, Mortimore 1994, Rolff 1990). Dazu zählen: ein professionelles und auf Interaktion ausgerichtetes Lehrerhandeln, positive schulökologische Bedingungen (räumliche Möglichkeiten, Schulleben, zusätzliche Angebote u. a.), die Möglichkeit zur Partizipation und Gestaltung der Schule und des Unterrichts – insbesondere für Schüler – sowie das Klima, die Atmosphäre einer Schule; diese Aspekte sind in unserem Theoriemodell (vgl. Abb. 1) berücksichtigt. Ein weiterer wichtiger Faktor der Schulqualität, die Professionalität der Schulleitung und die Kooperationskompetenz der Lehrerschaft wird aus der Schülerperspektive *nicht* beleuchtet, da sich diese Bereiche in wesentlichen Teilen dem Einblick und damit der Bewertung der Schüler entziehen.

Abbildung 1: Schulkultur und Schülerbefindlichkeiten



Legende:

A = Sozialökologische (Kontext-)Variablen

B = Persönlichkeitsvariablen

FV = Faktorenvariablen

IV = Indexvariable

V = Variablen/Einzelitems

D = Dimensionen von Schulkultur

Der Qualitätsindex der Schülerbefragung³⁴ besteht danach aus 25 Einzelkriterien, die zunächst auf ihre Schulformspezifität untersucht wurden. Mit Ausnahme von vier Bereichen, die direkt oder mittelbar mit dem Herkunftsmilieu der Schüler zu tun haben, sind alle anderen Qualitätskriterien schulformunabhängig bzw. es bestehen so geringe Differenzen, die angesichts der Stichprobengröße vernachlässigt werden können. Die Mittelschüler und Gymnasiasten unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Bildungsaspirationen (Gymnasialschüler haben ein sehr viel höheres Aspirationsniveau) und ihres Leistungsstatus (Mittelschüler haben häufiger eine Klasse wiederholt und haben schlechtere Noten) sowie in bezug auf das Familienklima. Außerdem wird von Mittelschülern ein höheres Vorkommen an Gewalt und abweichendem Verhalten berichtet. Dies hängt einerseits mit der sozialen Herkunft der Schüler und ihren primären Sozialisationserfahrungen zusammen, andererseits aber auch mit dem Lehrerverhalten, das von den Schülern an Mittelschulen offenbar als wesentlich aggressiver empfunden wird als von den Schülern am Gymnasien.

Im folgenden wollen wir die Relevanz der vier genannten Dimensionen der Schulkultur (A) und ihre Wechselwirkungen mit individuellen Schülerbefindlichkeiten (B) überprüfen. Unsere Analyse betreiben wir in zwei Schritten:

1. Deskription klimatischer Einschätzungen der Schule insgesamt sowie der besuchten Klasse: Da an den Schulen bis zu acht Klassen in zwei Jahrgängen befragt wurden, lassen sich mögliche Differenzen der Atmosphäre auf Schul- und Klassenebene sowie Unterschiede zwischen Jahrgängen und den einzelnen Klassen dieser Jahrgänge ermitteln.
2. Untersuchung des Zusammenwirkens von Schülerpartizipation, professionellem Lehrerhandeln und Schulökologie mit dem Schulklima und der Wechselwirkungen der so definierten Schulkultur mit individuellen Schülerbefindlichkeiten wie z. B. Leistungsstatus, Schulfreude, Angst, und Belastung.

Einschätzung des Schulklimas durch Schüler

In Abgrenzung zur subjektiven Schulfreude als Individualdatum liegen Konstrukte zum Schulklima, die auf Einstellungsuntersuchungen bei Schülern basieren, an der Schnittstelle von institutioneller und individueller Ebene. Die Situation an der Schule wird ebenso – mehr oder weniger objektiv – dokumentiert, wie sich die subjektive Orientierung und Einstellung der Schüler in diesem Begriff ausdrückt.³⁵

Mit Hilfe explorativer Faktorenanalysen kristallisieren sich neben anderen Qualitätskriterien zwei Klimavariablen heraus, mit deren Hilfe die Atmosphäre der Klasse bzw. der ganzen

³⁴In den verwendeten Befragungsinstrumenten wurden immer beide Geschlechter explizit angesprochen (Schüler/innen, Lehrer/innen). In dem folgenden Darstellungsteil verwenden wir ausschließlich die männliche Form - wenn es nicht nur um Schülerinnen oder Lehrerinnen geht - um die Lesbarkeit des Textes zu erhöhen. Das ist eine rein pragmatische, der Geschlechterproblematik in der Schule eher unangemessene Entscheidung.

³⁵Der Terminus Schulklima ist - wie er von uns verwendet wird - nur ein Teilaspekt des Gesamtzusammenhanges von Schulkultur und Schulqualität; in der Literatur wird er teilweise entgegengesetzt zu seiner etymologischen Bedeutung, die eindeutig auf das Atmosphärische zielt, auch als Oberbegriff und Synonym für Schulqualität verwendet.

Schule gemessen werden kann: Die Schulatmosphäre (FV1) wird durch vier Items repräsentiert, in denen thematisiert ist, in welchem Maße die Schule Raum für Sozialkontakte unter den Schülern gibt, ob sie als Institution transparent ist und den Schülern eine Orientierung ermöglicht und sich in der Schule positive Stimmungen und Lernmotivation entfalten können. Demgegenüber bezieht sich die Faktorvariable Klassenatmosphäre (FV2), die aus drei Einzelitems besteht, eindeutig auf das Sozialgefüge der *Klasse*, in der sich die Schüler befinden – sich wohlfühlen in einer Klasse, gerne mit den Mitschülern zusammen sein, für die Probleme der anderen Interesse und damit Solidarität zeigen – kennzeichnen dieses Qualitätskriterium. Auffällig sind die deutlich höheren Zustimmungswerte auf Klassenebene im Vergleich zur Schulebene; die Klasse scheint der erste Orientierungspunkt und im Vergleich zur Schule als ganzer zunächst das bedeutsamere Sozialsystem zu sein. Für jüngere Schüler (z. B. Grundschüler, die hier nicht untersucht wurden) gilt dies vermutlich in noch stärkerem Maße als für ältere; entsprechende Differenzen – wenn auch nicht sehr ausgeprägt – zeigen sich zwischen den jüngeren und älteren Schülern der Stichprobe. Die Klassenatmosphäre hat zudem eine leichte schulformspezifische Komponente und stellt damit eine Ausnahme unter den 25 Qualitätskriterien dar. Für die Schulatmosphäre treffen diese Differenzen nicht zu, d. h. ob die Schule als sozialer Treffpunkt angesehen wird und man sich an diesem Ort insgesamt wohlfühlt, hängt nicht davon ab, ob es sich um ein Gymnasium oder eine Mittelschule handelt. Ein Vergleich von Schul- und Klassenatmosphäre wurde wegen der unterschiedlichen Verteilungen der beiden Variablen durch Quartilsbildung und eine Gegenüberstellung der Extremkategorien vorgenommen. Es besteht ein hoher, sehr signifikanter Zusammenhang zwischen den Variablen ($C = 0,41$ ss), d. h., dass im Regelfall eine positive Einschätzung von Schul- und Klassenatmosphäre miteinander korrespondieren, wie auch im negativen Bereich die Einstellungen beider Klimafaktoren übereinstimmen. Allerdings gibt es auch kleinere Schülergruppen, von denen die Schule als ganze skeptisch gesehen wird, die sich aber in ihrer Klasse wohl fühlen (ca. 17% aller Schüler); und fast genauso viel Schüler, nämlich 18,7% fühlen sich in der Klasse nicht so wohl, beurteilen die Schulatmosphäre aber insgesamt gut bzw. sehr gut. Wie nach vorliegenden Schulforschungsbefunden zu erwarten (vgl. u. a. Rutter u.a. 1980, Fend 1986, Aurin 1990), unterscheiden sich die einzelnen Schulen erheblich voneinander. Die beiden Schulen mit der besten Schulatmosphäre sind mit jeweils ca. 76 % der Schüler, die eine sehr gute oder gute Atmosphäre attestieren, eine Mittelschule und ein Gymnasium. Vergleicht man die beiden besten Mittelschulen – die zweitbeste rangiert an dritter Stelle der Rangreihe der von uns untersuchten 34 Schulen – ergeben sich folgende Befunde: Beide Schulen sind mit ca. 240 Schülern verhältnismäßig klein; die eine liegt in der Großstadt, die andere am Rande einer Großstadt. Sie unterscheiden sich in ihrem Profilangebot und in der Gestaltung der Differenzierung erheblich; allerdings haben beide Schulen im 9. Jahrgang nur Realschulklassen und keine Schüler mit dem Abschlussziel Hauptschulabschluss – damit muss ein soziales Umfeld mit bildungsnahen und -aufgeschlossenen Herkunftsfamilien unterstellt werden.

Die schlechteste und zweit schlechteste Schule unter dem Gesichtspunkt der Schulatmosphäre sind wie die beiden besten ebenfalls eine Mittelschule und ein Gymnasium. Die Mittelschule liegt in einer Großstadt, hat einen Einzugsbereich mit einem hohem Anteil an Erwerbslosigkeit und ist eine von drei Schulen, die an einem Modellversuch³⁶ zum Umgang mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen teilnimmt. Das Gymnasium mit den unzufriedensten Schülern liegt hingegen in einer Kleinstadt, hat für ein sächsisches Gymnasium verhältnismäßig wenig Schüler (750) und eine vergleichsweise engagierte Schulleitung.

Diese Interpretationen können hier nicht ausgedehnt werden, liefern allerdings schon Hinweise darauf, dass weder die Schulform oder die Region noch die Profile oder die Differenzierungsformen angemessene alleingültige Erklärungsmuster für das Zustandekommen einer guten Schulatmosphäre darstellen. Die Konstituentien für Schulqualität sind also nicht primär oder gar ausschließlich im Bereich der äußeren Schulstruktur zu suchen.

In bezug auf die Klassenatmosphäre zeigen sich neben den bereits festgestellten leichten Schulformunterschieden innerhalb der Einzelschulen sehr große Differenzen. Die Einschätzungen der Schüler unterscheiden sich zudem von Klasse zu Klasse und auch in den Jahrgängen stark voneinander. Einerseits ist die Klasse ein für das gesamte Schulklima relevantes Teilsystem mit einem je spezifischen Eigenleben, das durch die Zusammensetzung der Schülerschaft ebenso gestaltet wird wie durch das Engagement und die pädagogischen Orientierungen der (Klassen-)Lehrer und die Interaktion beider Gruppen miteinander, andererseits ist die Schule als komplexer Lebensraum (heimlicher Lehrplan, Erfahrungen auf dem Schulhof oder Schulweg, Schule als sozialer Treffpunkt, Entstehung von Peergroups an der Peripherie der Schule) eine relevante Bezugsgröße für Schulqualität.

Die Unterschiede der Faktorvariable Schulatmosphäre zwischen den Einzelschulen und die Werte der eigenen Schule in diesem Spektrum ermöglichen einen Außenvergleich, die Differenzen der Faktorvariable Klassenatmosphäre die Feststellung interner Unterschiede zwischen einzelnen Klassen der eigenen Schule (z. B. Gibt es einzelne Problemklassen? Liegen die Ursachen dafür in der Zusammensetzung der Schülerschaft, an den dort unterrichtenden Lehrern oder an besonderen Bedingungen und Vorkommnissen?). Darüber hinaus ergibt die Summe der Ergebnisse auf Klassenebene einen Durchschnittswert für die Klassenatmosphäre einer Schule, aus dem ebenfalls interessante Schlussfolgerungen für die Schulgestaltung zu ziehen sind. Wir haben daher auf Einzelschulebene die Schulatmosphäre mit der durchschnittlichen Klassenatmosphäre verglichen und kommen zu unterschiedlichen Konfigurationen: Neben Übereinstimmungen beider Faktoren auf niedrigem bzw. hohem Niveau gibt es auch die Konstellationen höherer Werte für die Klassenatmosphäre und niedrigerer für die Schulatmosphäre (die Klasse als Refugium in einer als diffus oder problematisch erlebten Schulumwelt) sowie eines niedrigeren Niveaus der Klassenatmosphäre bei gleichzeitig höheren Werten für

³⁶Gemeint ist der bereits erwähnte BLK-Modellversuch zu Handlungsmöglichkeiten von Lehrern und Sozialpädagogen zur Überwindung von Schwierigkeiten benachteiligter Kinder und Jugendlicher in sozialen Brennpunkten, dessen Schulen – wie bereits erwähnt – an der Befragung teilgenommen haben.

die Schumatmosphäre (z. B. als Folge von Bemühungen der Schulleitung um die Etablierung einer Schulkultur, eines „Schulethos“, die sich (noch) nicht überall auf der Klassenebene ausgewirkt haben).

Auswirkungen von Lehrerhandeln, Schulökologie und Schülerpartizipation auf das Schulklima

In allen Studien zur Schulqualität und Schulkultur wird die *Bedeutung des Lehrerverhaltens und der Schüler-Lehrer-Interaktion* betont. Dieser Bereich ist in der Untersuchung durch mehrere Faktorvariablen und eine Einzelvariable repräsentiert. Die beiden erklärungsrelevanten Faktoren für Schulqualität sind die

- Lehrer-Schüler-Beziehung: In den Einzelitems kommt zum Ausdruck, dass nach Auffassung der Schüler die Lehrer freundlich zu ihnen sind, ihnen Hilfestellung gewähren, sich Zeit für sie nehmen; insgesamt besteht eine Vertrauensbasis; und die
- Fach- und Integrationskompetenz der Lehrer: Hierbei ist interessant, dass zwei Aspekte des professionellen Lehrerhandelns, nämlich die Sozialkompetenz und die Fachkompetenz einen Faktor bilden. Die Fähigkeit der Lehrer, z. B. den Unterrichtsstoff gut zu erklären, geht einher mit einer sozialen Rücksichtnahme, beispielsweise auf schwächere Schüler, und einer generellen Einstellung von Bildungsfähigkeit der Schüler. Das heißt, Schulklima und Lernkultur, die in der Literatur häufig als zwei Dimensionen von Schulqualität aufgefasst werden, stellen in der Deutungsmusterstruktur der Schüler eine Einheit dar.

In den Einzelitems beider Faktoren zeigt sich ein mehrheitlich positives Lehrer-Schüler-Verhältnis und damit eine ebensolche Einschätzung des professionellen Lehrerhandelns durch die Schüler. Eine Regressionsanalyse mit Faktorvariablen aus den einzelnen Dimensionen hat – der Theorielinie folgend – eine erste Bestätigung gegeben, dass sowohl *sozial-räumliche Aspekte der Schulgestaltung*, die mit dem Begriff „Schulökologie“ zusammengefasst wurden, als auch die *Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler* („Schülerpartizipation“) neben den bereits interpretierten Einflüssen des Lehrerhandelns weitere wichtige Erklärungselemente für Schulkultur darstellen.

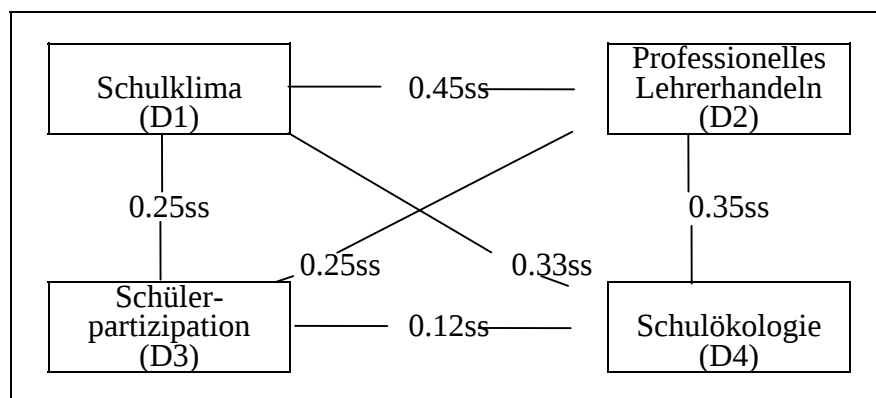
Um die Schulökologie zu bestimmen, wurde die räumliche Situation der Schule (IV1), wie sie von den Schülern wahrgenommen wird, ermittelt; außerdem wurde das Ausmaß und die Zufriedenheit der Schüler mit den außerunterrichtlichen Angeboten (z. B. Arbeitsgemeinschaften, Freizeitmöglichkeiten) festgestellt. Die Schüler sind mit der räumlichen Gestaltung der Schule, des Schulhofs und den Sportmöglichkeiten in der Tendenz eher unzufrieden. Dabei muss berücksichtigt werden, dass sie in ihren diesbezüglichen Urteilen nicht unbedingt erwachsenentypischen und ästhetischen Kriterien folgen, sondern dass sie mit diesem Ergebnis die Frage der sozial-räumlichen Aneignungsmöglichkeiten, die ihnen von der Schule eingeräumt werden, beantworten. Die Ergebnisse zeigen starke Unterschiede der Einzelschulen mit leichten Vorteilen für die Gymnasien. Damit ist aber keine Aussage über den tatsächlichen Zustand der Schulgebäude getroffen. So kann ein sehr schön renovierter Altbau, der den

Schülern wenig eigene Gestaltungsmöglichkeiten lässt, durchaus zu einer schlechten Bewertung im schulökologischen Sinne führen.

Die Qualität des außerunterrichtlichen Angebotes (FV7) wurde über quantitative Kriterien (Anzahl der Angebote), ein Einzelitem "An unserer Schule ist nichts los" und eine fünfstufige Zufriedenheitsskala ermittelt. Ca. ein Viertel der Schüler äußert sich mit den Angeboten zufrieden, ein Drittel ist unzufrieden. In den Extremkategorien stehen 9,5 % sehr zufriedene 23,3 % Schülern gegenüber, die mit dem Angebot überhaupt nicht zufrieden sind. Unter dem Gesichtspunkt der Öffnung von Schule sind wir in diesem Zusammenhang auf einen interessanten Aspekt gestoßen: in den Schulen, in denen unterdurchschnittliche Angebote der Schule (z. B. Arbeitsgemeinschaften, Freizeitangebote) bestehen, hat auch die Region den Kindern und Jugendlichen in der Regel nicht viel zu bieten. Dieser Befund macht für derart strukturschwache Gebiete Anstrengungen der Schulen zur Kooperation mit dem Stadtteil oder der Schulumgebung in einem großen Ausmaß und mit großer Initiative erforderlich. Allerdings werden diese Anstrengungen von den Schülern in besonderem Ausmaß gewürdigt werden.

Die beiden aggregierten Partizipationsvariablen (FV5, FV6) setzen sich aus jeweils drei Einzelitems zusammen und beziehen sich auf die Schulsituation (Schülermitwirkung, Beteiligung an der Gestaltung der Schule, Mitentscheidung bei der Erstellung der Hausordnung) sowie die Klassensituation (Schüler können Unterrichtsgestaltung beeinflussen; müssen den Unterricht nicht so hinnehmen, wie er ist). So gibt ca. ein Drittel der Schüler an, den Unterricht mitgestalten zu können; an der Notengebung mitentscheiden dürfen allerdings nur 16%; die Schülermitwirkung hat bei 36% der Schüler eine große Bedeutung, mehr als drei Viertel der Schüler können sich an der Vorbereitung von Ausflügen beteiligen, aber nur 15% bei der Erstellung einer Hausordnung mitentscheiden. Schülerpartizipation ist auf Schulebene etwas besser an Gymnasien realisiert, auf Klassenebene gibt es keine Signifikanzen. Wenn Schülern Beteiligungsmöglichkeiten auf Klassenebene eingeräumt werden, bestehen für sie gute Aussichten, sich auch bei der Schulgestaltung einbringen zu können.

Abbildung 2: Dimensionen von Schulkultur, (bivariate Zusammenhänge)



Um die Zusammenhänge der dargestellten Relevanzbereiche von Schulkultur in übersichtlicher Weise prüfen zu können, werden die Faktorvariablen – unserem Theoriemodell entsprechend – zu vier neuen Dimensionsvariablen zusammengefasst und auf ihre Interkorrelation hin überprüft (vgl. Abbildung 2).

Die Ergebnisse unterstreichen die hohe Bedeutung und das Zusammenwirken von Schulklima und professionellem Lehrerhandeln. Das Schulklima bestimmt sich weiter mit hohen Zusammenhangswerten durch die Schulökologie und die Schülerpartizipation, die neben direkten Effekten u. U. zusätzlich über das Lehrerhandeln wirken, offenbar aber relativ eigenständige Einstellungsbereiche repräsentieren.

Schulkultur und Schulqualität

Das Zusammenwirken dieser Dimensionen bezeichnen wir als *Schulkultur* (vgl. Abbildung 2). Diese ergibt sich „aus dem Zusammenspiel des Konzeptes einer Schule, der gesellschaftlichen Gestaltungselemente im Umfeld der Schule und aller in der Schule Tätigen“ wie dies z. B. von der Bildungskommission NRW 1995, S. 79 formuliert wurde.

Um eine empirische Annäherung an den komplexen Begriff der Schulkultur zu erreichen, wurden die theoretisch und empirisch eng zusammenhängenden vier Dimensionen des Modells zu einem Index „Schulkultur“ zusammengefasst, um in einem weiteren Schritt zu prüfen, welche Auswirkungen eine positive Schulkultur auf die Schülerbefindlichkeit hat. Die Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

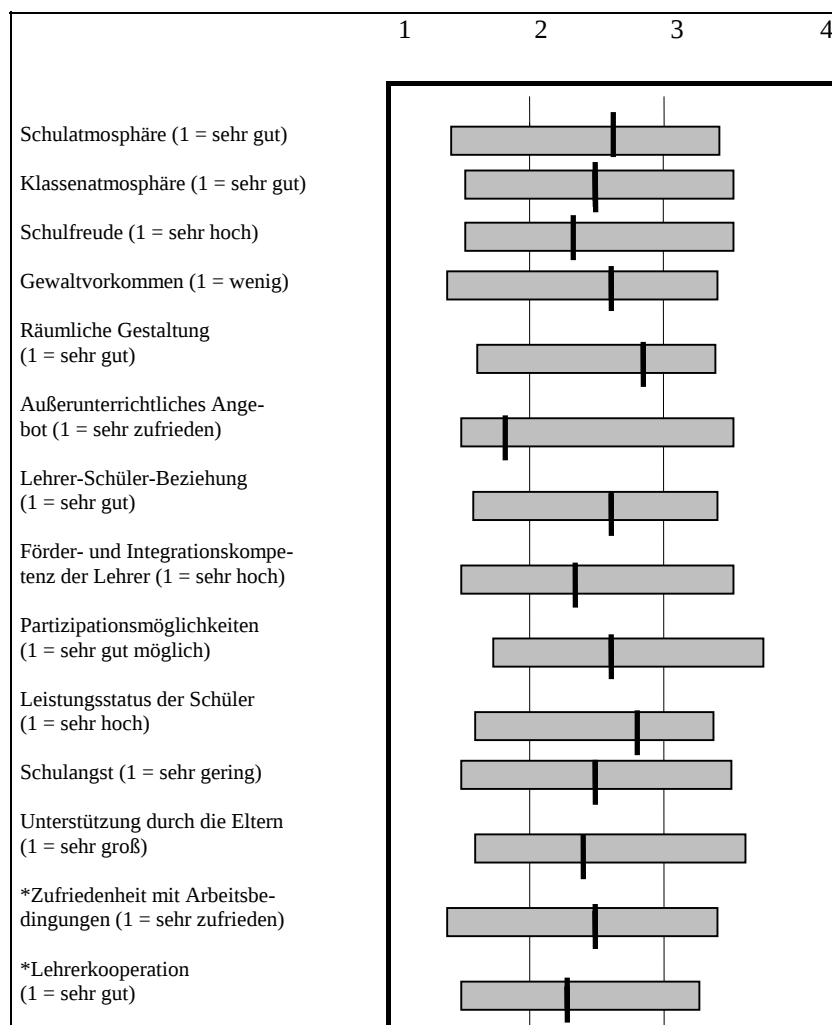
Eine positive Schulkultur im Sinne unserer Definition und des geprüften Modells steigert die Schulfreude und lässt Schüler den Sinn des Lernens erkennen ($C = 0.43$ ss), wie umgekehrt Sinnfrage und Schulfreude das Niveau der Schulkultur beeinflussen. An Schulen mit positiver Schulkultur ist die empfundene Belastung der Schülerinnen und Schüler deutlich geringer ($C = 0.30$ ss), es gibt weniger Schulversager, die Schulnoten sind im Durchschnitt besser, die Selbsteinschätzung der Unterrichtsleistungen ist positiver (alle Werte um $C = 0.20$ ss), und es herrscht etwas weniger Leistungsangst ($C = 0.14$ ss). Schulkultur trägt weiter deutlich zur Integration von Außenseitern bei ($C = 0.26$ ss) und leistet damit einen immens wichtigen Beitrag zur Prävention „abweichenden“ Verhaltens (vgl. Melzer/Rostampour 1996). Für die Schulformdiskussion muss die bereits auf anderen Ebenen getroffene Feststellung untermauert werden: Schulkultur entwickelt sich nicht innerhalb der Grenzen von Schulformen, sondern durch Initiative einzelner Lehrer, Schulleiter, des Kollegiums, durch Zusammenwirken der an der Schule Beteiligten und unter wechselseitiger Nutzung von Ressourcen in der Region bzw. im Stadtteil.

Was Schulkultur in jedem einzelnen Fall bedeutet, kann und soll sich in einer pluralen Gesellschaft nur kommunikativ, d. h. unter Beteiligung und Auseinandersetzung der Betroffenen entfalten. Daher kann auch die Schulforschung den Schulen über ein theoretisch stark vortestrukturiertes Instrumentarium, das Schulqualität in einer bestimmten Richtung interpretiert,

nur ein heuristisches Erkenntnismittel an die Hand zu geben, welches von der einzelnen Schule und den an ihr Beteiligten selbst angeeignet und interpretiert werden muss.³⁷

Im Gegensatz zu dem theoretisch stark vorgeprägten Begriff der *Schulkultur*, der u. U. auch anders definiert und operationalisiert werden könnte, verwenden wir den Begriff der *Schulqualität* in der Perspektive der Organisationsentwicklung als ein offenes Konzept der Schulgestaltung. Der Schulqualitätsindex, den wir in die Evaluation der Schulen einbringen, ist daher – im Gegensatz zu unseren dargelegten Auffassungen von Schulkultur – eine Checkliste von Einzelkriterien, die für die Schulqualität bedeutsam sein *können*.

Abbildung 3: Schulqualitätsindex (am Beispiel einer großstädtischen Mittelschule)



Abgebildet sind die Werte der Schüler bzw. Lehrer* einer Schule im Rahmen der Varianz des einzelnen Faktors innerhalb der gesamten Stichprobe.

³⁷ Dies ist nicht nur im Rahmen von Modellversuchen schwierig: In dem laufenden Rückmeldeprozess zu den Schuldaten im Rahmen der PISA 2000-Studie haben sich nur wenig (ca. ein Drittel) Schulen Unterstützung beim Umgang mit den rückgemeldeten Daten geholt. Dies lässt zwar keine Rückschlüsse darauf zu, dass die Schulen mit den Daten nicht umgehen wollen, zeigt aber dass es im Schulsystem keine Erfahrung im Umgang mit empirischen Daten gibt und demzufolge auch keine Feedbackkultur.

Der Index (vgl. Abb. 3) enthält nebeneinander und ohne vorgenommene Gewichtung Statusmerkmale, Kontextvariablen und Skalen zur Schülerbefindlichkeit. Er kann aus Lehrerperspektive ergänzt werden, um Kriterien der Schulleitungsqualität, der Lehrer-Lehrer-Kooperation und der Arbeitsbedingungen (s.u.). Welche Aspekte davon für die jeweilige Schule welche Relevanz besitzen, müsste von den damit umgehenden Schulen selbst in einem Arbeitsprozess geklärt werden. Dadurch soll gesichert werden, dass Evaluation auch als „Selbstaufklärung“ (vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 196 ff.) stattfinden kann, es sich also trotz eines standardisierten Instruments um Selbstevaluation handelt und vor allem auch in entsprechende Regelkreisläufe an der Schule eingebunden wird. Im Rahmen des Modellversuchs konnte dieser Umgang mit dem Schulqualitätsindex an den Schulen allerdings nicht erreicht werden, zumindest wurde der wissenschaftlichen Begleitung nicht bekannt, dass mit den, den Schulen zur Verfügung gestellten, Indices entsprechend gearbeitet wurde. Dies kann allerdings nicht verwundern, denn weder bestand eine gesetzliche Grundlage für Schulevaluation, noch waren die Schulen in den Ablauf der wissenschaftlichen Begleitung einbezogen und konnten die Erhebungsphasen oder die Ergebnisse in ihre schulische Organisationsentwicklung einplanen.

Die Modellschulen haben in den letzten Jahren ein enormes Arbeitsprogramm geleistet, dessen erste Erfolge sich zeigen: obwohl die Auswahl der Modellschulen nicht anhand von Leistungskriterien und Schulentwicklungsstandards, sondern nach den eingerichteten Profilen und nach regionalem Gesichtspunkten erfolgte, liegen diese – so die Ergebnisse unserer Befragungen – im oberen Bereich des von uns ermittelten Qualitätsspektrums sächsischer Schulen. Wie sich die Schulqualität für die einzelnen Modellschulen darstellt, wurde im Rahmen des jeweiligen Schulportraits näher erläutert. Im Hinblick auf die formulierten Ansprüche von Evaluation auch als Selbstaufklärung werden nähere Ausführungen im folgenden Abschnitt 3.3.3 vorgenommen, in denen der Umgang der Schulen mit dem Schulportrait und speziell mit dem Schulqualitätsindex beschrieben und analysiert wird.

Abschließend einige Überlegungen, wie sich die beiden für die Mittelschule wichtigen Differenzierungselemente (gewähltes Profil und Differenzierungsform) auf die Einschätzung der Schulqualität auswirken. Die folgenden Ausführungen basieren auf den Ergebnissen für die zehn Modellschulen.

Einschätzung der Schulqualität differenziert nach Profilen

Bei sieben der zwölf Faktoren fanden sich signifikante Unterschiede zwischen den Profilen. Dies sind mehr als sich bei getrennter Betrachtung der einzelnen Schulen fanden, weil sich z. T. Effekte einzelner Schulen kumulieren (insbesondere bei den Faktoren Förder- und Integrationskompetenz der Lehrer und Schulangst). Da die Gestaltung der Profile aber sehr stark der einzelnen Schule überlassen ist und zudem der Profilunterricht nicht in allen Fällen einen aus-

strahlenden Effekt auf die Wahrnehmung der Schule insgesamt hat, sollten die nachfolgenden Überlegungen nur vorsichtig verallgemeinert werden. Im einzelnen waren dies die Faktoren Klassenatmosphäre, Schulatmosphäre, Schulfreude/subjektiver Sinn von Schule, Förder- und Integrationskompetenz der Lehrer, Leistungsstatus der Schüler, Schulangst und Gewaltwahrnehmung.

Klassenatmosphäre

Von den Schülern des technischen Profils wird das Klassenklima mit insgesamt 41,8% seltener positiv bewertet als von den Schülern der übrigen Profile, die dies mit einem Anteil von 52,9% (sozial-hauswirtschaftliches Profil) bis 58,0% (musisches Profil) häufiger in dieser Form darstellten. Besonders erwähnenswert ist hierbei das musische Profil, in dem 40,0% der Schüler sogar der Auffassung waren, das Klassenklima sei nicht nur gut, sondern sehr gut (das musische Profil wurde an zwei Schulen angeboten). Im technischen Profil hingegen bewertete immerhin ca. ein Viertel der Schüler (25,1%) das Klassenklima als sehr schlecht.

Schulatmosphäre

Ca. die Hälfte der Schüler des sozial-hauswirtschaftlichen (49,3%), des technischen (53,4%), des wirtschaftlichen (51,3%) und des sprachlichen (54,3%) Profils empfanden das Schulklima positiv, wobei hier grob gesagt in etwa 40% der Schüler dem Schulklima das Prädikat „gut“ verliehen und zwischen 8,3% im wirtschaftlichen und 16,3% im technischen dieses als sehr gut bezeichneten. Bedeutend anders hingegen sah es bei den Schülern des musischen Profils aus: Hier fanden insgesamt 83,7% das Schulklima positiv, dergestalt, dass der größte Anteil der Schüler dieses Profils (44,9%) meinte, das Schulklima sei sehr gut und weitere 38,8% es als gut bezeichneten.

Schulfreude/subjektiver Sinn von Schule

Bis auf die Schüler des technischen Profils waren jeweils mehr als die Hälfte der befragten Schüler der Auffassung, dass die Schule ihnen Freude bereite. Unter den Schülern des sozial-hauswirtschaftlichen Profils waren dies 52,1%, unter denen des wirtschaftlichen Profils 54,6%, unter denen des sprachlichen Profils 57,4% und unter denen des musischen Profils sogar 78,0%. Von letzteren Schülern des musischen Profils besaßen 44,0% eine sehr große Schulfreude, sahen also für sich persönlich einen Sinn in der Schule. Wie bereits erwähnt, fiel die Schulfreude bei den Schülern des technischen Profils etwas geringer aus: 41,1% gaben eine große (31,7%) bzw. sehr große (9,4%) Schulfreude an.

Förder- und Integrationskompetenz der Lehrer

Bis auf die Einschätzung der Schüler im musischen Profil wurde die Fach- und Förderkompetenz der Lehrer überwiegend als eher gering eingestuft. So waren 56,0% der Schüler des sozial-hauswirtschaftlichen, 55,2% der des technischen, 62,4% der des wirtschaftlichen, 60,0%

der des sprachlichen Profils aber nur 35,3% der des musischen Profils der Auffassung, die Fach- und Förderkompetenz der Lehrer sei gering bzw. sehr gering. Dabei ist bedeutsam, dass die Schüler der zwei Profile Wirtschaft und Sprachen, die nur Schülern des Realschulbildungsganges offen stehen, die Kompetenz der Lehrer bezüglich ihres Faches und der Förderung der Schüler noch etwas schlechter einschätzten, als die Schüler der anderen Profildächer.

Leistungsstatus der Schüler

Betrachtet man den Leistungsstatus der Schüler nach den einzelnen Profilen, so ergibt sich folgendes Bild: Die weitaus besten Leistungen sind in den Profilen zu finden, in denen nur Realschüler lernen. So gaben insgesamt 47,5% der Schüler des wirtschaftlichen Profils an, über sehr gute (5,7%) bzw. gute (41,8%) Leistungen zu verfügen. Unter den Schülern des sprachlichen Profils zeigte sich dieses Resultat noch deutlicher - hier waren es 78,0% die gute (62,7%) bzw. sehr gute (7,7%) Leistungen vorweisen konnten. In sämtlichen anderen Profilen waren die Schüler mit guten bzw. sehr guten Leistungen mit weniger als 30%iger Häufigkeit präsent. So gaben zum Beispiel 43,9% der Schüler des technischen Profils an, sie hätten sehr schlechte Leistungen und 49,0% der Schüler des musischen Profils wurden hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen als schlecht eingestuft. Bei diesem Faktor vermischen sich die Dimensionen des Profils mit der Abschlussbezogenheit der Profile, die Aussagen stehen - mit Ausnahme des musischen Profil - eher für den Bildungsgang als für Auswirkungen des Profils s.u.). Etwas anders sieht es beim musischen Profil aus: Beide Schulen, an denen das musische Profil angeboten wird, hatten in der ersten Befragung sehr hohe Leistungsanforderungen an ihre Schüler, so dass hier der Leistungsstatus der Schüler insgesamt schlecht ist, obwohl nur ganz wenige Schüler mit dem Abschlussziel Hauptschulabschluss das musische Profil besuchen.

Außerunterrichtliches Angebot

Mit den außerunterrichtlichen Angeboten scheinen hingegen wiederum lediglich die Schüler des musischen Profils zufrieden zu sein. Zumindest äußern sich 37,3% der Schüler dieses Profils sehr zufrieden über die außerunterrichtlichen Angebote und weitere 33,3% waren zufrieden. Dies sind insgesamt gesehen ca. doppelt soviel wie in den übrigen Profilen, wo die Zufriedenheit mit den außerunterrichtlichen Angeboten bis auf die Schüler des technischen Profils mit 38,9% jeweils weniger als ein Drittel betrug.

Gewaltwahrnehmung

Als selten oder nicht vorhanden betrachteten mehr als die Hälfte der Schüler im sprachlichen (53,0%) sowie im musischen (68,2%) Profil die Gewalt. Unter den Schülern der übrigen Profile schienen Gewaltvorkommnisse eher ein Thema zu sein. So äußerten 58,8% der Schüler des sozial-hauswirtschaftlichen Profils, 61,3% der des technischen Profils und 56,0% der des wirtschaftlichen Profils, dass Gewalt gelegentlich oder sogar häufig an der Tagesordnung sei.

Einschätzung der Schulqualität differenziert nach Bildungsgang und Differenzierungsform

Im Unterschied zu den jeweils einzelnen Modellschulen und den in ihnen vorherrschenden (signifikanten) Unterschieden zwischen Haupt- und Realschülern finden sich bei einer gemeinsamen Betrachtung aller zehn Modellschulen weitaus häufiger signifikante Unterschiede zwischen den beiden Bildungsgängen. So weisen sowohl der Faktor Schulangst als auch der Faktor Partizipationsmöglichkeiten signifikante Unterschiede auf, obwohl dies in keinem Fall auftritt, wenn die Modellschulen einzeln betrachtet werden. Die Ergebnisse zum Faktor Partizipationsmöglichkeiten werden nicht näher ausgeführt, weil es sich hierbei eindeutig um Effekte der Schulen, die besonders gut abschneiden, und nicht um Auswirkungen der Differenzierung handelt. Weiterhin bestehen signifikante Unterschiede zwischen Haupt- und Realschülern bei den Faktoren Lehrer-Schüler-Beziehung, Schulfreude, Förder- und Integrationskompetenz der Lehrer und dem Leistungsstatus der Schüler.

Schulangst

Im Durchschnitt über die beiden Bildungsgänge und die zwei verschiedenen Unterrichtsformen in homogenen und heterogenen Klassen hinweg zeigt die knappe Hälfte (49,7%) keine (20,8%) bzw. wenig (28,9%) Schulangst. Betrachtet man hingegen die einzelnen Bildungsgänge und Unterrichtsformen separat, so ergibt sich ein differenzierteres Bild hinsichtlich der Ausprägung bzw. des Vorhandenseins von Schulangst. Demnach scheinen Realschüler in heterogenen Klassen mit insgesamt 60,3% keine (35,6%) bzw. wenig (24,7%) Schulangst die weitaus geringste Schulangst zu besitzen, gefolgt von Hauptschülern aus homogenen Klassen mit 56,6% (wobei hier 17,9% keine und 38,7% wenig Schulangst angaben). Von Realschülern in homogenen Klassen und Hauptschülern aus heterogenen Klassen haben jeweils weniger als die Hälfte keine oder nur geringe Schulangst (folglich der überwiegende Teil große oder sogar sehr große Schulangst). Dies betrifft 46,1% der Realschüler aus homogenen Klassen, wo 19,1% keine und 27,0% geringe Schulangst zu haben scheinen. Bei den Hauptschülern aus heterogenen Klassen haben im Vergleich zu den anderen Schülern nur 38,9% keine bzw. geringe Schulangst - 11,1% haben in diesem Fall keine und weitere 27,8% geringe Schulangst. Sehr große Schulangst haben jeweils 9,4% der „Hauptschüler“ aus homogenen Klassen und 16,7% der „Hauptschüler“ aus heterogenen Klassen. Auch dieses Ergebnis weist auf die besonderen Belastungen der Schüler im Hauptschulbildungsgang in heterogenen Klassen hin.

Schüler-Lehrer-Beziehung

Hinsichtlich der Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht der Schüler, zeigt sich, dass Schüler im Hauptschulbildungsgang diese jeweils schlechter einschätzten als ihre Mitschüler im Realschulbildungsgang. So wurde die Lehrer-Schüler-Beziehung von insgesamt 65,7% der Hauptschüler aus homogenen Klassen als schlecht (44,4%) oder aber sogar sehr

schlecht (21,3%) eingestuft. Hauptschüler, die in heterogenen Klassen unterrichtet wurden, sagten dies in 56,3% der Fälle, wobei dies jeweils die Lehrer-Schüler-Beziehung mit schlecht, aber in keinem Fall mit sehr schlecht bewertet wurde. Mit insgesamt 54,9% bezeichneten „Realschüler“ aus homogenen Klassen die Lehrer-Schüler-Beziehung als schlecht oder sehr schlecht, wobei 40,6% dabei das Attribut schlecht in Anspruch nahmen und 14,3% sie mit sehr schlecht bezeichneten. Lediglich bei den Realschülern aus heterogenen Klassen sprachen weniger als die Hälfte der Schüler, nämlich 42,4% von einer schlechten bzw. sehr schlechten Lehrer-Schüler-Beziehung, wobei 34,2% meinten, dass die Beziehung zwischen Schülern und Lehrern schlecht und weitere 8,2% das sie sehr schlecht sei.

Schulfreude/subjektiver Sinn von Schule

Jeweils weniger als die Hälfte der befragten Schüler im Hauptschulbildungsgang aus homogenen und heterogenen Klassen weisen eine große oder sogar sehr große Schulfreude auf. Im ersteren Fall (Hauptbildungsgang in homogenen Klassen) sind es lediglich 43,9%, im anderen Fall bei Schülern im Hauptschulbildungsgang, die in heterogenen Klassen unterrichtet werden, sogar weniger als ein Drittel - nämlich (nur) 31,1%. Es ist möglich, dass einerseits die jeweilige Unterrichtsform (also homogene oder heterogene Klasse) andererseits aber auch Merkmale der konkreten Einzelschule das Ausmaß der Schulfreude beeinflussen. Für ersteres spricht jedoch weiterhin der Umstand, dass zwischen den Schülern im Realschulbildungsgang keine derartigen Unterschiede bei Betrachtung der einzelnen Klassenformen zu finden sind. So sind es bei ihnen jeweils mehr als 50%, die von sich eine große bzw. sehr große Schulfreude behaupten (in heterogenen Klassen 53,6%; in homogenen 52,7%). Auch dieses Ergebnis spricht dafür, dass der Unterricht in heterogenen Klassen für die Schüler im Hauptschulbildungsgang eine andere Wirkung hat als für Schüler im Realschulbildungsgang. Nicht nur, dass die Schüler im Hauptschulbildungsgang in der Minderheit sind, sie haben wahrscheinlich auch größere Probleme mit dem direkten Vergleich als die meistens besseren Schüler des Realschulbildungsganges.

Förder- und Integrationskompetenz der Lehrer

Im Durchschnitt gestehen mehr als die Hälfte der befragten Schüler (56,5%) den sie unterrichtenden Lehrern nur eine geringe (36,8%) oder sogar sehr geringe (19,7%) Fach- und Förderkompetenz zu. Für die einzelnen Bildungsgänge differenziert betrachtet, zeigt sich jedoch, dass alle Schüler, die in heterogenen Klassen unterrichtet werden, den Lehrern eine überdurchschnittlich hohe Fach- und Förderkompetenz zusprechen. Die Schüler des Hauptschulbildungsganges sagen dies zu 40,0% (hoch), 13,3% (sehr hoch); Schüler im Realschulbildungsgang zu 26,1% (hoch) und zu 24,6% (sehr hoch) Möglicherweise erfahren Schüler aus heterogenen Klassen derartige Lehrerkompetenzen im täglichen Unterrichtsleben, aufgrund der Tatsache, dass in ihren Klassen Lehrer zwischen Schülern der beiden Bildungsgänge zwangsläufig differenzieren müssen. „Hauptschüler“ aus homogenen Klassen dagegen schät-

zen Lehrer hinsichtlich ihrer Fach- und Förderkompetenzen am schlechtesten ein (61,1% sprechen von einer geringen bzw. sehr geringen). So sagen 27,8% der Schüler im Hauptschulbildungsgang aus homogenen Klassen diese Lehrerkompetenz sei sehr gering und weitere 33,3% sie sei gering. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass den Lehrern der eigene Leistungsstatus, bzw. die Tatsache nur im Hauptschulbildungsgang zu sein, als mangelnde Kompetenz, sie zu fördern, angelastet wird. Möglicherweise nehmen die Schüler aber auch einfach keine Förderbemühungen der Lehrer wahr. Es wäre nötig, dies insbesondere im Vergleich mit dem Ergebnis der Schüler im Hauptschulbildungsgang aus heterogenen Klassen vertieft zu betrachten. Schüler, die in homogenen Klassen mit dem Ziel des Realschulabschlusses unterrichtet werden, erzielen in etwa die oben genannten Durchschnittswerte: 19,9% weisen den Lehrern eine sehr geringe und weitere 37% eine geringe Fach- und Förderkompetenz zu.

Leistungsstatus der Schüler

Bei der Betrachtung des Leistungsstatus fällt auf, dass keiner der befragten Schüler im Hauptschulbildungsgang (egal, ob aus homogenen oder heterogenen Klassen) sehr gute Leistungen von sich angibt. Lediglich 11,0% dieser Schüler aus homogenen und 11,1% aus heterogenen Klassen weisen gute Leistungen auf. Bei Realschülern, die in heterogenen Klassen unterrichtet werden, zeigen mehr als die Hälfte gute (45,1%) bzw. sehr gute (12,7%) Leistungen. Für Schüler im Realschulbildungsgang aus homogenen Klassen gilt immer noch, dass 37,0% gute und weitere 5,5% sehr gute Leistungen erreichen. Aus dem eben genannten ergibt sich zwangsläufig, dass Hauptschüler einen schlechteren Leistungsstatus aufweisen als Realschüler, also verstärkt schlechte bzw. sogar sehr schlechte Leistungen zeigen. So haben fast zwei Drittel (65,0%) der Hauptschüler aus homogenen Klassen und zwei Drittel der Hauptschüler aus heterogenen Klassen sehr schlechte Leistungen. Weitere 24,0% der Hauptschüler, die in homogenen Klassen lernen und 22,2% derer, die in heterogenen Klassen unterrichtet werden, weisen einen schlechten Leistungsstatus auf. Betrachtet man hingegen die Realschüler, so zeigt sich, dass 28,2% die eine heterogene Klasse besuchen und 39,0% von denen, die eine homogene Klasse besuchen, schlechte Leistungen besitzen und lediglich 14,1% der Realschüler aus heterogenen und 18,5% derer aus homogenen Klassen sehr schlecht hinsichtlich ihrer Leistungen bewertet werden.

Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass kein einzelnes Merkmal für die Einschätzung der Schulkultur oder der Schulqualität - quasi als Indikator - herangezogen werden kann. Sowohl die Einrichtung bestimmter Profile als auch die Gestaltung der Bildungsgänge kann sich an den Schulen jeweils unterschiedlich auswirken. Insofern sich keine monokausalen Zusammenhänge ergeben, dann auch die Gestaltung von Schulqualität nicht einzelnen Merkmalen überlassen bleiben. Das ist entlastend für die Schulen, da sich zeigt, dass sich unter ziemlich vielen Rahmenbedingungen, „gute Schule“ gestalten lässt. Gleichzeitig stellt dieser Befund

aber auch eine Herausforderung für alle Schulen dar, denn schlechte Untersuchungsergebnisse lassen sich danach eben so wenig auf ein äußeres Merkmal der Schule zurückführen und verhindern „einfache“ Rechtfertigungen, die mit dem Verweis auf die schlechten Bedingungen operieren.

Die Vielfalt unter denen Mittelschulen im Untersuchungszeitraum „Schule gemacht“ haben, steht im Mittelpunkt des nächsten Abschnittes. In den zwei ausgewählten Schulportraits wird zum einen deutlich, wie differenziert sich Mittelschule gestalten lässt und welche Rolle dabei eine engagierte Schulleitung und ein engagiertes Kollegium spielen. Zum anderen wird damit eine Form von Ergebnissrückmeldungen an die Schulen über die Methode des Schulportraits beschrieben.

3.3.3 Die Entwicklung von einzelnen Schulen – Schulportraits als Einblick in den konkreten Arbeitsalltag der Modellschulen

Mit dem Paradigmenwechsel in den 90er Jahren, wonach im Zentrum der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit nicht mehr das Gesamtsystem steht, sondern die Einzelschule als je konkrete unverwechselbare Institution – als pädagogische Handlungseinheit – in den Mittelpunkt des Interesses gerückt ist, hat auch die Methode des Schulportraits – als eine wichtige forschungspraktische Konsequenz – an Bedeutung gewonnen. Mit dem Erstellen von Schulportraits, wobei ganz bewusst mit dem Assoziationsraum zur Kunst gespielt wird, soll der Forderung nach einzelschulorientierter Schulforschung entsprochen werden. Im Portrait können unterschiedliche Faktoren berücksichtigt werden und neben den „nackten Zahlen“ die die empirische Schulforschung hervorbringt, zugleich deskriptive einzelschulspezifische Konfigurationen differenziert abgebildet werden. Mit Schulportraits kann – wie Idel 1999 dies trefflich formuliert – „die empirische Dignität der Einzelschule“ gewahrt werden, gleichwohl entfalten auch Schulportraits nicht immer nur intendierte Wirkungen. Auch ein von Forschern in bester Absicht erstelltes Schulportrait kann in das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis geraten, wenn das im Schulportrait gefällte Urteil über die Schule auf diese negativ zurückwirkt oder das Ansehen der Schule öffentlich in Mitleidenschaft gezogen wird.

Mit den Schulportraits soll ein Einblick in den konkreten Arbeitsalltag der Mittelschulen im Verlauf des Modellversuchs gegeben werden. Im Mittelpunkt steht hierbei die Einzelschule und ihr Bemühen, einerseits mit einer neuen Schulform zurecht zu kommen und die Startschwierigkeiten zu bewältigen und andererseits einen Beitrag zur Entwicklung des Mittelschulkonzeptes zu leisten. Auf diese Anforderung an die zehn Mittelschulen wurde schon wiederholt hingewiesen. Mit dem Versuch der umfassenden Beschreibung der Schulwirklichkeiten sollten in den Schulportraits auch die Anstrengungen, denen die Schulen unterworfen waren, deutlich werden. Dabei galt es zu berücksichtigen, dass Veränderungen der Schulwirklichkeit immer von den in den Schulen tätigen Menschen getragen und durchgeführt werden müssen und dass Lehrer und Schulleiter als Personen ernstgenommen werden müssen, die dank ihrer Ausbildung pädagogisch urteilsfähig sind und nicht bloß als ausführende Organe administrativer Entscheidungen und Anweisungen betrachtet werden dürfen (vgl. dazu Idel 1999, S. 32 f.). Mit dem Erstellen der Schulportraits wurde zugleich der Anspruch verbunden, durch den Außenblick und die methodischen Zugänge mehr über die Schulen zu wissen und über Entwicklungsabläufe zu verstehen, als dies den Schulen selber zu Gebote steht. Insofern sollte das Schulportrait die Schulen in ihren Schulentwicklungsprozessen unterstützen und zugleich auch Erkenntnisse über die Schulentwicklung im Freistaat Sachsen nach der Wende liefern. So gehörte zu den Aufgaben der Modellschulen die kritische Begleitung und Optimierung des Mittelschulmodells vor allen in Hinblick auf die unterschiedlichen Formen der inneren und äußeren Differenzierung und die (Weiter)Entwicklung des Profilunterrichtes. Daneben haben sich die Schulen in Intensität, Kontinuität und Reichweite jeweils unterschiedliche Arbeitsschwerpunkte gesetzt. Auch Fragen der regionalen Verankerung spielen an den Schulen eine

wichtige Rolle. Der Anspruch an die Portraits war es, auch die Entwicklung der Schulen darzustellen und deutlich zu machen, an welchen Stellen es Fortschritte aber auch Stagnationen gab. Dieser Anspruch – so muss selbstkritisch eingeräumt werden – ließ sich nicht immer zur vollen Zufriedenheit realisieren. Das lag an der z. T. sehr unterschiedlichen Materiallage, aber auch an der Intensität mit der die Schulleitungen und Projektgruppen an den Modellschulen sich mit der ersten Fassung des Portraits auseinandersetzt haben. Dem stehen allerdings auch grundsätzliche methodologische Gründe entgegen. Das Schulportrait als eine „Erfassungsform von Schulwirklichkeit“ folgt immer „bestimmten Motiven, wählt Perspektiven aus bzw. nimmt Akzentuierungen vor, d.h.: Die ‘Wirklichkeit’ wird nach bestimmten Maßnahmen zur Kenntnis genommen und reduziert, weil die Absicht eine Schule ‘in Gänze’ zu erfassen, prinzipiell nicht einlösbar ist.“ (Wittenbruch/Werres 1991, S. 192 zitiert nach Lönz 1996, S. 71).

Die Portraits basieren auf zahlreichen methodischen Zugängen, durch die Außen- und Innensichten der Schulen miteinander verknüpft werden sollen:

- Eine Grundlage der Schuldarstellung war eine Auswertung der **Schulstatistiken**, die von den Schulen an das Statistische Landesamt gemeldet werden. Diesen Statistiken wurden Schülerzahlen, Lehrerzahlen, die Abgänger mit den unterschiedlichen Abschlüssen, die Übergänge vom und zum Gymnasium entnommen und nach Schuljahren getrennt tabellarisch zusammengestellt.
- Im Frühjahr 1994 wurden mit allen Schulleitern ausführliche **Interviews** geführt, die u.a. den Entstehungsprozess der jeweiligen Schule, den Stand der Arbeit an der Schule, die Einstellungen der Schulleitung zur Mittelschule und ihren konzeptionellen Rahmenbedingungen und die Perspektiven der Arbeit zum Inhalt hatten. In einigen Fällen haben Schulleiter bzw. Schulleiterin und der Stellvertreter bzw. die Stellvertreterin an dem Gespräch teilgenommen, in anderen Fällen nur der Schulleiter bzw. die Schulleiterin. Häufig waren die Gespräche mit einer Führung durch das Schulhaus und das Schulgelände verbunden. Alle Gespräche wurden auf Band aufgezeichnet und transkribiert. Die Gespräche waren vertraulich, d.h. es wurden den Schulleitern zugesichert, dass sie nicht ohne Rücksprache wörtlich in irgendeiner Form Dritten zugänglich gemacht werden. Die Texte wurden unter verschiedenen Gesichtspunkten ausgewertet und sind in das Schulportrait eingeflossen. Alle wörtlichen Zitate (*kursiv gesetzte Passagen*), die in den Schulportraits enthalten sind, wurden von den Schulleitern autorisiert.
- Im Schuljahr 1994/95 wurden an allen Schulen die Schüler und Schülerinnen der 6. und 9. Klassen mittels eines standardisierten Fragebogens befragt. Darüber hinaus erhielten die Eltern der Schüler und Schülerinnen der 6. Klassen und alle Lehrer und Lehrerinnen, einschließlich der Schulleitung einen Fragebogen, um eine breite Sichtweise auf die Schulen

zu gewinnen und alle an Schule Beteiligten zu Wort kommen zu lassen. Die Fragebögen wurden unter den verschiedenen Fragestellungen des Modellversuches ausgewertet (vgl. dazu vor allem Abschnitt 3.1). Aus den **Ergebnissen der Schülerbefragung** ist in das Schulportrait vor allem der Schulqualitätsindex (zur Entwicklung und Erläuterung des Schulqualitätsindex vgl. Kapitel 3.2) eingeflossen, der um die jeweiligen Schüleraussagen der offenen Fragen ergänzt wurde (*auch diese Passagen sind in dem entsprechenden Abschnitt kursiv gesetzt*). Die Schüler und Schülerinnen wurden gefragt, was sie an ihrer Schule verändern würden, wenn sie Änderungen vornehmen könnten. Dabei wurden keine Antworten vorgegeben, so dass die Aussagen alle von den Schülern frei formuliert wurden. In den meisten Fällen hat etwa die Hälfte aller Befragten die Gelegenheit genutzt und einen, meistens jedoch mehrere Änderungsvorschläge gemacht. Häufig waren es allerdings sehr viel mehr Schülerinnen und Schüler, die sich mit der Situation an ihrer Schule auseinandergesetzt haben. In einigen Portraits wurden auch Schülerergebnisse zum Profilunterricht eingearbeitet. Die Schüleraussagen spiegeln die Situation des Schuljahres 1994/95 wieder. Die Schulleiterinnen der Unteren Luisenschule in Chemnitz und der Schule am Burgteich in Zittau wünschten sich eine Wiederholung der Befragung zu Beginn des Schuljahres 1996/97, da sie der Meinung waren, dass sich mittlerweile so viel an ihren Schulen verändert habe, was die alte Befragung nicht berücksichtigen konnte. Dazu kam für die Untere Luisenschule, dass die erste Befragung stattfand, als das Schulgebäude renoviert wurde und die Schülerinnen und Schüler auf andere Schulen verteilt waren und damit die Befragungssituation mit den anderen Schulen nicht vergleichbar war. Allen anderen Mittelschulen wurde ebenfalls eine Wiederholungsbefragung angeboten. Davon hat dann aber schließlich keine weitere Schule Gebrauch gemacht. Die **Ergebnisse des Lehrerfragebogens** wurden für das Schulportrait insoweit genutzt, dass die Antworten der Lehrerinnen und Lehrer ausgewertet, zusammengefasst und exemplarisch zitiert wurden. Eine systematische Auswertung der Lehrerbefragung wurde auf Einzelschulebene nicht vorgenommen, weil der Rücklauf auch an den Modellschulen zu gering war. Die **Ergebnisse der Elternbefragung** wurden für die Darstellung des Einzugsbereichs genutzt, z. T. wurden die Gründe für die Schulwahl eingearbeitet und die Zufriedenheit mit der Schule. Auch bei der Elternbefragung wurde auf eine systematische Auswertung verzichtet, weil nur die Eltern der Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen befragt wurden, dadurch ließen sich die Ergebnisse nicht den Schwerpunkten des Portraits - Gestaltung der Profile und der Differenzierung - zuordnen, da dies Schüler und Eltern in der 6. Klassenstufe noch nicht betrifft.

- Alle zehn Schulen haben von Beginn des Modellversuchs an kontinuierlich **Berichte** über die laufende Arbeit angefertigt und der Projektleitung **Materialien** über die Schule zur Verfügung gestellt. Diese Berichte und Materialien, sowie der Schriftwechsel mit der Projektleitung wurden fortlaufend in Schulordnern gesammelt. Auch diese Schulordner wur-

den systematisch ausgewertet. Außerdem wurden die **Arbeitsdokumentationen** der Schulen ausgewertet, die diese insbesondere seit dem Schuljahr 1995/96 angefertigt haben. Grundlage dieser Dokumentationen ist ein mit jeder Schule vereinbartes Arbeitsprogramm. Die einzelnen Dokumentationen sind von sehr unterschiedlicher Qualität – nicht immer konnte diesen Texten wirklich Konkretes über die Arbeit an den Schulen entnommen werden. In manchen Fällen hatten sie auch den Charakter einer formalen „Abrechnung“ der Arbeit dergestalt, dass das Arbeitsprogramm umformuliert zur Absichtserklärung der Schule wurde, wonach die einzelnen Arbeitsschwerpunkte entweder als erfüllt oder in Zukunft zu erfüllende gekennzeichnet wurden. Daraus ließ sich dann nicht entnehmen, wie die Arbeitsprogramme im einzelnen umgesetzt wurden, welche Probleme auftraten und wie diese gelöst wurden. Andererseits ist es auch vorgekommen, dass an den Schulen Aktivitäten gelaufen sind, von denen sowohl die Projektleitung als auch die wissenschaftliche Begleitung nur durch Zufall – in manchen Fällen sicherlich auch gar nicht – erfahren hat. Dies war insbesondere dann der Fall, wenn diese Aktivitäten nicht in den unmittelbaren Arbeitszusammenhang des Modellversuches gefallen sind und demzufolge über die Arbeitsdokumentationen nicht systematisch erfasst wurden.

Aus diesen unterschiedlichen Materialien entstand ein nicht immer widerspruchsfreies – und auch nicht immer nur vorteilhaftes – Bild der einzelnen Schule. Gerade dann, wenn die vorgelegten Dokumentationen als nicht sehr aussagekräftig erschienen, war es schwer, diese in ein in sich stimmiges Portrait umzusetzen. Auch gab es häufig Schwierigkeiten, die zeitliche Entwicklung der Schulen angemessen zu dokumentieren. Dabei zeigte sich immer wieder, dass der Wechsel in der Projektleitung nach der ersten Hälfte des Modellversuchs Probleme bei der kontinuierlichen Dokumentation der Aktivitäten mit sich gebracht hat. Um sicher zu stellen, dass die vorgenommene externe Evaluation eine Funktion der „Selbstaufklärung“ der Schulen bekommt und für die weitere Selbststeuerung der Schulen genutzt werden kann, wurden allen Schulleiterinnen und Schulleitern eine erste Fassung der Schulportraits mit der Bitte um kritische Lektüre zugesandt. Sie wurden darüber hinaus gebeten, Fehler oder Unklarheiten zu beseitigen oder ggf. einzelne Aspekte zu ergänzen. Schließlich wollten wir von den Schulleitungen auch wissen, wie sie sich die weitere Entwicklung ihrer Schule vorstellen und welche Perspektiven sie für die nächste Zukunft haben. Es wurden den Schulleitungen freigestellt, dies entweder allein zu tun oder aber das Portrait in der Projektgruppe des Modellversuches und/oder im Kollegium zu diskutieren.

Diese in bester Absicht, aber doch leicht naiv, durchgeführte Rückmeldung hat nicht in allen Fällen dazu geführt, dass sich Schulleitungen und Kollegien mit den Portraits auseinandergesetzt haben. Bis auf eine haben immerhin alle Schulleitungen von sich aus reagiert – und zumeist telefonisch um Terminaufschub für die Rückmeldung gebeten. Vier Schulen wünschten sich ausführliche erneute Gespräche (darunter die Schule die nur durch mehrfaches Insistieren

zu einer Reaktion zu bewegen war). Der Umgang mit den Portraits durch die Schulleitungen erfolgte sehr unterschiedlich: einige Schulleiter haben sich alleine mit dem Text auseinandergesetzt und Korrekturen bzw. Anmerkungen vorgenommen. Einige haben zumindest mit dem Stellvertreter bzw. der Stellvertreterin darüber gesprochen und mehr oder weniger intensive Überarbeitungen zugesandt – z. T. wurden einzelne Fachkollegen um „Zuarbeit“ gebeten. Ein Teil der Schulen hat den Text in der Projektgruppe gelesen, manche Schulleiter haben bestimmte ausgewählte Kolleginnen gebeten, sich mit dem Text auseinanderzusetzen. Nur an einer Schule lag der Text eine Zeitlang im Lehrerzimmer aus und wurde von allen Kollegen eingesehen, z. T. mit Anmerkungen versehen und auch diskutiert. Mit den vier Schulen, die dies wünschten, wurden erneute Gespräche geführt, die ihren Ausgangspunkt in dem vorgelegten Schulportrait nahmen, alle anderen Schulen haben mehr oder weniger intensive Anmerkungen und Überarbeitungsvorschläge und zum Teil auch weitere Materialien zugesandt. Diese wurden in die Texte eingearbeitet, z. T. auch kritisch diskutiert – nicht alle Selbsteinschätzungen der Schulen konnten ohne weiteres geteilt werden. Gravierende Diskrepanzen in der Fremd- und Selbstwahrnehmung werden in der Regel in den Schulportraits gekennzeichnet.

Die einzelnen Portraits folgen in der Regel einem einheitlichen Aufbau: In einem ersten Abschnitt werden die allgemeinen Rahmenbedingungen der Schule und ihrer Umgebung beschrieben. Anschließend folgen Ausführungen zur Entstehung einzelnen Schule, zur Personalsituation und zur Entwicklungsarbeit des Kollegiums und der Schulleitung. Im dritten Teil wird die Perspektive der Schülerschaft anhand des Schulqualitätsindex und der offenen Antworten einbezogen. Der nächste Abschnitt widmet sich den Schwerpunkten des Modellversuches. Das pädagogische Programm wird unter den Stichworten „Entwicklung der Differenzierung“ und „Auseinandersetzung mit dem Profil“ dargestellt, dabei kann die Reihenfolge der beiden Schwerpunkte variieren. Außerdem werden Projekte sowie die außerunterrichtlichen Aktivitäten der Schule betrachtet. Im letzten Teil wird eine bewertende Betrachtung der Entwicklung der Schule vorgenommen. Auch dabei stehen wiederum die Schwerpunkte des Modellversuchs im Mittelpunkt. Vorhandene Entwicklungskonzeptionen und Gedanken der Schulleitungen dazu wurden berücksichtigt.

In den Portraits der Burgsteinschule in Zittau und der Unteren Luisenschule in Chemnitz wird die Schülerperspektive der ersten Befragung ausführlich ergänzt um die Ergebnisse der zweiten Befragung. Die hier erreichte Ausführlichkeit der Darstellung wäre im Grundsatz auch für die anderen Schulen denkbar gewesen, aus methodischen Gründen wurde aber darauf verzichtet: die Fallzahlen in der standardisierten Befragung sind auf Einzelschulebene nicht aussagekräftig genug.

Die Mittelschule ist eine teilintegrierte Schulform, an der drei Abschlüsse erworben werden können. Nach Schulgesetz und Mittelschulordnung gibt es weder Hauptschulklassen, noch

Hauptschüler, ebenso wenig wie Realschulklassen und Realschülerinnen. Gleichwohl hat sich dieser Sprachgebrauch innerhalb kürzester Zeit bei allen in Schule arbeitenden Personen und auch bei den Schülerinnen und Schülern selber herausgebildet. Wenn in den Schulportraits Lehrerschaft und Schulleitung und/oder einzelne Schüleraussagen zitiert werden, wurde deren Sprachgebrauch beibehalten. Bei Verweisen oder indirekten Zitaten wurden die Begriffe in Anführungszeichen gesetzt, ansonsten wurden andere Umschreibungen gefunden. Dadurch sind die Texte in sich zwar nicht einheitlich, aber diese Differenz steht dafür, dass die Verwendung von Begriffen auch eine Form der Wahrnehmung und Strukturierung von Wirklichkeit ist. Im folgenden werden zwei Schulportraits ausführlich dargestellt. Sie wurden nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung ausgewählt und sollen die Spannbreite der schulischen Entwicklungen verdeutlichen. So handelt es sich um eine Mittelschule in einer ländlichen Grenzregion (Mittelschule Geising) und einer in einer Großstadt, in einem aufstrebenden Stadtteil (Untere Luisenschule in Chemnitz). Eine Schule wird von einer jungen engagierten Schulleiterin geleitet, die andere von einem Schulleiter, der sich wahrscheinlich bis heute fragt, wieso ausgerechnet „seine“ Schule in diesen Modellversuch geraten musste (Mittelschule Geising). An der Mittelschule in Geising wurden die klassischen Profile erprobt, an der Mittelschule in Chemnitz zum einen das musische Profil weiterentwickelt, zum anderen sehr bald mit der Erprobung eines naturwissenschaftlichen Profils begonnen. Die Mittelschule in Chemnitz hat sich mit der ersten Fassung des Schulportraits intensiv auseinandergesetzt, eine zusätzliche Befragung durchgeführt und ein weiteres ausführliches Gespräch mit den Mitarbeiterinnen der wissenschaftlichen Begleitung geführt. Auf die Mittelschule in Geising trifft dies alles nicht zu. Neben diesen Überlegungen ist ein weiterer Grund für die Auswahl von zwei Portraits darin zu sehen, dass zwar von allen zehn Modellschulen Schulportraits erstellt und im Abschlussbericht vorgelegt wurden, dass sich aber an zwei Schulportraits das Prinzip des Vorgehens und die methodische und inhaltliche Problematik der Mittelschulentwicklung erkennen und nachvollziehen lässt. Die Lektüre weiterer Portraits trägt nicht zum wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn bei.¹

3.3.3.1 Portrait der Mittelschule Geising

Die Mittelschule Geising ist eine Schule in einer ländlichen Region mit einem sehr großen Einzugsgebiet. Sie entstand am Beginn des Schuljahres 1992/93 aus den polytechnischen Oberschulen Altenberg und Geising. Für die 370 Schüler und Schülerinnen, die überwiegend aus Altenberg und seinen Eingemeindungen Zinnwald, Rehefeld, Oberbärenburg und Hirsch-

¹ Redaktionsschluss für die Schulportraits war der April 1997. Weitergehende Entwicklungen der Schulen und vor allem der Entwicklung der Schülerzahlen werden nicht berücksichtigt. Dabei ist vor allem für die Mittelschule Geising von einem Schülerrückgang in erheblichem Ausmaß auszugehen. Die dramatisch halbierten Schülerzahlen aufgrund des Geburtenrückganges hatten sich bis zum Schuljahr 1996/97 an den Mittelschulen noch nicht ausgewirkt.

sprung sowie Geising, Löwenhain und Fürstenau kommen, gibt es kaum eine Alternative, da die nächstgelegenen Mittelschulen (Bärenstein, Glashütte, Schmiedeberg) von den Wohnorten der Schülerinnen und Schüler mit öffentlichen Verkehrsmitteln oftmals nicht zu erreichen sind.

Die Region um Geising wurde entscheidend vom größten Betrieb „VEB Zinnerz Altenberg“ geprägt. Zum Zeitpunkt der Schließung des Betriebes 1992 hatte Altenberg 3000 Einwohner. Die Stadt Geising hat 1300 Einwohner, ist einer der höchstgelegenen Orte im Osterzgebirge und gehört zum Weißeritzkreis. Geising liegt in unmittelbarer Nähe zur Grenze Tschechiens. In der Stadt gibt es eine lange handwerkliche Tradition, wie z. B. die Feinwerktechnik Geising, der das Überleben sehr schwer fällt. In letzter Zeit setzt Geising zunehmend auf den Ausbau der Infrastruktur für den Sporttourismus und baut Winter- wie Sommersportmöglichkeiten aus, wobei ebenfalls auf bereits vorhandene Ressourcen zurückgegriffen werden kann. Das Schulgebäude wurde 1875 erbaut. Das Schulhaus ist durch einen Anbau (1986 - 1987) erweitert worden. Es können bis zu 18 Klassen in dieser dreizügigen Mittelschule unterrichtet werden. Die Mittelschule besaß bis 1995 keine Turnhalle. Der Sportunterricht wurde in externen Sporträumen erteilt. Die dritte Sportstunde konnte aus stundenplantentechnischen und Kapazitätsgründen der Hallen sowie aus finanziellen Gründen (Fahrtkosten und Nutzungsgebühren) nicht erteilt werden. Im März 1995 wurde die neue Turnhalle der Schule während einer Projektwoche festlich eröffnet. In allen anderen Fächern wird die materielle Ausstattung als gut eingeschätzt. Im Sommer 1993 legte die Schule den Schwerpunkt auf die Neuausstattung des Computerkabinetts, da bis zu dem Zeitpunkt noch mit veralteten DDR-Computern gearbeitet werden musste. Es entstand ein Kabinett mit 12 Schülerarbeitsplätzen, einem Lehrerarbeitsplatz und einem vernetzten Fileserver. Bis zu diesem Zeitpunkt arbeiteten Lehrer und Schüler im Informatikunterricht mit gebrauchten Computern des ehemaligen VEB Zinnerz. Für das technische und sozial-hauswirtschaftliche Profil und den Werkunterricht wurden weitere Anschaffungen getätigt (z. B. Nähmaschinen für das sozial-hauswirtschaftliche Profil). Mit der Anschaffung eines Keyboards konnte der Musikunterricht bereichert werden. Anfang Februar 1994 wurde an der Schule eine Schülergalerie eröffnet. Zur materiellen Verbesserung der Profilbereiche konnte zu Beginn des Schuljahres 1995/96 ein neues Hauswirtschaftskabinett im Dachgeschoss des Neubaus eröffnet werden, bestehend aus Küche, Unterrichtsraum und Kontaktraum. Durch das damit freiwerdende Hauswirtschaftskabinett verbesserten sich auch die materiellen Bedingungen des Technikunterrichts durch die Trennung der Unterrichtsbereiche Holzverarbeitung und Elektrotechnik/Elektronik.

Der Prozess der Umstrukturierung im Jahre 1992 verlief aus Sicht der Schulleitung dramatisch. So berichtete der Schulleiter, dass am 26.03.1992 vom Oberschulamt und vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus entschieden wurde, dass die größere Schule des Nachbarortes Altenberg Gymnasium wird und in das Gebäude der POS Geising die Mittelschule einzieht. Dies geschah unter Beisein der Bürgermeister der beiden Orte, der Schulleiter der POS

und des zukünftigen Gymnasiums und der Stadträte von Altenberg: *Es bestand die Frage, wird Geising geschlossen oder wird Bärenstein geschlossen. Hier hat sich ein ziemlich harter Kampf abgespielt zwischen diesen beiden Schulen, der war auch nicht immer ganz fair.* An anderer Stelle erwähnte der Schulleiter, dass es schwierig war, da die Ortschaften aus Tradition verfeindet sind, *also jedenfalls zwei Ortschaften, die eigentlich freiwillig niemals miteinander gehen würden.* Der Schulleiter sah in diesem Zusammenhang keine Probleme innerhalb des Lehrerkollegiums: *Auf die Zusammenarbeit im Kollegium hatte dieser Fakt keinen Einfluss.* Da die polytechnische Oberschule sich gerade in dieser Umbruchszeit um ein eigenes Profil bemühte, war der angeordnete Umzug ein starker Einschnitt in diese Entwicklung. Außerdem musste die Grundschule Altenberg von der nun neu zu gestaltenden Mittelschule abgetrennt werden. Nicht nur die materielle, sondern auch die personelle Trennung stellte viele Kollegen vor Entscheidungszwänge. Die Kolleginnen und Kollegen der Unterstufe, die es in allen DDR-Schulen überproportional gab, mussten sich entscheiden, in die Grundschule oder in die Mittelschule zu gehen. Diese Entscheidung fiel ihnen schwer, da ihnen die zukünftigen Anforderungen nicht klar waren. Aus der ehemaligen Polytechnischen Oberschule Geising wurden schließlich nur noch drei Kolleginnen und Kollegen in die Mittelschule Geising übernommen. Modellschule wurde die Geisinger Mittelschule im Jahre 1992 durch die Kriterien „Ländlicher Raum“ und das angebotene Sprachprofil. Die Mittelschule Geising wurde vom zuständigen Staatlichen Schulamt für den Modellversuch vorgeschlagen.

Im Hinblick auf die Schülerzahlen hat sich die Situation positiv entwickelt wie sich der nachfolgenden Tabelle entnehmen lässt.

Tabelle² G-1: Schülerzahlen

Schuljahr	Schülerinnen und Schüler		
	insgesamt	männlich	weiblich
1992/93	343	206	137
1993/94	335	187	148
1994/95	354	193	161
1995/96	371	213	158
1996/97	371	201	170

Die Schule hatte im Schuljahr 1995/96 mehr Schülerinnen und Schüler als zu Beginn. Das Geschlechterverhältnis fällt zugunsten der Jungen aus (ca. 60% der Schülerschaft ist männlichen Geschlechts).

² Innerhalb der einzelnen Schulportraits werden die Tabellen jeweils separat fortlaufend gezählt und zu besseren Unterscheidung mit einem G für Geising und einem L für Luisenschule gekennzeichnet.

Zur Situation der Schulleitung und des Kollegiums

Der Schulleiter war von 1972 bis 1990 leitender Lehrer des polytechnischen Zentrums in Altenberg. Das polytechnische Zentrum in Altenberg wurde von Schülern und Schülerinnen der Schulen Altenberg, Geising und in den 9. und 10. Klassen von Bärenstein und Lauenstein besucht. Nach der Abschaffung des polytechnischen Zentrums in Altenberg bewarb er sich 1990 um die Stelle des Schulleiters der POS Altenberg. Der Übergang von Altenberg zum Schulleiter der Mittelschule in Geising verlief nach der Bewerbung und einigen Gesprächen problemlos. Zu den neuen Aufgaben des Schulleiters gehört – seiner Ansicht nach – ein hoher Einsatz in der Öffentlichkeitsarbeit. Dieser ist *für das Ansehen einer Mittelschule und das Überleben* sehr wichtig. An dieser Schule herrschten in der ersten Zeit schwierige Organisationsbedingungen. Obwohl die meisten Lehrer der Altenberger POS mit nach Geising wechselten (einige wechselten auch zum Gymnasium), fehlten im Schuljahr 1992/93 mehr als sechs Lehrer, um die Stundenzahl abzudecken. Entlassungen zum Jahresende 1992 führten dazu, dass Klassen zusammengelegt werden mussten und die durchschnittliche Schülerzahl pro Klasse bei 28 lag. Auch mit Beginn des Schuljahres 1993/94 änderte sich die Situation nicht grundlegend. Immer noch hatte die Schule mit Stundenausfällen zu kämpfen. Die Schule bekam die ehemalige Direktorin der POS Altenberg zugewiesen, die nach ihrer Klage gegen ihren Entlassungsbescheid wieder als Lehrerin eingestellt werden musste. Auch ein anderer Kollege hat die Kündigungsandrohung wegen Minderqualifikation erhalten. Abgesehen von den „persönlichen Problemen der Lehrer, die mit solchen Existenzängsten Schüler unterrichten mussten“ – wie der Schulleiter feststellte, war für die Schulleitung ein Planungsnotstand entstanden. *Da wir für das nächste Jahr (Schuljahr 1995/96) drei Hauptschulklassen haben, die wir in diesem Jahr nicht haben, wir haben in diesem Jahr nur eine Hauptschulklasse, bedeutet das, dass wir wenigstens zwei Kollegen in Verzug haben. Da sind wir gerade beim Rechnen, und wenn die Kollegen weggehen, dann noch mehr.*

Aus dem Kollegium der Altenberger POS sind auch drei Grundschullehrer in die Geisinger Mittelschule gekommen: *wir hatten ja damals zu DDR- Zeiten viele Unterstufenlehrer im Mittelbereich, 5. und 6., bis hoch zur Acht, und das ist für die eigentlich gar nicht so neu.* Diese Lehrer wurden an der Mittelschule dringend gebraucht. Neben einer Französischlehrerin sollte eine ehemalige Unterstufenlehrerin, die sich berufsbegleitend fortgebildet hatte, den Französischunterricht absichern und ein weiterer Unterstufenlehrer, der schon seit 1972 im polytechnischen Zentrum Altenberg unterrichtete, baute das technische Profil auf. Die Abdeckung der Fächer erfolgte an der Schule nicht entsprechend den Ausbildungen der Lehrer. So gibt es gleich drei Lehrerinnen bzw. Lehrer mit der Kombination Biologie/Chemie, die sich in die wenigen Stunden dieser Fächer teilen bzw. andere Fächer übernommen haben. Vor allem im Sprachbereich und in Geschichte mussten diese Lehrer mit eingesetzt werden: *es gibt eigentlich keinen, der nur noch seine Fächer unterrichtet.* Eine Biologie-Chemie-Lehrerin unter-

richtet jetzt in den 5. und 6. Klassen Englisch. Ein weiterer Biologie-Chemie-Lehrer unterrichtet Geschichte in den 7. bis 10. Klassen. Und die dritte Biologie-Chemie-Lehrerin hat in einem Lehrgang die Lehrbefähigung für das sozial-hauswirtschaftliche Profil erworben.

Tabelle G-2: Entwicklung der Lehrerzahlen

Schuljahr	Lehrerinnen und Lehrer		
	insgesamt	männlich	Weiblich
1992/93	21	8	13
1993/94	18	7	11
1994/95	20	7	13
1995/96	20	8	12
1996/97	20	8	12

Durch die Einsatzbereitschaft, den variablen Einsatz und das ausgesprochen gute Klima im Kollegium wurde eine hohe Qualität des Unterrichts erreicht, trotz der großen Stundenausfälle, resümiert der Schulleiter die Entwicklung an der Schule. Im Vergleich zum POS- Lehrer muss der Mittelschullehrer noch variabler werden, er muss variabler einsetzbar sein, noch variabler als jetzt. Vom fachlichen Anspruch habe sich für den Mittelschullehrer nach Ansicht des Schulleiters nichts geändert.

Mit weiteren Schwierigkeiten hat die Schule durch die vielen Fahrschüler zu kämpfen: So ist die Stundenplanung schwierig, da es keinen Schulbus gibt und 80% der Schülerinnen und Schüler mit Linienbussen zur Schule fahren müssen. Dabei werden die Möglichkeiten der Schule vom Fahrplan sehr beschnitten, viele Schüler und Schülerinnen kommen am späten Nachmittag gar nicht mehr mit dem Bus nach Hause. Fahrplanbedingte Probleme ergeben sich bei der Umsetzung der Rahmenstundentafel sowie bei der Einhaltung der gesetzlich vorgeschriebenen Pausenzeiten. Arbeitsgemeinschaften durchzuführen ist sehr schwierig. Die laut Rahmenstundentafel ausgewiesenen Stunden, verteilt auf Montag bis Freitag, lassen auch im Nachmittagsbereich kaum noch Zeit, da der große Teil der Schüler und Schülerinnen (87 %) an die Abfahrt der letzten Busse (15.07 Uhr) gebunden ist. Aber nicht nur für die Stundenplangestaltung stellen die vielen „Fahrschüler“ ein Problem dar. Insbesondere die Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen sprechen immer wieder die langen Anfahrtswege mit dem Bus an – die Schüler empfinden es als große Belastung, auf den Linienbus zu warten, der erst nach der 6. Stunde abfährt, obwohl für sie manchmal bereits nach der 4. oder 5. Stunde Schulschluss ist. Folgende Schüleraussage bringt exemplarisch zum Ausdruck, welchen Belastungen die Schüler mit dem langen Schulweg ausgesetzt sind: *Ich würde die Busverbindung ändern, es fahren immer so viele Busse nach Altenberg. Da können sie ja einen Extrabus für die Zinnwalder machen. Wir haben ja einen Zinnwalder Bus, aber die Altenberger brauchen ja nicht immer mit dem Zinnwalder Bus mitfahren. Es stehen immer bloß fünf Altenberger an*

*der Haltestelle, und bloß wegen denen müssen wir nach Altenberg fahren. Und dann müssen wir uns beeilen, dass wir den Bus bekommen.*³

Bereits im ersten Jahr der Mittelschule konnte die AG Schülerlotsen aufgebaut werden. *Es ist die einzige Schülerlotsengruppe im Weißeritzkreis. Sie überwacht, steuert und lenkt die Schülerbewegungen der Mittelschule Geising und seit 21.10.96 der Grundschule Altenberg. Im Landesausscheid der Schülerlotsen konnten wir im Schuljahr 1994/95 den Sieger stellen und belegten in diesem Schuljahr 1996/97 den 2. Platz.*

Durch die gute Zusammenarbeit unserer Schule mit den am Schülertransport beteiligten Schulen (Grundschule Altenberg und Gymnasium Altenberg) sowie dem Regionalverkehr Dresden ist es gelungen, die Anfangszeit des Unterrichts ab diesem Schuljahr (1996/97) von 8.00 auf 7.50 Uhr zu verlegen. Durch die gewonnenen zehn Minuten konnte man jetzt zwischen der 1. und 6. Stunde insgesamt 50 Minuten Pause aufteilen.

Schwierigkeiten durch die Lehrersituation in Geising

Ein wichtiger Aspekt für die Entwicklung der Schule ist der Mangel an Lehrern wie aus den Sachberichten für die Projektleitung des Modellversuches deutlich wird. So stellt der Schulleiter für alle Schuljahre immer wieder die Schwierigkeiten zusammen, die sich für ihn und seine Kollegen und Kolleginnen an der Schule ergeben:

Schuljahr 1992/93: *Seit Schuljahresbeginn fehlen 22 Stunden Englisch und 12 Stunden Musik (bei 100%-igem Einsatz der Kollegen). In der ersten Fremdsprache werden vom ersten Schultag an in den Klassen 6 bis 10 nur 50% aller Unterrichtsstunden erteilt. Ab dem 07.01.93 kommt es ohne Lehrerzuweisung dazu, dass der Stundenplan als solcher nicht mehr aufrechterhalten werden kann, da aufgrund von Kündigung und Vorruhestand vier Lehrerinnen und Lehrer ausscheiden.*

Schuljahr 1994/95: *Am Anfang des Schuljahres 1994/95 wird ein planmäßiger Unterrichtsausfall von 22 Stunden vermerkt:*

- *13 Stunden Gemeinschaftskunde (Das Fach wird nicht unterrichtet.)*
- *3 Stunden Kunsterziehung (Klassenstufe 5 nur eine Wochenstunde unterrichtet von Nichtfachlehrern)*
- *1 Stunde Technik*
- *1 Stunde Hauswirtschaft*
- *4 Stunden Förderunterricht (Klasse 6)*

Nach Absprachen mit dem Staatlichen Schulamt Freital werden dem technischen Profil weitere 5 Stunden gekürzt; 5 weitere offene Deutschstunden (Klasse 5b) werden durch Streichung

³ Dieses Zitat stammt aus der Befragung von Schülerinnen und Schüler der Schule im Schuljahr 1994/95.

des Förderunterrichts der Klassenstufe 5 abgedeckt. Die 8 offenen Russischstunden (Klassenstufe 8 und 10) werden durch Kürzungen im sozial-hauswirtschaftlichen Profil abgedeckt. Drei Kollegen aus benachbarten Schulen wurden an die Schule mit 35 Wochenstunden abgeordnet: Musik (14 Stunden); Geschichte (9 Stunden); Mathematik (5 Stunden); Geographie (7 Stunden).

Schuljahr 1995/96: *Die Mittelschule Geising kann 505 von 627,2 Lehrerstunden abdecken. Es ist ein Defizit von 122,2 Stunden zu vermerken. Zur Abdeckung des Unterrichts fehlen Lehrer mit den Fächerkombinationen Mathematik/Physik, Technik/Sozial-Hauswirtschaft /Werken, Deutsch/Englisch/Musik, Gemeinschaftskunde/Geschichte/Ethik.*

Seit März 1995 ist eine Kollegin vom Gymnasium Altenberg (Erzieherin mit 20jähriger Berufserfahrung als Unterstufenlehrerin) der Mittelschule Geising zugeordnet. Ab dem Schuljahr 1995/96 bekommt die Schule einen Lehrer mit der Fächerkombination Mathematik/Physik.

Weitere Hilfen erwartet man vom Oberschulamt in Dresden. Trotz einer neuen Kollegin und 20 Stunden, die von Kolleginnen und Kollegen der Nachbarschule unterrichtet werden, fehlen im Schuljahr 1996/97 noch 34 Lehrerstunden. Diese schwierige Situation hatte und hat Auswirkungen auf die inhaltliche Arbeit an der Schule. Viele Ideen lassen sich nicht umsetzen, selbst die Beteiligung an Veranstaltungen und Aktivitäten des Modellversuches war oftmals nicht möglich, wenn z. B. noch ein weiterer außerplanmäßiger Ausfall eines Lehrers hinzukam. In der Lehrerbefragung lag dann auch ein Schwerpunkt der Antworten selbstverständlich auf der Forderung nach einer *vollen Absicherung des Unterrichtsangebotes und ausreichend Lehrer für alle Fächer*. Daneben wurden die Auswirkungen dieser Situation auf die Schüler gesehen und in der Forderung nach *mehr Freizeitangeboten für Schüler* zum Ausdruck gebracht. Gefordert wurden darüber hinaus *regelmäßige Beratungen im Kollegium über schulinterne Probleme und Aufgaben*.

Schulqualität aus Schülersicht

An der Schülerbefragung in Geising haben insgesamt 92 Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 6 und 9 teilgenommen (zwei Klassen der 6. und drei Klassen der 9. Jahrgangsstufe). Das sind 27% der Schülerschaft in Geising.

Neben einer Vielzahl von Faktoren, in denen die Schule im Mittelfeld bzw. unwesentlich unter oder über den durchschnittlichen Werten liegt, fallen im wesentlichen vier Aspekte ins Auge, in denen sich die Aussagen der Schülerinnen und Schüler stark von der durchschnittlichen Meinung der befragten Schülerpopulation abheben:

1. Das Gewaltvorkommen liegt deutlich im Bereich des gelegentlichen bzw. häufigen Gewaltvorkommens. Ein Fünftel aller Schülerinnen und Schüler in Geising gibt an, dass Gewalt

an ihrer Schule häufig vorkommt. Dabei unterscheiden sich die 6. und 9. Klassen nicht voneinander - auch dies ist eher ungewöhnlich, da im Landesdurchschnitt das Gewaltvorkommen in den 6. Klassen deutlich höher eingeschätzt wird. Manche Schüler fordern: *die Strafen für Schüler, die nur stören, sollen erhöht werden oder die Hausordnung sollte härter vertreten werden*, was ein Hinweis darauf sein könnte, dass die Lehrerinnen und Lehrer möglicherweise nicht konsequent genug gegen gewalttätige Ausschreitungen vorgehen. Auch in der Tatsache der langen Schülerwege und voller Verkehrsmittel ist möglicherweise ein Anhaltspunkt für Gewalthandeln von Schülern zu sehen, der für einzelne Schüler durchaus zur Belastung werden kann. Dies steht insgesamt im Widerspruch zu nachfolgender Auffassung des Schulleiters: *Die Mittelschule Geising zählt zu den Schulen im Weißeritzkreis, an denen „Gewalterrscheinungen“ sehr selten vorkommen. Rankämpfe innerhalb der Schülerschaft müssen nicht als Gewalt angesehen werden. Unsere Schule wurde schon mehrmals von Eltern und Schülern als gewaltarme Schule ausgewählt.*

Zum Gewaltindex sollen noch einige nähere Ausführungen erfolgen. Mit dem Wert wurde erfasst, welche schul- und jugendtypischen Formen abweichenden Verhaltens nach Beobachtung der Schülerinnen und Schüler, wie oft vorkommen. Es wurden dazu verschiedene Formen abweichenden Verhaltens vorgegeben; es sollte dann angekreuzt werden, ob das Verhalten nie, selten, gelegentlich oder häufig an der Schule beobachtet wurde. Außerdem bestand die Möglichkeit „weiß ich nicht“ anzukreuzen, wenn dem Schüler entweder das Delikt nicht bekannt war oder er sich nicht erinnern konnte. Außerdem wurde in drei weiteren Items danach gefragt, ob schlichtendes Verhalten an der Schule, also Momente der Gewaltdeeskalation, beobachtet wurden. Der Index wurde schließlich als Summenscore aus den einzelnen Deliktarten gebildet. Dabei sind die beobachteten Schlichtungsversuche nicht mit eingeflossen. Auch das abgefragte Moment des Schulschwänzens wurde nicht berücksichtigt, weil es so häufig vorgekommen ist, dass es den gesamten Index zu sehr nach oben verzerrt hätte. Schulschwänzen ist zwar unter schülerdelinquentes Verhalten zu rechnen, sollte aber nicht im engeren Sinne als Gewalt betrachtet werden.

Um den empirischen Gehalt des Index zum abweichenden Verhalten etwas deutlicher erscheinen zu lassen, werden im folgenden die Häufigkeitsverteilungen auf die einzelnen Formen abweichenden Verhaltens und die Interventionsformen dargestellt. Zugleich wird damit deutlich, welche Erscheinungsformen des Agierens von Schülern mit dem sehr allgemeinen Gewaltbegriff erfasst werden.⁴

⁴ An der intensiven Beschäftigung mit dem Gewaltbegriff werden die Moden der Schulforschung deutlich: Anfang der 90er Jahre wurden unter dem Eindruck fremdenfeindlicher Gewalt und einzelner extremer Gewaltvorkommnisse an Schulen zahlreiche empirische Studien durchgeführt, so auch in von der Forschungsgruppe Schulevaluation an der Fakultät für Erziehungswissenschaften in Dresden (vgl. Schubarth/Kolbe/Willms 1996), deren Leiterin für den Bereich Schulentwicklung ich zum damaligen Zeitpunkt war. Es war selbstverständlich, dass die von den Kollegen entwickelten Gewaltskalen bei den Untersuchungen zur Mittelschule eingesetzt und auch ausgewertet wurden.

Tabelle G-3: Gewaltvorkommen an der Mittelschule in Geising im Vergleich mit dem Mittelwert aller anderen Schulen.

Delikt	Mittelschule in Geising		Insgesamt	
	häufig	gelegentlich	häufig	gelegentlich
Sachen zerstören	19,6	25,0	14,0	26,0
Jmd. verprügeln	29,3	39,1	19,0	24,0
Jmd. erpressen	5,4	20,7	8,0	12,0
Raub	15,4	26,4	11,6	19,4
Schwänzen	50,5	23,1	30,4	21,8
Jmd.beschimpfen	44,3	27,3	26,6	29,0
schlichten	7,0	19,8	14,5	29,9
helfen	7,7	22,0	13,2	24,7
entschärfen	3,3	12,0	10,3	23,3

An der Mittelschule in Geising gaben im Schuljahr 1994//95 knapp 52% der Schüler an, noch nie Opfer von Gewalttaten an der Schule gewesen zu sein. 3,3% sahen sich oft als Opfer, 16,5% fanden, dass sie ab und zu mal Opfer sind. Nur 44,6% gaben an, dass sie noch nie Täter von schulischen Gewaltdelikten waren; 2,2% betätigten sich oft gewalttätig und 15,2 ab und zu; knapp 40% meinten es sei bisher ein oder zwei Mal vorgekommen, dass sie zur Gewalt ge-griffen hätten. Auch in Geising waren Jungen und Mädchen gleichermaßen Opfer, während 70% der Mädchen sagten, dass sie noch nie Täterin waren; dies trifft nur auf 27% der Jungen zu. Gewaltopfer finden sich eher in der Klassenstufe 6 als in der Klassenstufe 9, Täter sind dem gegenüber in beiden befragten Klassenstufen anzutreffen. In der Schule lassen sich die einzelnen Delikte nicht den beiden untersuchten Klassenstufen zu ordnen.

Es gibt in jeder befragten Klasse Jugendliche, die sich an die abgefragten Gewaltformen beobachtet haben. Lediglich das Schule-Schwänzen wird in der 9. Klasse wesentlich häufiger beobachtet. Die Tabelle 3 gibt einen Überblick über die untersuchten Delikte im Vergleich der Mittelschule Geising mit den Durchschnittswerten aller befragten Schulen. Es werden nur die Werte für das häufige und gelegentliche Vorkommen dargestellt. Es ist zu beachten, dass bei den meisten Deliktarten die Jugendlichen in der Mehrzahl das Auftreten des gefragten Deliktes nicht beobachtet haben. Betrachtet man die bei allen befragten Delikten z. T. weit über den Durchschnitt liegenden Werte, erscheint es notwendig, explizit darauf hinzuweisen, zumal der Schulleiter betont, wie sehr an der Schule auf das Einhalten der Schulordnung geachtet wird – und eine Beteiligung der Kinder und Jugendlichen an der Gestaltung des Schullebens nicht für notwendig erachtet wird, sondern Schule dadurch zum „Freizeitclub“ verkommen lässt. Im Hinblick auf das nicht sehr ausgeprägte Schlichtungs- und Hilfehandeln der Schüler muss die Frage erlaubt sein, welche Normen und Werte denn in der Schule gelehrt werden und auf das Einhalten welcher Regeln geachtet wird. Es bleibt selbstverständlich auch für diese Schule die

Tatsache bestehen, dass es sich hierbei um eine Momentaufnahme handelt, und sich die Situation an der Schule – auch im Hinblick auf die Gewaltentwicklung – gebessert hat. Dies entzieht sich allerdings der empirischen Überprüfung, da der Schulleiter auf das Angebot eine erneuten Befragung nicht eingehen mochte.

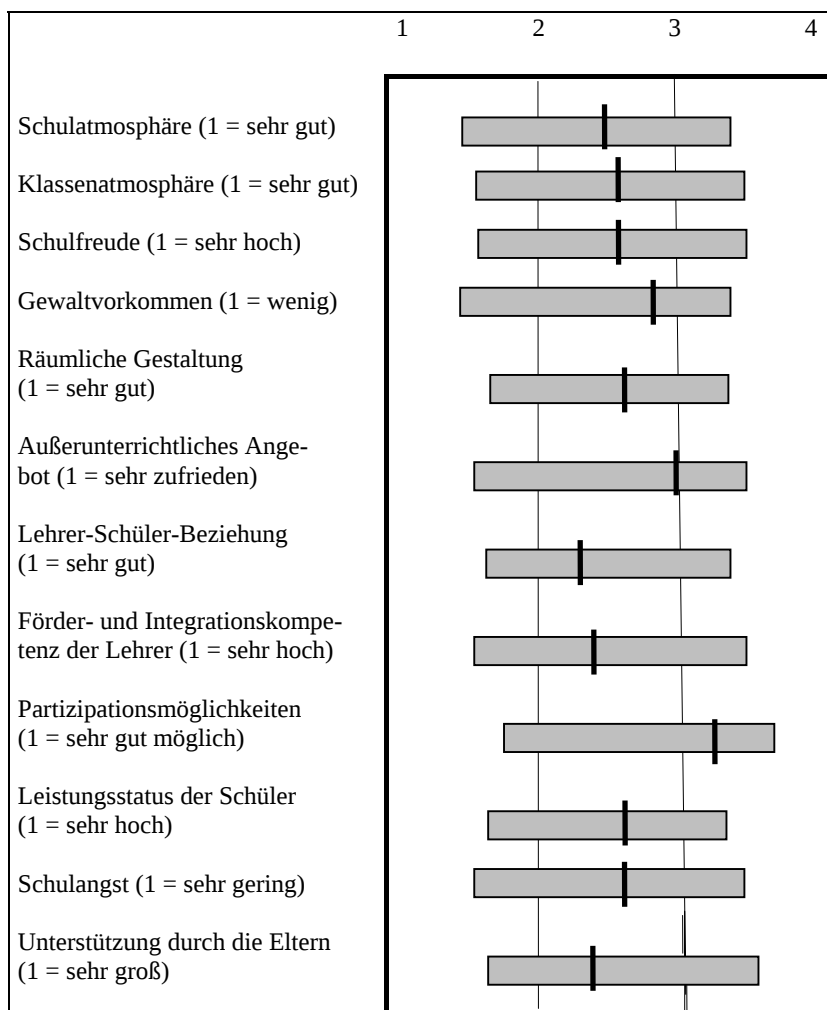
2. Die Beurteilung des außerunterrichtlichen Angebotes durch die Schüler und Schülerinnen kann nicht überraschen, auch hier geben die Schüler und Schülerinnen in beiden befragten Jahrgängen an, dass sie mit dem Angebot nicht zufrieden sind und wünschen sich mehr außerunterrichtliche Aktivitäten. Ein verbessertes außerunterrichtliches Engagement der Schule wird von den Schülern der 6. Klassen gefordert. Folgende Antworten zeugen davon: *Es soll Clubs geben, für die, die sich dafür interessieren. Coole Musik, die ein Jugendlicher veranstaltet, oder Ich würde eine Schuldisco organisieren.* Das Freizeitangebot der Schule wurde von 13 Schülern und Schülerinnen der 9. Klassen bemängelt. Davon hier auch nur einige Beispiele: *Ich würde eine Disco veranstalten, Ich würde mehr Kurse für die Freizeit einrichten oder Ich würde in der Schule auch nach der Schule den Schülern die Möglichkeit bieten, an der Schule verschiedenen Sport auszuüben und dass sich die Schüler in der Schule treffen könnten, um etwas zu unternehmen.* Zur Verbesserung dieses Zustandes hat die Schule inzwischen neben der Schülerlotsen-AG noch die Interessengemeinschaft Klöppeln und Keramik eingerichtet. Ob allein diese Angebote den Interessen der Kinder und Jugendlichen entsprechen, soll an dieser Stelle nicht erörtert werden. Zur damaligen Zeit war die Schulleitung mit der Stadtverwaltung dabei, eine Eishockeymannschaft aufzubauen.

3. Von den Schülern und Schülerinnen beider Klassenstufen in gleichem Ausmaß kritisiert werden die Partizipationsmöglichkeiten an der Schule. Die Antworten liegen deutlich im unteren Drittel und beziehen sich offenbar vor allem auf die fehlenden Möglichkeiten, auf die Gestaltung der Hausordnung Einfluss zu nehmen, wie sich den Antworten vor allem der älteren Schüler und Schülerinnen entnehmen lässt: *Kaugummiverbot aufheben, Walkmanverbot und Hausschuhzwang würde ich aufheben* oder auch: *Bascape* (gemeint ist: Basecap, D.S.) *darf in der Schule aufgesetzt werden.* Dabei machen die Schüler durchaus Zugeständnisse an die Schule: *Walkman mitbringen lassen für die Pausen und so, dass er in der Stunde im Ranz (Rucksack) ist. Ansonsten einziehen bzw. im Sommer Hausschuhpflicht abschaffen.* Ein Schüler forderte, dass die Schüler die Sitzordnung im Unterricht selbst bestimmen dürfen, ein anderer will nicht mehr *nachsitzen* müssen und den Ordnungsdienst abschaffen. Die Schulleitung sieht dies anders. Ihrer Meinung nach sind die Partizipationsmöglichkeiten *als gut einzuschätzen.* So wurde beispielsweise *die Hausordnung mit Lehrern, Eltern und Schülern im Schuljahr 1992/93 erarbeitet und beschlossen. Diese Hausordnung kann nun nicht jedes Jahr in Frage gestellt werden. Für Schüler ist es legitim, Zwänge abzuschütteln. Dieses Bestreben war vor allem in der Wendezeit zu bemerken. Eltern und Schüler fühlten sich nur bei der totalen Aufgabe aller Normen „frei“ Es muss darauf hingewiesen werden, dass wir eine Schule sind und kein Freizeitclub. Allein durch Jugendschutzgesetz und Schulordnung des Freistaates Sachsen sowie durch unsere Obhutpflicht sind wir an gesetzliche Grundlagen gebunden.*

Durch die Häufigkeit der Schülerantworten zu diesem Thema wird jedoch die große Brisanz für die Schülerinnen und Schüler deutlich: die Schulordnung wurde 24mal thematisiert, also von jedem zweiten Schüler, der eine Antwort gegeben hat.

4. Die räumliche Gestaltung der Schule bzw. die Ausgestaltung des Lebensraumes Schule als zu wenig jugendgemäß wird in erster Linie von den älteren Schülern und Schülerinnen eingefordert: Dies geht dabei von dem Wunsch nach: *ein(em) Zimmer in der Schule, wo man rauchen kann* und der Erlaubnis für *Trinken und Essen im Unterricht* bis dahin, dass die Schüler sich einen Pausenverkauf von Getränken und Süßigkeiten und eine Musikanlage im Speiseraum oder auch eine Schülerzeitung als Bereicherung ihrer Schule vorstellen könnten. Die jüngeren Schüler sind diesbezüglich weniger anspruchsvoll und haben ihrer Schule im Hinblick auf die räumliche Gestaltung sehr viel bessere Noten gegeben und diesen Aspekt in den offenen Antworten nicht thematisiert. Neben diesen vier Aspekten, in denen die Schüler und Schülerinnen deutliche Aussagen zur Weiterentwicklung ihrer Schule gemacht haben, sollen auch noch kurz die weiteren Aspekte des Qualitätsindexes zur Sprache kommen:

Abb. G-1: Schulqualitätsindex der Mittelschule Geising



Abgebildet sind die Werte der Schüler/innen der Schule im Rahmen der Varianz des einzelnen Faktors innerhalb der gesamten Stichprobe.

Die Lehrer-Schüler-Beziehung wird von den Schülern insgesamt als recht gut eingeschätzt, die Schülerinnen und Schüler der neunten Klassen sind hier etwas kritischer. Auch bei der Bewertung der Förder- und Integrationskompetenz sind die älteren Schüler und Schülerinnen nicht so leicht zufrieden zu stellen, wobei auffällt, dass die Schülerschaft insgesamt in dieser Frage gespalten ist; jeweils 50% beurteilen die Lehrer und Lehrerinnen in dieser Hinsicht als nicht so gut, die andere Hälfte sieht sie hingegen positiv. Ungerechtigkeiten werden von den Schülern aus den 9. Klassen bemerkt: *Es sollten alle Schüler gleich behandelt werden, die Lehrer sollten nicht immer alles so kleinkariert sehen und das Vertrauen der Schüler nicht ausnutzen und die Schüler (dürfen) bei den Eltern nicht schlecht (gemacht werden).* Die Schulleitung muss, wenn dies für die Schüler gilt, darauf achten, dass auch die Lehrer immer Hausschuhe tragen, meinte ein anderer Schüler. Während von den jüngeren Schülerinnen und Schülern über 50% zu den meisten ihrer Lehrer Vertrauen haben, kann dies nur noch ein Viertel der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe sagen. Knapp die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler in den 9. Klassen lehnen diese Aussage sogar ab.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Änderungswünsche liegt bei der Gestaltung des Unterrichtes: Nur ein Drittel der Schüler und Schülerinnen insgesamt ist der Meinung, dass ihre Lehrerinnen und Lehrer einen abwechslungsreichen Unterricht machen. Die Schüler der 9. Klassen stimmten dieser Aussage sogar nur zu 20% zu, sind also noch kritischer. Gleichwohl bezogen sich auch die meisten Antworten der Schüler der 6. Klassen auf den Unterricht. Dieser sollte *abwechslungsreicher und lustiger bzw. humorvoller sein*. Zwei Schülerinnen bzw. Schüler reflektierten dabei die methodischen Schwächen ihrer Lehrerinnen und Lehrer. Der/die eine forderte: *es müsste mehr Gruppenarbeit geben*, der/die andere stellte sich den Unterricht jugend- und interessenbezogener vor: *im Musikunterricht auch Techno behandeln*, statt immer alle Lieder in Musik auswendig lernen zu müssen. Andere möchten dagegen einige Fächer wegstreichen: *Ich würde auch das Fach Physik streichen, weil es keinen Spaß macht und auch langweilig ist*. Viele wünschen sich weniger Unterricht und mehr Ferien, denn, so behauptet einer von ihnen: *es ist so stressig, in die Schule zu gehen, dass ich mir manchmal den Kopf zerbreche*. Der Unterricht steht auch in der Kritik der älteren Schüler und Schülerinnen: Nicht nur weniger Unterricht, dafür längere Pausen, weniger Hausaufgaben und Leistungskontrollen, die sich ganz selbstverständlich viele Schüler wünschen – auch einen eher *lockeren Unterricht (mit Videos)* fordern sie ein. Einige Schülerinnen fordern ausdrücklich, dass *Mädchen ab der 7. Klasse Sport bei einer Lehrerin haben*.

Zum pädagogischen Programm der Schule

Im folgenden werden die zentralen Arbeitsschwerpunkte der Schule im einzelnen betrachtet. Dabei handelt es sich um Konzepte zur Differenzierung und zum Umgang mit den Profilen, sowie um die von der Schule genannten weiteren Aktivitäten.

Zum Umgang mit der Differenzierung

In homogenen Klassen lassen sich die Schüler und Schülerinnen besser fördern.

Im Schuljahr 1994/95 wurde an der Schule nur eine homogene „Hauptschulklasse“ geführt. Es bereitete einige Schwierigkeiten, diese Klasse einzurichten, da die Schülerzahlen nicht ausreichend waren und auch die Eltern nur schwer von der Notwendigkeit einer reinen „Hauptschulklasse“ zu überzeugen waren, *aber, - so der Schulleiter - wir haben uns trotzdem nicht abschrecken lassen und wollen nächstes Schuljahr drei homogene Hauptschulklassen auf den Klassenstufen 7 bis 9 bilden, weil wir der Meinung sind, dass wir dann die Schülerinnen und Schüler, die im Realschulbildungsgang lernen, besser fördern können und auch diejenigen, die im Hauptschulbildungsgang sind, besser fördern, ein bisschen differenzieren. Aber eine Gruppe, wir würden uns wehren. Stellen Sie sich vor, Sie haben 27, 28 Schüler und haben dann damit eine Hauptschulgruppe. Wenn die Schwachen wirklich nur Schüler wären, denen es schwer fällt, wäre es eigentlich nicht das Problem.* Gegenwärtig bestehen in den Klassenstufen 7 mit 12 von 59 und in der Klassenstufe 8 mit 6 von 49 Schülern „Hauptschulgruppen“. In der Klassenstufe 9 wird eine homogene „Hauptschulklasse“ mit 17 von 71 Schülern geführt. Nach Ansicht des Schulleiters hat *die geringe Schülerzahl in der Hauptschulgruppe der Klassenstufe 8 mehrere Ursachen:*

- *Umsiedlerfamilien ziehen nach kurzem Aufenthalt in den neuen Bundesländern in den „Westen“.*
- *Schüler, die ein Klasse wiederholen, besonders in dieser 7. Klasse*
- *Geringe Zuführung der Nachbarschule. (Die Nachbarschule hat auf Grund geringer Schülerzahlen Existenzangst).*

Damit ist gemeint, dass die Schule in der Vergangenheit potenzielle „Hauptschüler“ aus der benachbarten Mittelschule übernommen hat. Seine Erfahrung zeigt aber, *dass die Schülerzahlen in den 9. Klassen in dem Hauptschulzweig⁵ steigen.* Als Gründe nennt der Schulleiter, *dass Eltern von Sitzenbleibern am Ende der 8. Klasse den Antrag auf Weiterführung des Bildungsweges im Hauptschulbildungsgang stellen. Auch leistungsschwache, aber versetzte Schüler und Schülerinnen, die durch einen schlechten Realschulabschluss kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben, stellen den Antrag auf Weiterführung im Hauptschulbildungsgang.*

⁵ Insbesondere an dieser Schule ist immer wieder die Rede von Hauptschülern und Hauptschulklassen, dies wurde in den Textpassagen, die direkte Schulleiteraussagen sind, nicht geändert, im laufenden Text wurden Anführungszeichen gesetzt.

Sie erhoffen sich durch einen guten Hauptschulabschluss bzw. mit qualifizierendem Hauptschulabschluss bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Der Schulleiter befürwortet die äußere abschlussbezogene Differenzierung. Er begründet seinen Standpunkt damit, dass durch die Bildung abschlussbezogener homogener Klassen ein besseres Unterrichten und individuelleres Eingehen auf die Schülerinnen und Schüler möglich ist. Lehrerkollegium und Schulleitung wollen die homogene Klassenbildung. Wie es die betroffenen Schülerinnen und Schüler sehen, ist der Schulleitung nicht bekannt. Die Lehrerinnen und Lehrer nehmen die Schullaufbahnberatung sehr ernst. Sie „überzeugen“ die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern, aufgrund der Schülerleistungen eher den Hauptschulbildungsgang zu wählen. Die Beratung der Eltern beginnt im 6. Schuljahr. In den Elterngesprächen werden sie über die Inhalte der beiden differenzierten Bildungswege informiert. Zu Beginn des 2. Halbjahres der 6. Klasse wird die Beratung für alle Eltern, deren Kinder schwache Leistungen haben, verstärkt. *Den Eltern soll die Scheu genommen werden. Sie empfinden es oft als Makel, wenn ihr Kind eine Klasse mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses besucht.* Nach Ansicht des Schulleiters müssen in den homogenen „Hauptschulklassen“ die besten Lehrkräfte eingesetzt werden, *weil eben das Unterrichten dort viel schwieriger ist als bei einer homogenen Realschulklasse.*

Der Schulleiter fand, dass die Leistungsbereitschaft der Schüler und Schülerinnen im Vergleich zum ersten Mittelschuljahr besser geworden sei. Bei denjenigen, die den Hauptschulabschluss anstreben, sei die Bereitschaft zum Lernen unterschiedlich. Manche Schülerinnen und Schüler wollten, könnten aber nicht. Auch in der Anwendung neuer Methoden, um schulumüde Schüler und Schülerinnen zu motivieren, sieht der Schulleiter noch immer keine weitergehende Perspektiven: *Wir haben oder ich habe in meinem langen Berufsleben schon so viele Methoden kommen und gehen sehen und so viel hineinspringen mit beiden Füßen, dass man sich manchmal an den Kopf gefasst hat, von politischen Strategien, vom programmierten Unterricht zu freiem Unterricht und allem möglichen, dass ich der Meinung bin, probieren ja, ausprobieren ja, aber nicht mit aller Macht.... Ich denke, dass sich ein paar neue Methoden einschleichen werden, aber auf keinen Fall - Frontal- alles vom Tisch.* Seine Bemühungen lagen z. B. darin, einen Raum in völlig anderer Gestaltung als Diskussionsraum einzurichten, was aber an der Raumkapazität scheiterte.

Tabelle G-4: Schulabgänger nach Abschluss und Geschlecht

Schuljahr	ohne Haupt- schulabschluss		mit Hauptschul- abschluss		mit qualifizier- tem Hauptschul- abschluss		mit Realschulab- schluss	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
1992/93	3		3	1			32	24
1993/94	1		2	2	3	1	23	21
1994/95	3	2	8	4	3	1	22	20
1995/96	2		6	3	3	3	26	23

Zu den Erfahrungen mit der Durchlässigkeit an der Mittelschule lässt sich festhalten, dass die weit überwiegende Mehrheit, die Schule mit dem Realschulabschluss verlässt: ein noch immer geringer Prozentsatz den qualifizierenden Hauptschulabschluss erwirbt und zunehmend mehr Schüler die Schule mit einem Hauptschulabschluss verlassen.

Nur ein Schüler musste 1993/94 die Schule ohne Abschluss verlassen. 1994/95 differenziert sich die Abschlusssituation aus: wiederum fünf Schüler verlassen die Schule ohne Abschluss, 12 erwerben einen Hauptschulabschluss und 4 weitere den qualifizierenden Hauptschulabschluss. Der Anteil an „Realschülerinnen und -schülern“ ist entsprechend niedriger als in den Vorjahren.

Der Schulleiter ist der Meinung, dass *der Wechsel aus der Hauptschulklasse 9 in die Realschulklasse 10 auch in Zukunft nur auf wenige Fälle beschränkt bleiben wird*. Diese Schüler und Schülerinnen, in der Regel Spätentwickler oder Umsiedlerkinder, müssen in der 10. Klasse größere Stoffgebietslücken aufholen und zu einer selbständigeren Arbeitsweise finden. In den gesamten fünf Jahren wurde nur ein einziger Schüler des Hauptschulbildungsganges in die Realschulklasse 10 übernommen, ein zweiter, der die Möglichkeit gehabt hätte, machte davon keinen Gebrauch: *Der Schüler Thomas B. besuchte, als wir 1992 die Mittelschule Geising gründeten, bereits die 7. Klasse. Thomas war, da er große Probleme in der Muttersprache hatte, vom Englischunterricht befreit worden. Da diese Befreiung gesetzlich nicht gerechtfertigt war und Thomas damit den Abschluss der Mittelschule nicht erreichen konnte, wurde nach einer Bildungsberatung der Eltern Thomas in den Englischunterricht eingegliedert. Durch Fördermaßnahmen und großen Fleiß gelang es Thomas, langsam Anschluss zu finden. Thomas entwickelte in dieser Zeit seinen Berufswunsch. Sein Ziel ist es, den Beruf des Fleischers zu erlernen, um dann später die Meisterprüfung abzulegen. Dieser Leistungswille führte dazu, dass Thomas in der 9. Klasse die qualifizierende Hauptschulprüfung mit 'gut' bestand. Gleichzeitig befand sich in dieser Hauptschulklasse der Schüler Sven F., der ebenfalls die Bedingungen zum Übergang in die Realschulklasse 10 erfüllte. Sven erhielt in den Sommerferien 1995 noch seine Wunschlehrstelle als Autoschlosser und machte von der Übergangsmöglichkeit dann keinen Gebrauch.* Diese Beispiele bringen die widersprüchliche Einstellung des Schulleiters zum Ausdruck, dass es *ungünstig* sei, einen Schüler, der im Hauptschulbildungsgang war, nach der 9. Klasse in die 10. Klasse des Realschulbildungsgang wechseln zu lassen: *ein 10. Schuljahr Realschule auf ein 9. Hauptschule aufzupropfen, kann mal ein Ausnahmefall sein*. Mit dieser Einstellung der Schulleitung wird es dann wohl auch ein Ausnahmefall bleiben – denn eine Förderung und Motivation der Schüler im Hauptschulbildungsgang ist offenbar nicht vorgesehen. Die Übergänge ans Gymnasium spielen zahlenmäßig keine große Rolle. Lediglich elf Schülerinnen und Schüler haben in den letzten Jahren zum Gymnasium gewechselt, während die Schule insgesamt 20 Schülerinnen und Schüler aus einem Gymnasium aufgenommen hat.

Tabelle G-5: Übergänge vom Gymnasium und zum Gymnasium

Schuljahr	vom Gymnasium		zum Gymnasium	
	männl.	weibl.	Männl.	weibl.
1992/93				
1993/94		2	1	3
1994/95	1	6		
1995/96	3			3
1996/97	5	3	3	1

Im Schuljahr 1993/94 gab es noch zwei Bildungsempfehlungen für das Gymnasium, von denen nicht Gebrauch gemacht wurde. Dem Schulleiter geht es in den Klassenstufen mit orientierendem Charakter (5 und 6) vor allem um eine solide Grundlagenvermittlung. Ab der Klassenstufe 5 wird Förderunterricht in den Fächern Deutsch und Mathematik am Nachmittag gegeben. Ein Problem stellt die Planung von Förderunterricht dar, da man sich dabei immer nach dem Fahrplan der Schüler und Schülerinnen richten muss. Der Schulleiter beurteilt die Wirkung des Förderunterrichtes allerdings eher skeptisch: *Man darf den Förderunterricht nicht überschätzen. Er kann hilfreich sein, bringt aber nie groß Zählbares.* Nach seiner Ansicht wird der Förderunterricht noch zu sehr zur Festigung oder zum Nachholen von versäumten Stoffgebieten genutzt. Der Förderunterricht muss noch mehr seinem Anliegen gerecht werden. Nach einer genauen Analyse der Leistungssituationen muss die Förderung differenziert gestaltet werden. Frontalunterricht in den Förderstunden ist dabei in der Regel undenkbar. Es wird allerdings in der Arbeit der Schule nicht sichtbar, wo solche Ansätze zur Förderung auch in die Praxis umgesetzt werden.

Die Entwicklung des Profilangebotes

*Schwerpunkt müssen die Grundlagen sein:
Deutsch, Mathematik, Fremdsprache, Chemie und Physik*

An der Schule werden drei Profile angeboten – das technische, das sozial-hauswirtschaftliche und das sprachliche Profil, seit dem Schuljahr 1995/96 auch das sportlich-technische Profil. Über die Einrichtung der Profile musste damals aus Zeitgründen die Schulleitung allein entscheiden; die Eltern konnten in die Entscheidung nicht einbezogen werden.. Aufgrund der vorhandenen Lehrerinnen und Lehrer waren das technische und das sprachliche Profil sofort realisierbar. Durch die Abschaffung des Polytechnischen Zentrums in Altenberg wurde die Ausstattung des technischen Profils möglich. Eine Küche aus Altbeständen (Öfen und Küchenmöbel) von VEB Zinnerz einzurichten, war ebenfalls kein großes Problem, die Nähmaschinen wurden aus der Polytechnischen Oberschule Altenberg und der Polytechnischen Oberschule Geising zusammengesucht. Das erste Hauswirtschaftskabinett entstand im Keller der Schule. Die Bedingungen für das technische, das sozial-hauswirtschaftliche und das sprachliche Profil waren nach Aussagen der Schulleitung gut. Bei den Überlegungen über das

Profilangebot der Schule spielte auch der Lehrereinsatz eine Rolle: Für das technische Profil zählte die Schulleitung auf den ehemaligen Polytechniklehrer. Im sozial-hauswirtschaftlichen Profil wurde eine Unterstufenlehrerin eingesetzt. *Sie eignet sich auch dafür, weil sie sich auch dafür interessiert, also der ist das auf den Leib geschneidert.* Durch den zu dieser Zeit noch laufenden Russischunterricht waren die Voraussetzungen für das sprachliche Profil gegeben. Sehr schnell wurde der Schulleitung jedoch bewusst, dass das sprachliche Profil allein mit Russisch keinen Bestand haben wird. Damals hatte die Schule sogar die personellen Voraussetzungen für einen Französischunterricht. Ab dem Schuljahr 1993/94 sollte damit begonnen werden. Die Bemühungen scheiterten daran, dass die Schüler und Schülerinnen die Französischlehrerin ablehnten. Gefragt nach dem Profilwahlverhalten seiner Schülerschaft stellte der Schulleiter eine geschlechtsspezifische Wahl fest. Im technischen Profil sind hauptsächlich Jungen und umgekehrt im sozial-hauswirtschaftlichen Profil überwiegend Mädchen und einige wenige Jungen. Die stellvertretende Schulleiterin bekräftigt diese Einschätzung: *Also es sind mehr, es kommen mehr Jungen in die Hauswirtschaft als Mädchen in die Technik.* Der Schulleiter ist der Meinung, dass nach dem sprachlichen Profil weniger oft nachgefragt wird. *Das sprachliche Profil zerbricht eben leider. Wir haben noch zwei Gruppen im nächsten Jahr in der 10., in der 9. keine, weil dieses Jahr niemand in der 8. dort rein wollte, und eine Gruppe in der 8. mit 13 Schülern. Wir haben für die nächste 7. Klasse schon die Profile erfahren von den Schülern und haben fünf ganze Schüler gefunden, die freiwillig Französisch machen. Das ist erschreckend, aber die leistungsstarken gehen eben an das Gymnasium.* Als Profilwahlmotive der Schülerinnen und Schüler hebt er den zukünftigen Beruf und die jeweiligen Neigungen hervor. Die Profilwahl wird weiterhin beeinflusst durch den Profulfachlehrer. Eltern sehen eher einen engeren Zusammenhang zwischen Profil und dem späteren Beruf ihres Kindes.

In dem befragten 9. Jahrgang gab es keine Schüler, die das sprachliche Profil gewählt hatte. Die Schülerinnen und Schüler im sozial-hauswirtschaftlichen und im technischen Profil haben eher unterschiedliche Profilwahlgründe angegeben. Zum einen fällt die Zustimmung zur Wahl des Profils bei den „Technikern“ sehr viel eindeutiger aus, so sagen die Jugendlichen im Technikprofil zu 86%, dass ihnen dieses am besten gefallen hat, die Schülerinnen des sozial-hauswirtschaftlichen Profils stellen dies nur zu 79% fest, nur 67% geben an, dass das Profil ihren Interessen entspräche (im technischen Profil sagen dies 86%). Nur auf die Wahl des technischen Profils haben zukünftige berufliche Perspektiven einen Einfluss: 73% der Technikwähler stimmten der entsprechenden Aussage zu, aber nur für 18% der Schülerinnen im sozial-hauswirtschaftlichen Profil war das ein wichtiger Wahlgrund. Auffällig ist ebenfalls die Tatsache, dass ein Drittel der Schüler und Schülerinnen im sozial-hauswirtschaftlichen Profil angab, keine Wahl gehabt zu haben. Wie erwartet war für eine knappe Hälfte der Schüler im technischen Profil der Wunsch nach Informatik ein wichtiger Grund, das Profil zu wählen. Nur 50% der Schülerinnen im sozial-hauswirtschaftlichen Profil geben demzufolge an, dass

dieses Profil ihr Wunschprofil war, ebenfalls genau die Hälfte würde sich wieder für dieses Profil entscheiden. Ganz anders die Situation bei den „Technikern“: 77% haben mit der Wahl ihren Wunsch realisiert, und sogar 95% würden sich wieder so entscheiden. Gleichwohl ist für die Schule nicht schlüssig geklärt, warum das sprachliche Profil so wenig angenommen wurde. Gründe, die der Schulleiter dafür sieht, sind:

- *Das sprachliche Profil wird vorwiegend von leistungsstarken Schülern und Schülerinnen gewählt. Die leistungsstärksten besuchen das Gymnasium.*
- *Russisch wurde und wird als unattraktiv und im Leben kaum nutzbar abgelehnt.*
- *Französisch wurde durch die Abneigung zur Lehrerin (im Altkreis Dippoldiswalde mit einem sehr schlechten Ruf belastet) von Schülern und Eltern abgelehnt.*
- *Schüler und Schülerinnen der Mittelschule Geising, die Französisch lernen wollten, wurden an die Nachbarschule delegiert (nur Einzelfälle). Leider gibt es ab diesem Schuljahr 1996/97 dieses Profil an der Nachbarschule Bärenstein auch nicht mehr.*

Kein Schüler nutzte die Möglichkeit, Französisch als zweite Fremdsprache zu beginnen. Im Schuljahr 1993/94 entschied sich überhaupt kein Schüler der Klassenstufe 7 (3 Klassen) für das sprachliche Profil. 46 Schüler und Schülerinnen der Klassenstufen 8 und 9 führten ihre Russischkenntnisse weiter, weil sie *nun einmal damit begonnen haben*. Die anderen Schülerinnen und Schüler interessierten sich offenbar eher für die anderen Profile.

Der Schulleiter war und ist der Überzeugung, dass den Schülerinnen und Schülern mit den beiden Profilen (sozial-hauswirtschaftliches und technisches) nur ein *Schmalspurangebot* zur Verfügung steht. Dem sollte dringend durch die Einrichtung des sportlich-technischen Profils Abhilfe geschaffen werden. In Kompensation des auslaufenden sprachlichen Profils bemühte sich die Schule um eine neue Schwerpunktsetzung durch Einführung des sportlichen Profils. Damit würde auch der Bildung von geschlechtshomogenen Klassen entgegengewirkt werden. Diese traten immer wieder dann auf, wenn die Profilwahl zum Ausgangspunkt der Klassenbildung gemacht wurde und so Technikklassen nur mit Jungen bzw. Sozial-Hauswirtschafts-Klassen nur mit Mädchen entstanden. So konzentrierte sich die Schule auf die Vorbereitung der Einführung des sportlichen Profils.

Im November 1994 wurde der Antrag gestellt, ab dem Schuljahr 1995/96 das sportliche Profil anbieten zu können. Begründet wurde dies vor allem mit der Traditionspflege der Erzgebirgsregion im Bereich des Wintersports. Prognostisch gesehen stellt der Sporttourismus in den nächsten Jahren eine wichtige Erwerbsgrundlage der Region dar. In der Begründung für das sportliche Profil wurden die vorhandenen Sportstätten in Geising (die neue 1027 qm große Turnhalle, das Eisstadion nebenan mit einer Kühlfläche – damit Verlängerung der Nutzungszeit für Eisdisciplinen – und in den Sommermonaten Nutzung für den Rollschuhlauf, die Sprungschanze, zwei Skilifte, eine Rennschlitten- und Bobbahn, eine Schwimmhalle mit 100qm Wasserfläche für den Schwimmsport ganzjährig nutzbar) als gute Voraussetzungen für dieses Profil genannt. Das Gymnasium Altenberg bietet das sportliche Profil bereits an. Ein Schulwechsel – in beide Richtungen – wäre durch die gleiche Profilstruktur leichter. Das Ab-

decken der Lehrerstunden im sportlichen Profil erschien unproblematisch, da an der Schule drei ausgebildete Diplomsportlehrer und -lehrerinnen unterrichten.

Ein pädagogischer Tag (02.12.94) befasste sich dazu mit folgenden Fragen:

- Sportliches Profil - was ist das?
- Aufgaben des sportlichen Profils bei der Entwicklung des Freizeitsports im Territorium
- Verbindung des Sports mit Technik und Hauswirtschaft
- Veränderte Technik- und Hauswirtschaftslehrpläne
- Organisationsformen des Sports (Schulsport, Wahlsport, Profilsport)
- Aktivitäten zur Eröffnung der Turnhalle (31.03.95)

Ziel war es, alle Fragen, die sich mit der Einführung des sportlichen Profils befassen, mit den Kollegen und Kolleginnen ausführlich zu besprechen. Dazu war es notwendig, das Profil vorzustellen und von den bekannten KJS-Anforderungen abzugrenzen.

Diskutiert wurde ebenfalls die Beantragung der Einrichtung der Profilkombination „Sport mit Technik und Sozial-Hauswirtschaft“. Die dazu überarbeiteten und abgeänderten Lehrpläne wurden inhaltlich erläutert und diskutiert. Es sollte und wurde auch erreicht, dass alle Kolleginnen und Kollegen umfangreiche Kenntnisse in der Profilproblematik erhielten, die sie an Schüler und Schülerinnen sowie den Eltern weitergeben konnten. Wichtig war auch die richtige Abstimmung und Einordnung von Schulsport, Wahlsport und Profilsport. Zum Abschluss wurden die organisatorischen Fragen im Zusammenhang mit der Eröffnung der Turnhalle besprochen.

Anfang Februar 1995 beantragte die Schule die Einrichtung des sportlichen Profils verbunden mit den Möglichkeit dieses im Rahmen des Modellversuches mit Technik und Hauswirtschaft zu verbinden. Die Schule begründete ihre Entscheidung damit, dass durch die Profilkombination Sport/Technik die Mädchen, die auch sportinteressiert sind, benachteiligt würden. Es sollte bei dieser Kombination von Sport mit Technik oder Hauswirtschaft vor allem überlegt werden, ob die gewonnenen Erfahrungen eine Weiterentwicklung der Profile gerade im ländlichen Bereich (in Schulen mit kleinen Schülerzahlen) ermöglichen. Diesem Antrag wurde durch die Schulaufsicht allerdings nicht stattgegeben – die Pläne und Überlegungen der Schule erschienen nicht ausgereift. Es wurde der Schule allerdings empfohlen, die bereits in Ansätzen vorhandene Auseinandersetzung mit den geschlechtsspezifischen Inhalten der beiden Profile Technik und Sozial-Hauswirtschaft fortzusetzen und vor allen Dingen zu erarbeiten, welche besonderen Möglichkeiten sich für Jungen im sozial-hauswirtschaftlichen Profil anbieten. *Im Rahmen des Modellversuchs hätten wir Neuland betreten. Dieser Versuch hätte für unsere Schule der Beitrag zum Modellversuch sein können. Die Lehrpläne waren schon von unseren Kolleginnen und Kollegen umgestellt worden und hätten ohne großen organisatorischen Aufwand in die Erprobung gehen können. Eine verpasste Gelegenheit,* stellt der Schulleiter am Ende des Modellversuchs fest. Die Möglichkeit, sich intensiver mit den erwähnten geschlechtsspezifischen Inhalten auseinander zu setzen, wurde allerdings nicht genutzt.

Da die Schülernachfrage nach dem sportlich-technischen Profil nicht so hoch wie erwartet waren, wurde zwar im Schuljahr 1995/96 mit dem sportlichen Profil begonnen, es konnten allerdings nur jeweils eine Gruppe in der 7. und 8. Jahrgangsstufe eingerichtet werden. Beide Gruppen bestanden ausschließlich aus Jungen. Gleichzeitig lief mit diesem Schuljahr das sprachliche Profil mit einer letzten Russisch-Gruppe in Klassenstufe 9 aus. Obwohl sich die Schule um die Weiterentwicklung der Profile bemüht hatte und auch eine gewisse Konsolidierung erreichen konnte, möchte insbesondere der Schulleiter dennoch die Frage nach dem Profilangebot nicht allzu sehr in den Mittelpunkt der Schulentwicklung stellen. Das Profilangebot der jeweiligen Schule ist nach seiner Meinung nicht das entscheidende Kriterium für die Schulwahl (wichtiger sind solche Gründe wie Wohnortnähe, soziale Beziehungen und der Ruf der Schule) und für die Profilierung der einzelnen Mittelschule. *Aber auf keinen Fall sollte man den Profilfächern einen anderen Stellenwert geben als z. B. Biologie oder Chemie oder Physik.*

Weitere Aktivitäten

Die Lehrerinnen und Lehrer sowie alle Schülerinnen und Schüler bereiteten eine Präsentation ihrer Schule für die Mittelschultagung am 24.11.93 in Dresden vor. Dazu wurden eine Schüler- und eine Lehrergruppe gebildet. Die Ausstellung mit dem Arbeitstitel „Die Mittelschule in Geising“, unter der Leitung des Kunsterziehers der Schule, umfasste Plakate zum Einzugsgebiet der Schule, Aufsätze über die Geschichte Geising und der Schule, Fotos, Dokumente, die die geschichtliche Entwicklung des Einzugsgebietes dokumentieren, Darstellungen der Industrie und des Fremdenverkehrs und Werbematerialien für Geising als ein Urlaubs- und Kurort im Erzgebirge. Diese Präsentation nutzt die Schule für Elternabende an Grundschulen in Altenberg und Geising. Im Januar 1994 befand sich die Ausstellung im Foyer des Rates der Stadt Altenberg. Die Einweihung der Turnhalle im März 1995 wurde zum Anlass genommen, eine Projektwoche durchzuführen. Alle Fachbereiche leisteten dazu ihren Beitrag. Als Ergebnis der gemeinsamen Arbeit entstand eine Ausstellung über das sportliche Leben der Schule und der Stadt Geising. Auch diese Dokumentation wurde wiederholt eingesetzt. Eine größere Attraktivität der Schule für die Schülerinnen und Schüler versucht die Schulleitung durch Arbeitsgemeinschaften zu erreichen, die wiederum bis jetzt nur auf dem Papier stehen, denn durch die ohnehin stark geforderten Lehrer und das Dilemma der Einschränkungen durch den Busfahrplan konnte dies bislang nicht abgesichert werden. Neu aufgestellte Tischtennisplatten und Basketballnetze im Schulhof, die auch in der Freizeit genutzt werden dürfen, sind aber ein erster Schritt zur Öffnung der Schule im außerunterrichtlichen Bereich.

Viele Widersprüche und keine Lösungen

Das Beispiel der Mittelschule Geising zeigt, wie schwierig sich Schulentwicklung gestalten kann. Selbst wenn man zugrunde legt, dass sich der Schule zahlreiche Hindernisse in den Weg gestellt haben, wurden andererseits aber durchaus vorhandene Chancen nicht genutzt. Dies soll an vier Aspekten deutlich gemacht werden.

1. Die Gestaltung des Profilbereiches

Die Mittelschule hatte relativ gute Ausgangsbedingungen für die Einrichtung des sprachlichen Profils: sie verfügte über zwei Lehrerinnen, die in der Lage waren, französisch zu unterrichten, und damit hätten sie dauerhaft eine an anderen Schulen beliebte zweite Fremdsprache anbieten können. Leider ist es an der Schule nicht gelungen, die Schülerinnen und Schüler für das sprachliche Profil aufzuschließen, im Gegenteil: Schülerinnen und Schüler, die das sprachliche Profil wählen wollten, wurde nahegelegt, dieses an der Nachbarschule zu tun. Das hat dazu geführt, dass sich anfangs noch insgesamt 45 Schülerinnen und Schüler im sprachlichen Profil befanden, während im Schuljahr 1996/97 nur 13 Schülerinnen und Schülern an der gesamten Schule in Französisch unterrichtet werden. Auch die Lage der Schule im Grenzgebiet zu Tschechien wurde nicht als Ausgangspunkt für eine Profilierung der Schule auf dem Gebiet der Fremdsprachenentwicklung und damit der länderübergreifenden Kommunikation genutzt. Eine Öffnung der Schule im Hinblick auf Schulpartnerschaften mit Schulen der Tschechischen Republik ist bislang noch nicht einmal geplant. Als Alternative zu den an der Schule am meisten nachgefragten Profilen *Technik* und *Sozial-Hauswirtschaft*, die eine Geschlechtertrennung für den Profilbereich nach sich ziehen, wollte die Schule das sportlich-technische Profil zusätzlich anbieten und damit auch einen Bezug zur Region als Wintersportort herstellen. Dabei ist die Schulleitung davon ausgegangen, dass der rein technische Anteil möglicherweise wieder die Mädchen abschrecken könnte. An der Schule wurde darum eine Kombination aus dem sozial-hauswirtschaftlichen und dem technischen Profil entwickelt, welches sportliche Anteile integrieren sollte. Diese Profilkombination konnte selbst im Rahmen des Modellversuches nicht genehmigt werden. Gründe dafür lagen auch darin, dass es an der Schule kaum Schülerinnen und Schüler gab, die dieses Profil nachgefragt haben. So konnte selbst im Jahr der Genehmigung kein Schüler davon überzeugt werden, das Profil zu wählen. Diese Entwicklung wäre aber an der Schule voraussehbar gewesen, da die Schulleitung der Meinung ist, dass der Profilunterricht einen Beitrag zur Berufsorientierung leisten soll und dieser Bezug im sportlichen Profil nicht herausgearbeitet und berufsvorbereitende Aspekte den Eltern nur schwer plausibel gemacht werden konnten. Offenbar ist es hier nicht gelungen, die Interessen der Schüler an der Gestaltung des Profilkonzeptes mit einzubeziehen, auch die Rolle der Eltern wird nicht deutlich.

2. Durchlässigkeit und Differenzierung

Die Mittelschule Geising hat sich bereit erklärt, Schülerinnen und Schüler, die den Hauptschulabschluss anstreben, von der benachbarten Mittelschule aufzunehmen, um dieser die Möglichkeit zu geben, nur „Realschulklassen“ einzurichten. Dies mag unter dem Gesichtspunkt der Standortsicherung kein ganz abwegiger Gedanke sein, im Hinblick auf das Mittelschulkonzept insgesamt ist dies allerdings nicht nachzuvollziehen. Darüber hinaus werden die Eltern in erheblichem Umfang dazu angeregt, ihre Kinder für den Hauptschulabschluss zu motivieren. Diesen konkreten Aktivitäten der Schule liegt allerdings kein Förderkonzept für den Unterricht in den Klassen mit dem Ziel Hauptschulabschluss zugrunde. Es ist nicht deutlich, wie an der Schule gewährleistet wird, dass Schülerinnen und Schüler am Ende der Klasse 9 die Möglichkeit erhalten, ein zehntes Schuljahr anzuschließen – im Gegenteil: der Schulleiter sieht dies als den expliziten Ausnahmefall einer Schullaufbahn an der Mittelschule. Da an der Schule gleichzeitig ausschließlich in homogenen Klassen unterrichtet wird, ist davon auszugehen, dass die Orientierung der Eltern und die Aufnahme von anderen Schulen lediglich dazu dient, die notwendige Schülerzahl zur Einrichtung einer homogenen Klasse mit dem Ziel Hauptschulabschluss zu erreichen. Neben den Problemen, die die Schule bereits jetzt damit hat – so will die benachbarte Schule jetzt z. B. aus Gründen der Standortsicherung keine Schüler mehr abgeben – wird es der Schule in Zukunft kaum gelingen, bei zurückgehenden Schülerzahlen den Bereich der Differenzierung sinnvoll zu gestalten.

3. Schulleitung und Schulentwicklung

Der Leitungsstil der Schulleitung lässt sich als zentralistisch bezeichnen. Das Kollegium wird in Fragen der Schulentwicklung wenig einbezogen, selbst die für den Modellversuch eingerichtete Projektgruppe hatte keine erkennbare Funktion, weder für den Modellversuch, noch für die Schulentwicklung insgesamt. Der Umgang mit den objektiv erkennbaren Problemen wie dem zeitweiligen eklatanten Lehrermangel war eher defensiv; vor allen Dingen dann, wenn von Seiten der Leitung des Modellversuchs oder der Schulaufsicht Unterstützung angeboten wurde. Andererseits wurde aber der Lehrermangel als Begründung herangezogen, um Entwicklungsaufgaben abzulehnen oder auf die Teilnahme an Aktivitäten im Rahmen des Modellversuchs zu verzichten. Auch in der Auseinandersetzung mit dem Schulportrait wurde der Lehrermangel als bedeutungslos bezeichnet. Eine übernommene Aufgabe im Rahmen des Modellversuchs, sich mit den Schwierigkeiten von Mittelschule gerade im ländlichen Raum auseinander zu setzen, blieb unerfüllt. Sowohl von Lehrer- als auch von Schülerseite werden die fehlenden Mitentscheidungsmöglichkeiten beklagt. Diese Kritik wird allerdings von Seiten der Schulleitung als belanglos, wenn nicht gar ungerechtfertigt, abgelehnt.

4. Schulentwicklung ohne Konzept

Ein Schul- oder Entwicklungskonzept ist an der Schule nicht erkennbar. Die Entscheidungen fallen sehr situativ, langfristige Gestaltungsmöglichkeiten werden nicht gesehen, Chancen der

Beratung und auch der Evaluation wurden nicht angenommen. Eine Weiterentwicklung der Schule ist im Modellversuchszeitraum kaum erkennbar, und konkrete Hilfsangebote wurden in der Regel abgelehnt bzw. nicht wirklich genutzt. Wie sich die Schule weiter entwickeln könnte, ist aus den bisherigen Gesprächen und Analysen nicht zu erkennen. Es muss allerdings auch angenommen werden, dass der Schulleiter kein Verständnis dafür hat, dass sich die Schule weiterentwickeln muss und Gestaltungsräume genutzt werden sollten. Dies gilt vor allem für den Bereich der Schülermitwirkung und der Öffnung der Schule im Hinblick auf außerunterrichtliche Aktivitäten.

3.3.3.2 Portrait der Unteren Luisenschule in Chemnitz

Ein erster Überblick

Die Untere Luisenschule ist⁶ eine von 33 Mittelschulen in Chemnitz, einer größeren Stadt in Mittelsachsen mit ca. 268.000 Einwohnern. Die Schule befindet sich in einem traditionellen Arbeiterwohngebiet am nördlichen Stadtrand, dessen Bewohner aufgrund der Schließung zweier Großbetriebe stark von Arbeitslosigkeit betroffen sind. 1992 gab es in diesem Stadtteil viele leere und verfallene Häuser. Auch das Schulgebäude selber, welches aus dem Jahre 1896 stammt, gehörte zu den Gebäuden, denen anzusehen war, dass schon lange nichts mehr zu ihrer Erhaltung unternommen wurde. Die Schule befindet sich auf einem Gelände mit der Oberen Luisenschule, in der eine Grundschule untergebracht ist. Mit der Einrichtung des musischen Profils 1992 hatte sich das Einzugsgebiet der Schule vergrößert. Die Kinder aus den Klassen mit musikalischem Profil kamen aus der ganzen Stadt und z. T. auch aus bis zu 25 km entfernten Gemeinden in der Umgebung von Chemnitz. Das führt z. B. für über 25% der befragten Schülerinnen und Schüler zu einem Schulweg, der länger als 30 Minuten dauert. Wenn man das Schulgebäude heute sieht, dann kann man sich den schlechten Zustand, in dem sich das Gebäude vor seiner kompletten Renovierung befunden hat, kaum noch vorstellen. Noch zu Beginn des Modellversuches 1992 wurde die Schule folgendermaßen beschrieben: *Sie ist 96 Jahre alt und stark sanierungsbedürftig. Sowohl von außen als auch innen ist sie sehr schmutzig und unansehnlich. In den letzten 20 Jahren wurde an der Schule weder etwas angeschafft noch Reparaturen am Gebäude und am Schulhof durchgeführt. Selbst Schränke, Lampen und Stühle sind in schlechtem Zustand. Die Arbeitsbedingungen und -möglichkeiten an der Schule sind besonders für die Profile in jeder Hinsicht unzureichend. Die materielle Grundausrüstung mit technischen Geräten und Lehr- bzw. Unterrichtsmitteln als auch die Raumsituation entsprechen nicht den Anforderungen für einen guten Unterricht in den Profilen.*

⁶ Es wird nochmals darauf hingewiesen, dass Redaktionsschluss für die Schulportraits im April 1997 war. Die Aussagen beziehen sich auf den damaligen Zeitpunkt – mittlerweile ist die schulische Situation aufgrund der fortgeschriebenen Schulnetzplanung in den einzelnen Kommunen eine andere.

Die Mittelschule verfügte allerdings über einen Informatikfachraum, einen Fachraum mit Nähmaschinen, eine außerhalb liegende Schulküche und über einige Fachräume für das musische Profil. So ist es verständlich, dass ein erstes Ziel der Schulleitung und des Kollegiums darin bestand, ein angemessenes Arbeitsumfeld aufzubauen. 1993 beschaffte das Kollegium moderne Arbeitsmittel (z. B. Arbeitshefte für die Kunsterziehung; Unterrichtsmaterialien wie Papier, plastische Werkstoffe, Linolschnittwerkzeuge und ähnliches). Technische Geräte (Tageslichtprojektor, Druckpresse), Instrumente für den Musikunterricht, Wechselrahmen für Bilder und elementare Ausstattungsmittel wie Verdunklungen und Kleiderhaken wurden „er kämpft“. Die räumlichen Bedingungen sollten im Zuge einer Modernisierung des gesamten Schulgebäudes verbessert werden. Angemessene Arbeitsräume, z. B. Zeichensäle, Aula, Dunkelkammer waren dabei vorgesehen. Durch die Anschaffung von Keyboards und Zubehör, einer Hifi-Anlage, Modellerscheiben für Tonarbeiten, einer Druckpresse, einer PC-Ausstattung sowie einer Küchenausstattung und durch die Einrichtung einer Textilwerkstatt und eines Theaterraumes wurde erst nach der Modernisierung der Schule eine sinnvolle Gestaltung des Profilunterrichts ermöglicht. Die umfangreiche Renovierung der Schule dauerte von 1992 bis 1995. Aufgrund der Sanierungs- und Modernisierungsarbeiten mussten die Lehrer und Schüler vom 12.10.1994 bis zum 27.02.1995 in vier verschiedene Schulen verteilt werden. Bis dahin hatten alle immer wieder mit dem Baulärm, dem Staub und dem Schmutz zu kämpfen. In den Winterferien 1995 wurde der gesamte Innenausbau beendet. Trotz Verzögerungen bei der Schulhaussanierung konnte die Übergabe an die Schülerinnen und Schüler am 06.02.95 erfolgen. Dabei ist die für die Schülerinnen und Schüler geplante Überraschung gelungen: sie kamen nach den Winterferien und den sich unmittelbar anschließenden Klassenfahrten in eine vollständig renovierte Schule, die von dem Kollegium, dem Elternrat und dem Förderverein ausgestaltet wurde. Als die Schüler am 6. Februar um 7.30 Uhr das erste Mal in die sanierte Schule kamen, übergaben ihnen die Bauleute den Schlüssel für ihre Schule. Die Schüler standen mit offenem Mund, staunten und jubelten. Nach der Renovierung der Schule wurden alle Räume als Fachräume und nicht als Klassenräume gestaltet. Dieses Fachraumprinzip soll weiter vervollständigt werden; die Räume sollen als Fachwerkstätten für den praktischen Unterricht dienen. Die Flure werden zur Ausstellung von Schülerarbeiten und zur Präsentation der Ergebnisse von Projekten genutzt. Als Problem bleiben immer noch die Sportmöglichkeiten. Es gibt auf dem Gelände nur eine Turnhalle für die vierzügige Grundschule und die dreizügige Mittelschule. Dies führt dazu, dass die Schülerinnen und Schüler der Unteren Luisenschule vorwiegend nachmittags Sportunterricht (z. T. bis 17.00 Uhr) haben. Dies ist vor allem für die weit entfernt wohnenden Schülerinnen und Schüler ein großes Problem.

Auch durch ihre jüngere Vergangenheit hat die Untere Luisenschule einige Schwierigkeiten. Sie war bis 1991 eine kleine Polytechnische Oberschule mit zwölf Klassen. Zwar bestand nach Ansicht der Schulleiterin ein sehr kollegiales Verhältnis, *man kannte sich in der schönen gemütlichen POS*, trotzdem hatte die Schule keinen guten Ruf in Chemnitz, galt nicht als „gu-

te Schule“. *Jeder Lehrer hat versucht, dann schnell wieder wegzukommen.* Mit diesem Ruf musste sich die Mittelschule auch noch im Schuljahr 1993/94 auseinandersetzen, zumal sich die Schwierigkeiten in der unmittelbaren Nachbarschaft der Schule eher noch verschärft hatten. So war die Schule mittel- und unmittelbar durch Aktivitäten von Jugendlichen in der Nachbarschaft betroffen, wie der folgende Bericht der Schulleiterin vom November 1993 zeigt.

Vor und in unserer Schule hat sich seit den Herbstferien ein neues Problem ‘zusammengebraut’. Auf dem benachbarten Luisenplatz und vor unserem Schultor treffen sich täglich viele Schulschwänzer im Alter von 12 - ca. 15 Jahren. Sie gehören zur Luisenplatzgang, die sich ‘peace’ nennt, Bomberjacken und Baseballschläger trägt, geschoren ist usw. Auch in unserer Schule gibt es 2 Extremfälle, die sich aber bis spätestens Ende der Woche durch Heimeinweisungen für uns lösen. ... Jedenfalls haben schon die Anwohner Angst, abends am Platz vorbeizugehen. Die Polizei unternimmt mittlerweile nichts mehr, da keine Konsequenzen erfolgen. Sind ja alle (außer die Anführer und Unterführer - sind uns

bekannt) minderjährig. Das Jugendamt ist unserer Meinung nach hilflos, hat auch keinen Einfluss auf die jungen Leute. Da sind mittlerweile auch „vernünftige“ Schüler von uns dabei, z. B. der, der unseren Schulfunk aufgebaut hat und täglich in der großen Pause sendet! Oder die stellvertretende Schulsprecherin (sie hat ihr Amt vorige Woche sicher aus diesen Gründen niedergelegt). Jedenfalls wird das Gebiet um die Schule immer mehr zum sozialen Brennpunkt, und zum Sammelpunkt der verschiedensten Gruppen. Bis jetzt gelingt es uns noch, diese Truppen aus der Schule relativ fernzuhalten, aber Einflüsse machen sich doch bemerkbar. Und wir als Schule können so wenig tun!

Ein Versuch zur Verbesserung des Klimas und zur Entwicklung der Schule insgesamt stellt die Einrichtung des musischen Profils dar. Dabei kam der Schule zugute, dass sie musische Klassen einer anderen Schule übernehmen sollte. Diese Schule war eine Polytechnische Oberschule, an der in der Nachwendezeit durch die Aktivitäten eines Vereins „Erste Musische Schule“ und durch die Bürgerbewegung „Freie Schulen“ in Chemnitz musische Klassen eingerichtet wurden. Ihr musisches Konzept konnte nach der Transformation des Schulsystems nicht auf Dauer verwirklicht werden. Die bereits eingerichteten musischen Klassen wurden von der Unteren Luisenschule übernommen. Durch die Ansiedlung einer musischen Grundschule und eines musisch orientierten Gymnasiums in diesem Stadtteil sollte zudem ein kulturelles Zentrum entstehen, um so dem zunehmenden Verfall der Umgebung entgegenzutreten. Doch die Zuteilung der Lehrer erfolgte 1992 ohne Berücksichtigung des musischen Profils, vorliegende Bewerbungen wurden nicht bzw. nicht ausreichend berücksichtigt. Als zweites Profilangebot war für die Schule das sozial-hauswirtschaftliche Profil vorgesehen. Die Einrichtung dieser beiden Profile führte zu neuen Schwierigkeiten an der Schule, denn ca. 70%

des Schülerstammes haben die Schule verlassen, um an Schulen mit anderen Profilen zu lernen. Dafür kamen nun viele Schüler und vor allem Schülerinnen aus entfernten Stadtgebieten und aus dem ländlichen Raum, um die Schule mit dem musischen Profil zu besuchen. Damit konnte die Attraktivität der Schule in dem gewünschten Ausmaß gesteigert werden, denn die entfernt wohnenden Schülerinnen und Schüler wählen in der Tat vorwiegend das musische Profil und haben auch höhere Bildungsaspirationen als die Schülerinnen und Schüler aus der unmittelbaren Umgebung der Schule.

Mittlerweile haben sich die Schülerzahlen positiv entwickelt (wie aus der Tabelle 1 hervorgeht), so dass die Schule - bis auf die 10. Jahrgangsstufe - durchgehend dreizügig geführt werden kann:

Tabelle L-1: Schülerzahlen

Schuljahr	Schülerinnen und Schüler		
	insgesamt	männlich	weiblich
1992/93	363	124	239
1993/94	367	116	251
1994/95	401	125	276
1995/96	422	141	281
1996/97	423	141	282

Diese positive Entwicklung der Schülerzahlen ist auf den guten Ruf der Schule und die veränderte Bevölkerungsstruktur in diesem Stadtteil zurückzuführen. Somit war es nach Ansicht der Schulleiterin ein richtiger Gedanke, diesen Stadtteil zu einem kulturellen Zentrum zu entwickeln. Sie sieht nunmehr ihre Schule auch tatsächlich als Stadtteil-Schule. Aufgrund der angebotenen Profile wird die Schule immer noch zu einem weit überwiegenden Teil von Mädchen besucht. Um diesem Trend zu begegnen und diese Schule auch für Jungen attraktiver zu machen, wurde an der Unteren Luisenschule das naturwissenschaftliche Profil eingerichtet (s.u.).

Schulleitung und Kollegium

Die Schulleiterin war in den Jahren 1984 bis 1986 Lehrerin an dieser Schule. Sie ging 1987 in die Bundesrepublik Deutschland und kam im Jahre 1990 zurück nach Chemnitz. Dort wollte sie wieder als Lehrerin arbeiten, was durch den Einstellungsstop nicht möglich war. Sie bewarb sich schließlich als Schulleiterin und kam auf diese Weise wieder an ihrer früheren Schule zum Einsatz. Im August 1992 wurden durch die Umstrukturierung des Schulsystems viele neue Lehrerinnen und Lehrer an dieser Schule eingesetzt. So unterrichteten hier nun neben zehn Lehrerinnen des *alten Stamms* 27 neue Kolleginnen und Kollegen. Dabei ist günstig, dass der Altersdurchschnitt der Lehrkräfte bei ca. 40 Jahren liegt, und dass neben den Stamml Lehrern auch viele *junge, engagierte Lehrer* hier arbeiten, obwohl es durch den schlechten Ruf

der früheren POS nicht genug Bewerbungen für diese Schule gab. Der schlechte Bauzustand des Schulgebäudes trug noch dazu bei: *Als sie den ersten Tag hier waren, waren viele ganz schön erschrocken.* Probleme gab es am Anfang, als zwei Lehrer, die bisher an einer Erweiterten Oberschule unterrichtet hatten, dieser Schule zugeteilt wurden. Diese hatten Schwierigkeiten mit dem Leistungsniveau und dem Verhalten der Schülerschaft an der Mittelschule. Mittlerweile haben sie sich aber beide eingearbeitet und *wollen auch nicht wieder weg.*

Die Schulleiterin berichtet auch von den Problemen, die die Lehrer mit den veränderten Bedingungen an der Mittelschule haben. So ergab sich eine Veränderung der Klassenstruktur: *Früher gab's die Spitze, die ist weg. Die Mitte, die hat nie was gesagt, die sagen auch jetzt nichts. Nun führt zum Teil die starke untere Gruppe das Regime in der Klasse.* Dadurch ergaben sich neue Anforderungen an die Lehrkräfte: *Wenn man da als Lehrer nicht fähig ist oder den Mut besitzt, da einzugreifen, dann geht man an der Mittelschule kaputt.*

Tabelle L-2: Entwicklung der Lehrerzahlen

Schuljahr	Lehrerinnen und Lehrer		
	insgesamt	männlich	weiblich
1992/93	29	5	24
1993/94	26	4	22
1994/95	33	6	27
1995/96	32	6	26
1996/97	30	6	24

Besondere Auswirkungen hat das auf ältere Lehrer, deren Unterrichtsmethoden sich schon zu sehr eingeschliffen haben und die früher immer *totale Ruhe* hatten. Diese haben besonders in den Klassen Schwierigkeiten, in denen sich die Schüler bei autoritärem Unterrichtsstil total verweigerten. So suchte die Schulleitung nach kompetenten Lehrern für den „Hauptschulunterricht“. Sie hatte die Idee, dass diese Lehrer einen soliden Unterricht in den „Hauptschulklassen“ gestalten. Diese Vorstellung musste aufgegeben werden als sich herausstellte, dass der Auseinanderentwicklung zwischen Hauptschul- und Realschulbildungsgang nicht durch einen gut durchdachten Lehrereinsatz, sondern nur durch ein auf die Gegebenheiten der Unteren Luisenschule zugeschnittenes Differenzierungskonzept begegnet werden kann, welches sich auch mit der Gestaltung des Unterrichts in den Differenzierungs- und Nichtdifferenzierungsfächern auseinandersetzt. Neuansätze gibt es in dieser Hinsicht gerade im methodischen Bereich. Vor allem von den jüngeren Lehrern werden Alternativen zum Frontalunterricht probiert. *Man merkt schon an der Sitzordnung in manchen Zimmern oder wenn man durch das Haus geht, ist nicht überall eine totale Stille, welche früher das Kriterium war.* Unterschiede gibt es da auch noch zwischen den Fächern. In Deutsch wird eher freier Unterricht durchgeführt als in Mathematik.

Die Deutsch-, Mathematik- und Englischlehrerinnen und -lehrer treffen sich in Abständen in ihren Fachzirkeln, um sich z. B. über Planungsdetails abzusprechen, aber auch um sich über

angewandte Methoden auszutauschen. Neben den Weiterbildungen ist diese Beratung in den Fachzirkeln die beste Möglichkeit, um gerade der Problematik des Schülerverhaltens in der Mittelschule zu begegnen. Denn: *der größte Unterschied zwischen Mittelschullehrer und POS- Lehrer liegt eigentlich darin, dass der Mittelschullehrer mehr Kontakt zu den Kindern finden muss. Also er hat ein anderes Aufgabengebiet, nicht nur das Lernen, sondern auch das Erziehen.* Nach Ansicht der Schulleiterin ist einerseits der Abstimmungsbedarf der Lehrer und Lehrerinnen über Lehrplaninhalte und deren Umsetzung, Unterrichtsmiteinsatz vor allem durch die beiden Bildungsgänge an der Mittelschule stärker geworden, andererseits sieht sie die Kollegen als zu belastet an durch die Unterrichtszeit, die in der Regel bis 14.30 Uhr geht, um eine kontinuierliche Fachzirkelarbeit zu koordinieren. Trotz der angesprochenen Schwierigkeiten konnte die Schulleiterin insgesamt mit ihrem Kollegium eine gute Fächerabdeckung erreichen und die vorhandenen Lehrerinnen und Lehrer fachgerecht einsetzen.

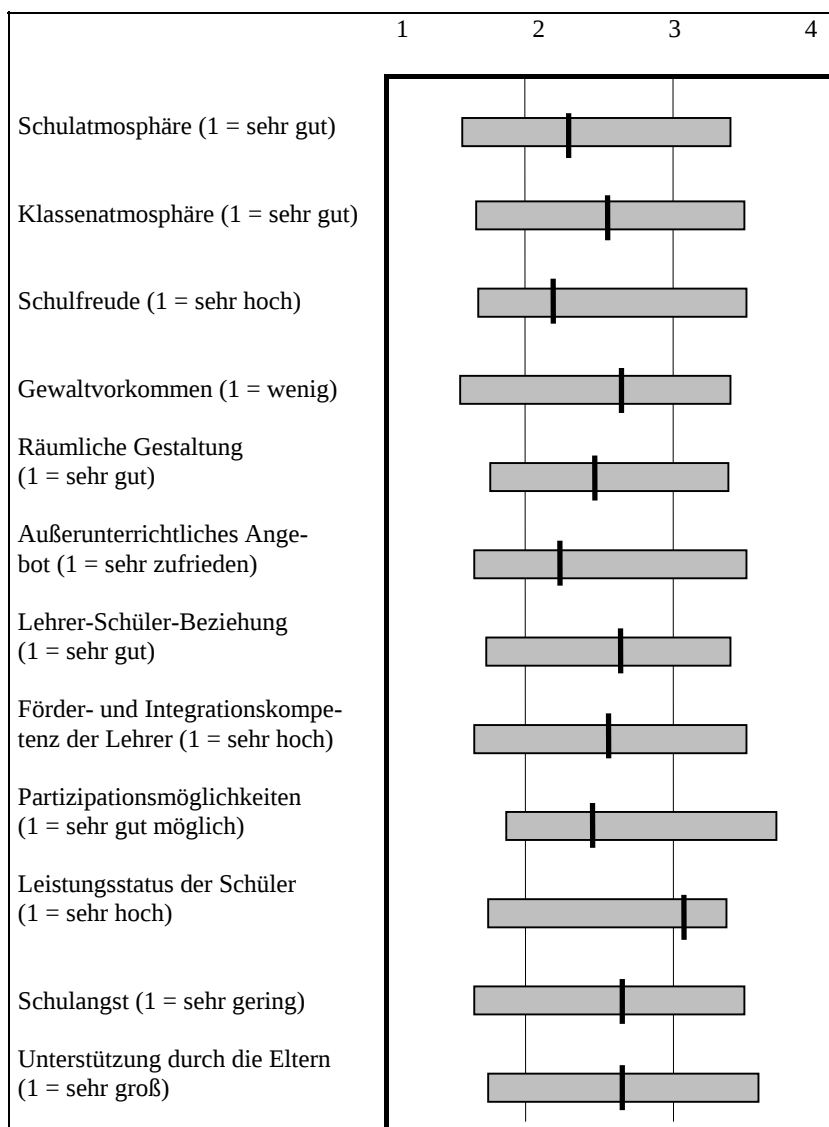
Im Jahre 1994, also zur Zeit der Rekonstruktion der Schule, wurde die Lehrerschaft nach ihren Änderungswünschen an der Schule befragt. Darauf gaben vier der Befragten eine ausführliche Antwort. Haupttenor war die Freude auf das neugestaltete Schulhaus. Ihre Hoffnungen beruhten jedoch auch auf der Verbesserung der technischen Unterrichtsmittel, des Mobiliars und der allgemeinen Bedingungen. *Durch fehlende Verantwortung und ungünstige Aufstellorte war der Einsatz der Technik meist sehr begrenzt.* In einer anderen Antwort heißt es: *Endlich Einzug ins renovierte Haus, dann Verbesserung der Ausstattung mit Lehrmitteln und Verbrauchsmaterial! Instandsetzung des Schulhofs! Verbesserung der Sportbedingungen (Halle und Sportplatz).* Die Lehrerinnen und Lehrer wünschen sich eine *offenere und kritischere Atmosphäre* und *mehr Zeit für Abstimmung und Gespräche im Kollegium z. B. über Erziehungsmethoden.* Auch *personalrechtliche Möglichkeiten bei Unfähigkeit oder mangelndem Einsatz der Lehrer* werden gefordert. Die *relativ hohe Klassenstärke* wird als *großer Nachteil* empfunden. *Ohne Frage bleiben dabei viele gute Vorhaben von Seiten der Lehrer auf der Strecke.* Besonders für außerunterrichtliche Aktivitäten wird mehr Zeit und Unterstützung gefordert. Stattdessen sollte man den Nachmittagsunterricht höchstens bis 14.30 Uhr ausdehnen. Den Unternehmungen der Schüler, wie z. B. Schülervertretung, Schülerzeitung und Schülerband sollte mehr *organisatorische Hilfe* gegeben werden.

Schulqualität aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Ergebnisse der ersten Befragung

An der Befragung der 6. und 9. Klassen haben im Dezember 1994 121 Schülerinnen und Schüler in je drei 6. und drei 9. Klassen teilgenommen. Das sind etwas mehr als 25% der Schülerschaft. Zum Befragungszeitpunkt befand sich die Schule gerade in der Schlussphase der Renovierung, und alle befragten Klassen waren in andere Schulen ausgelagert, so dass der ursprüngliche Zweck auch die Schulatmosphäre zu erfassen und die Befragung während der Schulzeit in der alltäglichen Schulsituation durchzuführen, nicht erreicht werden konnte. Insbesondere der Aspekt der Wahrnehmung der räumlichen Gestaltung dürfte darunter gelitten haben.

Abb. L-1: Schulqualitätsindex für die Untere Luisenschule



Abgebildet sind die Werte der Schülerinnen und Schüler der Schule im Rahmen der Varianz des einzelnen Faktors innerhalb der gesamten Stichprobe.

Sehr deutlich wird die hohe Akzeptanz der Schule insgesamt: Die Werte für Schulatmosphäre und Schulfreude liegen jeweils im oberen Drittel der Zustimmung. Auffällig ist zum einen, dass die Werte für das Klassenklima deutlich darunter liegen und zum anderen, dass die Schülerinnen und Schüler der 9. Klassen mit der Schul- und Klassenatmosphäre deutlich zufriedener sind und auch insgesamt höhere Werte für Schulfreude aufbringen, also mehr Sinn in der Schule sehen und insgesamt lieber zur Schule gehen. Dies trifft in besonderem Maße auf die beiden Klassen zu, in denen die Schülerinnen und Schüler den Realschulabschluss anstreben und weniger auf die Klasse mit dem Ziel Hauptschulabschluss. Von diesen beiden 9. Klassen ist wiederum diejenige, in der die Schülerinnen und Schüler im musischen Profil lernen, deutlich positiver zu den drei genannten Faktoren eingestellt als die andere Klasse, in der alle Schülerinnen und Schüler im sozial-hauswirtschaftlichen Profil sind. Diese Differenzierung der drei 9. Klassen in ihrem Antwortverhalten zeigt sich ebenfalls bei der Einschätzung der Partizipationsmöglichkeiten (die Schülerinnen und Schüler im „Hauptschulbildungsgang“ beurteilen diese schlechter), beim Leistungsstatus (die Leistungen dieser Schülerinnen und Schüler sind deutlich schlechter als die der beiden anderen neunten Klassen, hierbei sind wiederum die Leistungen der „musischen Klasse“ höher als die der Klasse des sozial-hauswirtschaftlichen Profils), außerdem zeigen die Schülerinnen und Schüler, die den Hauptschulabschluss anstreben, deutlich weniger Schulangst.

Das Gewaltvorkommen an der Schule wurde von allen Schülerinnen und Schülern mit insgesamt „gelegentlich“ und damit leicht überdurchschnittlich eingeschätzt (über 60% der Schülerschaft ist der Meinung, dass Gewalt gelegentlich und häufig an ihrer Schule vorkommt, allein 18% haben dabei den Wert „häufig“ angegeben.). Hier unterscheiden sich weder die Jahrgänge noch die einzelnen Klassen signifikant voneinander. „Schönere Schule - Saubere Schule - gewaltfreie Schule“ – dies ist ein weiteres Schlagwort in vielen Fragebögen. Einige Antworten behandeln das Verhalten der Schüler im Unterricht und in den Pausen: *Die Schüler und Schülerinnen sollen die Pausendisziplin ändern, nicht so rumtoben.* Auch die Reaktion der Lehrer darauf wird thematisiert: *Wenn mal eine kleine Rauferei ist, ist das bei uns Spaß, aber manchmal ist es ernst. Ich wünsche mir, dass die Lehrer erst mal warten und dann was sagen. Ich wünsche mir, dass die Lehrer nur die Kinder in die Klasse nehmen, die leise sind.* Oder: *die Klassen nicht so überfüllen und gewaltsame Schüler rausnehmen und die Schulordnung ist manchmal zu großzügig bei manchen Schülern.* Auch die Themen Diebstahl und Waffenbesitz werden von den Schülerinnen und Schülern erwähnt: *Ich möchte die Jacken drinnen über den Stühlen hängen lassen, sonst werden sie geklaut. Waffenverbot (zum Schutz)* - so schrieb ein Schüler.

Die Werte für die räumliche Gestaltung sollen hier aus den bereits erörterten Gründen nicht näher diskutiert werden. Die meisten Schülerinnen und Schüler wünschten sich zuerst eine jugendgemäßere und schönere Schule. Vor allem die Schüler der neunten Klassen verstehen

Schule auch als Aufenthaltsraum, in dem man sich wohlfühlen kann. So sollte es *Relaxecken mit einer Couch* geben, in denen geraucht werden darf. Das Rauchverbot ist ein generelles Problem der größeren Schüler: *Rauchverbot müsste abgeschafft werden, jedenfalls die, die 16 Jahre alt sind, dürfen rauchen. Es müsste eine Raucherecke auch für unter 16jährige eingerichtet werden. Denn rauchen tun die Leute sowieso, und es ist oft sehr entspannend nach einer Arbeit oder bei ödem Unterricht. Es könnte eine Raucherecke eingerichtet werden, damit wir nicht mehr heimlich rauchen (wo es aber keinen Nichtraucher stört).* Sie wollen sich aber nicht nur in den Pausen wohl fühlen, sondern auch im Unterricht: *Ich würde die Gestaltung des Zimmers und die Bankstellung ändern, also, dass die Bänke nicht immer so wie jetzt stehen. Ich würde die Sitzordnung so verändern, dass man bequem und nicht so streng in der Schule sitzt.* Einige Schülerwünsche konnten mit der Sanierung der Schule realisiert werden. Die Schülerinnen und Schüler der sechsten Klasse äußerten sich in ihren Fragebögen mit vielen phantasievollen Antworten zu ihren Vorstellungen einer schöneren Schule: *Ich würde ein paar Zimmer einrichten, wo Sofas drin sind. Gaststätte oder Café wäre auch nicht schlecht. Man könnte es ja auch so machen, dass man die Speiseräume so einrichtet wie in England, wo sich jeder etwas kaufen könnte und wo es Getränke und unterschiedliche Speisen gibt.* Andere stellen sich vor, dass die Schule *eine versteckte Kamera und eine Alarmanlage gegen Diebe besitzt* - eine Antwort, die offenbar in Anspielung auf den Diebstahl von Computern entstanden ist. Oder: *Es sollte in jeder Etage einen Balkon geben, ich wünsche mir Musik in den Pausen und einen Clubraum. Aber es ist mehr in Phantasy: Die Kinder dürfen die Zensuren selber bestimmen, wir dürfen essen in der Stunde, spielen und alles machen, was wir wollen.*

Die Lehrer-Schüler-Beziehung wird insbesondere von den jüngeren Schülerinnen und Schülern als gut eingeschätzt, die älteren sind hier etwas zurückhaltender. Die Förder- und Integrationskompetenz der Lehrerinnen und Lehrer liegt im durchschnittlichen Bereich, allerdings wird diese von den älteren Schülerinnen und Schülern besser beurteilt als von den Jüngeren. Dies gilt auch für die Schülerinnen und Schüler in der Klasse, in der der Hauptschulabschluss angestrebt wird. Außerhalb des Indices lässt sich noch feststellen, dass 45% der Schülerschaft der Meinung ist, dass der Unterricht abwechslungsreich gestaltet wird. Hierbei fällt auch wiederum auf, dass die Methodenkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer durch die Schülerinnen und Schüler der 9. Klassen als wesentlich besser beurteilt wird. Besonders gute Beurteilungen gaben hier auch wiederum die Schülerinnen und Schüler im musischen Profil.

Die Partizipationsmöglichkeiten werden an der Schule insgesamt als gut eingeschätzt. Hier unterscheiden sich die Klassen wiederum kaum von einander, lediglich die Schülerinnen im Hauptschulbildungsgang und die Schüler der einen 6. Klasse fallen aus dem Rahmen und sind nicht so zufrieden mit den Partizipationsmöglichkeiten.

Zum Leistungsstatus der Schülerschaft muss angemerkt werden, dass dieser ziemlich niedrig ist und im unteren Drittel des Durchschnitts aller Schulen liegt

Besonders auffällig ist das Ansehen der Lehrerschaft bei den Schülerinnen und Schülern: *Lehrer müssen sich in ihren Charakteren ändern, Lehrer an dieser Schule sollten freundlicher sein, Lehrer sollten fair bleiben, manche Lehrer bewerten ungerecht und sind zu streng, Verständnis zwischen Lehrer und Schüler sollte verbessert werden.* Einige wesentlich konstruktivere Antworten behandeln dieses Thema in bezug auf den Unterricht: *Der Unterricht (vor allem Mathe) müsste irgendwie aufgefrischt werden (zum Beispiel mit jüngeren Lehrern). Manche Lehrer machen keinen guten Unterricht. Das kann man aber nicht ändern. Oder? Dass die Lehrer sich mehr um die Schüler kümmern, die nicht so gut in der Schule sind. Es sollte der Unterricht mehr nach Interessen der Schüler gestaltet werden, bisschen lustig und verständnisvoller, Schüler setzen sich mal mit Lehrern zusammen und können über ihre Probleme reden.* Auch konkrete didaktische Vorschläge werden gemacht: *Tiere und Pflanzen für den Biologieunterricht beschaffen, damit der Unterricht anschaulicher wird, ebenso wie: Ich würde Hausaufgaben abschaffen, weil sie außerschulisch sind und keinen Nutzen haben.*

Auch die Schulordnung und die Rechte der Schülerschaft während des Unterrichts sind zentrale Themen in den Antworten: *Ich würde die Schulordnung ändern und im Haus eine Tafel anbringen wo unsere Rechte draufstehen, da uns viele Lehrer übers Ohr hauen. Jeder erzählt uns etwas anderes, so wie er es gerade braucht. Die Schüler wollen über das Schulgesetz an unserer Schule informiert werden. Wir kennen unsere Rechte nicht. Die Lehrer nutzen unsere Unwissenheit aus. Verlassen des Schulgeländes während der Freistunden sollte erlaubt werden. Die Schüler wünschen sich auch, dass ihnen das Essen und Trinken im Unterricht erlaubt wird, bei annehmbarem Geräuschpegel ist das doch nicht störend. Lehrer sollen Schüler nicht verbieten, in der Unterrichtszeit aufs Klo zu gehen.*

Wenn da nicht die Lehrer wären, würde die Schule für einige ganz okay sein: *Unsere Schule geht, wirklich. Nur manche Lehrer sind echt doof. Unsere Schule ist eigentlich soweit o.k., bloß manche Lehrer (ohne Namen zu nennen). Die erzählen uns nur den ganzen Tag von Prüfungen und dass wir die nie schaffen. Andere bekennen allerdings einfach: Es gefällt mir eigentlich alles. Also die Schule kann so bleiben. Da sie sowieso jetzt gebaut wird, bin ich mit ihr recht zufrieden.*

Ergebnisse der zweiten Befragung

Die Schulleiterin der Unteren Luisenschule war der Meinung, dass sich inzwischen an ihrer Schule so viel verändert habe, dass die Ergebnisse der ersten Befragung die Situation an der Schule nicht mehr angemessen wiedergeben. Außerdem wäre die damalige Befragungssituation sehr schwierig gewesen: das Schulgebäude wurde zum ersten Befragungszeitpunkt gerade renoviert, und die Schüler und Schülerinnen waren auf andere Schulen verteilt. Aus diesen Gründen wurde zu Beginn des Schuljahres 1996/97 eine zweite Befragung durchgeführt, in die alle Klassenstufen (bis auf die 5.) einbezogen waren.

Von den 340 Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 6 bis 10 haben 322 einen gültigen Fragebogen ausgefüllt. Einige Schüler haben an dem Befragungstermin gefehlt, einzelne Fragebögen konnten nicht mit in die Auswertung genommen werden. Somit kann ein gut abgesichertes Meinungsbild der Schüler dieser Schule im folgenden vorgestellt werden. Etwa zwei Drittel der Schüler sind Mädchen, allerdings schwankt dieser Wert stark: so sind in den drei sechsten Klassen bereits 50% Jungen, in den Klassenstufen 7 und 8 sind es 38% und in den Klassenstufen 9 und 10 nur 28%. Die Schule verändert sich also derzeit in ihrer Geschlechterzusammensetzung erheblich. 18% der Schüler in den Klassenstufen 7 bis 10 befinden sich im Hauptschulbildungsgang. In den beiden Bildungsgängen gibt es keine geschlechterspezifischen Verzerrungen. Alle Schüler der Unteren Luise verfügen über eine hohe Bildungsaspiration: nur ein kleiner Teil der Schüler strebt den Hauptschulabschluss an. Selbst von den Schülern, die sich bereits im Hauptschulbildungsgang befinden, will immer noch ein großer Teil, einen Realschulabschluss erwerben. Ein Viertel der Schüler in der sechsten Jahrgangsstufe möchte gern das Abitur machen.

Wie in der ersten Befragung wurde aus den Daten der Schülerinnen und Schüler ein Schulqualitätsindex errechnet, der im folgenden dargestellt und kommentiert werden soll. Dabei werden zuerst alle Faktoren des Schulqualitätsindex dargestellt und mit den Ergebnissen der ersten Befragung verglichen. Anschließend wird der Schulqualitätsindex für die Klassenstufen 7 bis 10 differenziert nach Profil und nach Bildungsgang dargestellt und erläutert. In dem folgenden kurzen Abschnitt werden die Ausbildungswünsche der Schülerinnen und Schüler vorgestellt. Daran anschließend die Schulwahlgründe dargelegt und analysiert. Abschließend wird auf das Freizeitverhalten der Schüler an der Unteren Luise eingegangen und das Freizeitangebot aus Schülersicht bewertet.

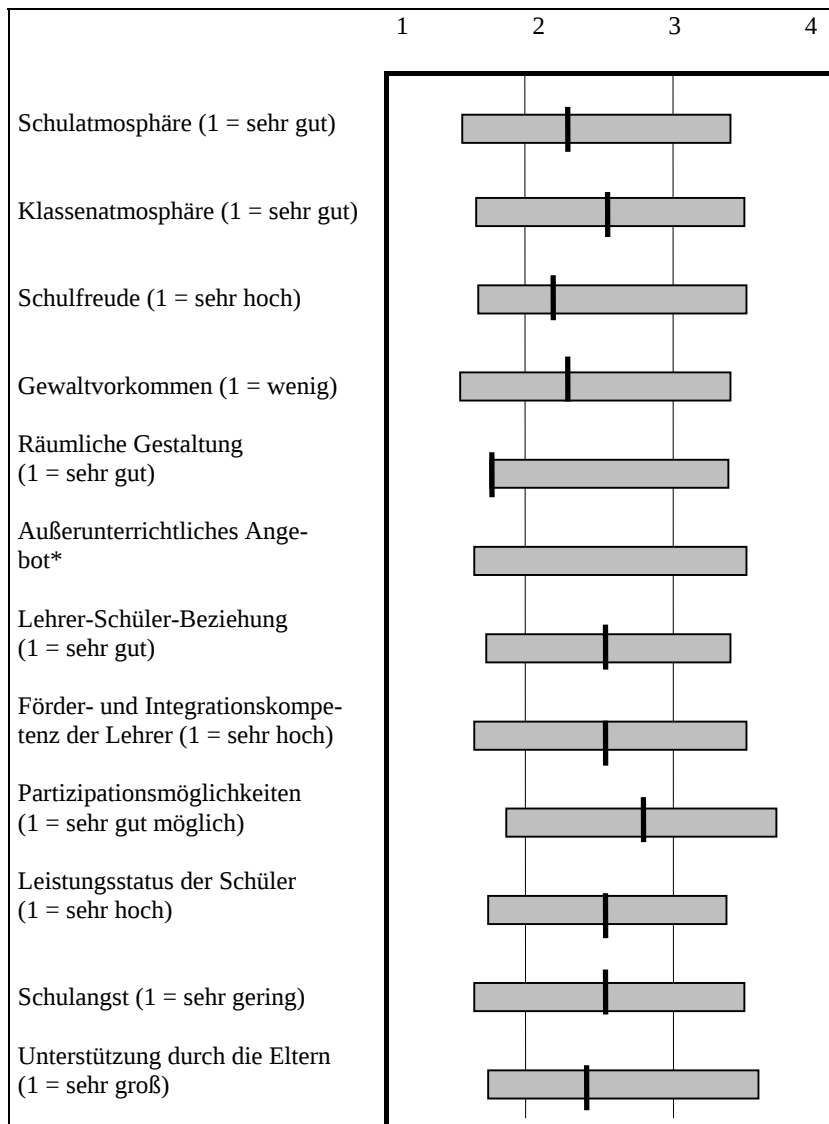
Der Schulqualitätsindex für die zweite Befragung

Generell lässt sich sagen, dass sich die Schule in den meisten Aspekten leicht verbessert hat oder es keine Veränderungen zu den bereits in der ersten Befragung recht guten Werten gegeben hat. Eine herausragende Verbesserung hat sich bei der Beurteilung der Ausstattung ergeben, auch bei dem Elterninteresse an der Schule lässt sich eine Verbesserung feststellen. Eine Verschlechterung ergab sich hingegen bei der Frage nach den Partizipationsmöglichkeiten der Schüler.

Betrachtet man die Werte im einzelnen, so sagen 80% aller Schüler, dass sie sich an ihrer Schule wohlfühlen, also das Klima sehr positiv beurteilen. Dies gilt um so mehr je jünger die Schüler sind: zwei von drei sechsten und eine von drei siebten Klassen erzielen hier noch bessere Einschätzungen. Relativ schlecht hingegen wird das Schulklima von zwei 8. Klassen beurteilt. 75% aller Schüler der „Unteren Luise“ gehen gern zur Schule. Lediglich die beiden erwähnten 8. Klassen weichen von dieser Einschätzung ab, ansonsten beurteilen die allermeisten Schüler quer durch alle Klassenstufen, den Sinn von Schule für sich selber positiv.

Im Durchschnitt aller Schulen hingegen liegt die Beurteilung des Klassenklimas. Hier stehen einzelne Klassen, in denen sich die Schüler äußerst wohlfühlen - verteilt auf alle Klassenstufen - anderen gegenüber, in denen das Zusammensein in der Klasse eher zurückhaltender beurteilt wird. Wie schon erwähnt, gibt es bei diesen drei Faktoren nur geringe Unterschiede zur ersten Befragung.

Abb. L-2: Zweiter Schulqualitätsindex der Unteren Luisenschule



Abgebildet sind die Werte der Schülerinnen und Schüler der Schule im Rahmen der Varianz des einzelnen Faktors innerhalb der gesamten Stichprobe.

* Das außerunterrichtliche Angebot wurde in der zweiten Befragung anders erhoben (siehe unten).

Für den Faktor des Gewaltvorkommens lässt sich festhalten, dass sich dieses aus Sicht der Schüler in den letzten zwei Schuljahren erheblich verringert hat. Dabei liegt der Wert der Schule auch noch unter dem Durchschnittswert aller in der zweiten Runde befragten Schulen. Ein genauer Vergleich zeigt, dass das Gewaltaufkommen in allen befragten Bereichen abgenommen hat. Eine Ausnahme stellt diesbezüglich die sogenannte „verbale Gewalt“ dar, von

der immer noch ein Drittel aller Schüler sagen, dass dies häufig vorkommt und ein weiteres Drittel behauptet, dies sei gelegentlich der Fall. Neben der Abnahme sonstiger Formen abweichenden Verhaltens, vor allem Dingen, dass jemand geschlagen wird, dass Sachen zerstört werden, oder jemand erpresst wird, wird von den Schülern gleichzeitig eine Zunahme an intervenierendem Verhalten beobachtet. So ist knapp einem Fünftel der Schüler aufgefallen, dass Streit geschlichtet wurde und 14% haben gesehen, dass in gewalteskalierenden Situationen andere Personen eingegriffen haben (der Tabelle L-3 lassen sich dazu Einzelheiten entnehmen).

Tabelle L-3: Gewaltvorkommen an der Unteren Luisenschule in der Rangfolge der wahrgenommenen Häufigkeiten (in %)

Gewaltvorkommen Häufig	Gesamt 1994	Gesamt 1996	Luisen- schule 1994	Luisen- Schule 1996
jemanden wüst beschimpfen	26,6	32,4	33,1	31,0
Streit schlichten	14,5	17,2	15,2	23,7
jemanden absichtlich schlagen	19,6	19,3	22,7	15,7
in schwierigen Situationen ein- greifen	10,3	12,5	11,1	14,4
Sachen zerstören	14,1	13,8	16,8	11,5
etwas tun, was andere verlangen	8,0	7,7	12,1	6,9
Sachen mit Gewalt wegnehmen	11,6	11,4	14,8	6,0
Gewaltvorkommen Gelegentlich	Gesamt 1994	Gesamt 1996	Luisen- Schule 1994	Luisen- Schule 1996
jemanden wüst beschimpfen	29,2	28,3	33,9	31,3
jemanden absichtlich schlagen	24,9	27,9	23,5	27,6
Streit schlichten	29,9	24,9	37,5	27,2
in schwierigen Situationen ein- greifen	23,3	23,3	27,4	27,2
Sachen zerstören	26,2	26,3	37,8	25,5
Sachen mit Gewalt wegnehmen	19,4	17,4	16,7	17,9
etwas tun, was andere verlangen	12,1	13,8	17,2	10,0

Die Beurteilung der räumlichen Gestaltung ist erwartungsgemäß sehr positiv ausgefallen, da eine umfassende Renovierung der Schule erfolgt ist, von der bereits die Rede war. Das angenehme Umfeld der Schule wird auch häufig in den offenen Antworten der Schüler betont, meistens in Zusammenhang damit, wie zufrieden sie mit ihrer Schule sind. Der überragenden positiven Einschätzung stehen nur vereinzelte Aussagen von Schülern gegenüber, die die Schule kühl und einem Krankenhaus ähnlich – aufgrund des Fußbodenbelages – empfinden. Bemängelt wird von einem kleinen Teil der Schüler, dass sie kein Klassenzimmer haben, welches sie selber gestalten können, ihnen erscheinen die Wände in den einzelnen Fachräumen zu kahl und damit die Atmosphäre eher ungemütlich. Die Lehrer-Schüler-Beziehung wird über-

wiegend positiv eingeschätzt, knapp die Hälfte aller Schüler stimmen der Aussage zu, dass sie die meisten Lehrer als Vertrauenspersonen empfinden. Dies trifft vor allem auf die Schüler einer sechsten und einer siebten Klasse zu, in der dies drei Viertel bzw. zwei Drittel aller Schüler sagen. Auch hier fallen die Schüler der 8. Klassen aus dem Rahmen, in ihnen lehnen jeweils ein Viertel bzw. ein Drittel ab, dass sie die Lehrer als Vertrauenspersonen empfinden können. In den offenen Antworten der Schüler kommt das insgesamt gute Verhältnis der Schüler zu ihren Lehrern ebenfalls zum Ausdruck: in den Antworten auf die Frage, was den Schülern an der Schule gut gefällt, wurden häufig die *netten und fairen Lehrer* erwähnt, es wurde positiv vermerkt, dass *nicht alle Lehrer so streng sind* und *die meisten Lehrer locker sind und viel mit den Schülern unternehmen*. Es wird lobend erwähnt, dass *die Lehrer Verständnis für Probleme aufbringen*, in den 10. Klassen wird erwähnt, dass *man mit den Lehrern mehr als gut auskommt* und dass *fast eine freundschaftliche Basis* zu den Lehrern besteht. Lobend erwähnt wird in diesen Zusammenhang auch des öfteren die Schulleiterin. Allerdings stellt ein Schüler der 10. Klasse auch fest: *Die Lehrer sollten aufhören gegen uns zu arbeiten, sie müssten ihre autoritäres Denken ablegen und auf uns eingehen und uns nicht für blöd erklären*.

Die Beurteilung der Förder- und Integrationskompetenz der Lehrer liegt im mittleren Bereich - die Lehrer der Schule werden leicht besser als im Durchschnitt insgesamt interpretiert. Auch hier zeigen sich wiederum klassenspezifische Differenzen, eine sechste, eine siebte und eine neunte Klasse sind diesbezüglich besonders zufrieden. In der neunten Klasse schreibt ein Schüler: *es gibt nette Lehrer, man verlangt keine Superleistungen, sondern achtet auch, wenn sich einer wenigstens Mühe gibt*. Festgestellt wurde auch, dass die Lehrer *fair* sind und *sich gut um die Noten der Schüler kümmern*. Erwähnt wird auch, dass Schülern an der Gestaltung des Unterrichts mitwirken können. Selbstverständlich werden Lehrer auch kritisiert, dabei steht die fehlende Gerechtigkeit mancher Lehrer im Mittelpunkt. In zwei Klassen wird erwähnt, dass einzelne Lehrerinnen *zu viel rumschreien und sich nicht durchsetzen können*. Kritisiert wird in einer 10. Klasse, dass *manche Lehrer ihren Unterrichtsstoff einfach runterrasseln*. *Sie sollten den Unterricht interessanter machen*.

Die Partizipationsmöglichkeiten werden von den Schülern der Schule etwas schlechter eingeschätzt als vom Durchschnitt der befragten Schulen insgesamt. Etwa die Hälfte der befragten Schüler schreibt dem Schülerrat eine große Bedeutung zu. Besonders zufrieden sind mit den Mitgestaltungsmöglichkeiten die Schüler der sechsten und siebten Klassen, vielleicht halten sich deren Erwartungen auch eher in Grenzen. Relativ schlecht fällt das Urteil aller zehnten Klassen und einer achten Klasse aus. In einer offenen Frage wurden die Schüler gefragt, in welchen Bereichen sie sich mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten an ihrer Schule wünschen.

Die Schüler der sechsten Klassen wünschen sich mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung, der Hausordnung, der Ausflüge und der schulischen Veranstaltungen (Disco, Feste). Vor allem aber wird moniert, dass sie sich nicht an der Notengebung beteiligen können.

Die Schüler der siebenten Klassen würden gern bei der Verbesserung des Hitzeplans, bei der Lehrerwahl, bei der Notengebung, bei der Unterrichtsgestaltung, bei Hausordnungsänderungen, bei der Organisation von Ausflügen oder Schulveranstaltungen und bei der Erstellung des Stundenplanes mitwirken.

Die Schüler der achten Klassen erhoffen sich mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten im Bereich Bestrafung einzelner Schüler, mehr Gleichberechtigung zwischen Lehrern und Schülern, bei der Notengebung und der Hausordnung, den Schulveranstaltungen, bei der Klassenzimmergestaltung und bei Klassenfahrten.

Die Schüler der Klassenstufe 9 würden hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung gern mitreden, auch bei der Notengebung, der Haus- und Schulordnung, der Pausengestaltung, der Auswahl der Jugendherberge und hinsichtlich der Veranstaltungen an der Schule.

Die Schüler der zehnten Klassen möchten sich mehr einbringen im Hinblick auf die Notengebung, die Unterrichtsgestaltung, die Hausordnung (Raucherecke, Verlassen des Schulgebäudes in der Pause) und die Ausgestaltung der Schule und der Klassenzimmer.

Der Leistungsstatus dieser Schule ist im Vergleich zum Durchschnittswert aller Schüler schlechter, hat sich aber verglichen mit dem Faktorwert aus der 1994er Befragung erheblich verbessert. Dieses Ergebnis verweist auf den relativ hohen Anteil an Schülern, die den Hauptschulbildungsgang anstreben und deren Noten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch immer schlechter sind als die Noten der Schüler, die sich im Realschulbildungsgang befinden. Dies wirkt sich allerdings auf die Schulangst der Schüler nicht negativ aus, die meisten Schüler empfinden die Anforderungen an ihrer Schule nicht als übergroße Belastung. Insbesondere die Schüler jeweils einer sechsten, siebten und neunten Klasse empfinden das so. Damit hängt die Unterstützung durch die Eltern zusammen, die sicherlich viel dazu beitragen kann, dass Schüler sich nicht zu sehr belastet fühlen. Die allermeisten Schüler geben dann auch an, dass sie sich durch die Eltern unterstützt fühlen, wenn es um schulische Belange geht. Nur ein Viertel der Schüler ist der Meinung, dass die Eltern sich wenig um ihre schulischen Probleme kümmern. Dies trifft insbesondere für zwei der sechsten und eine siebente Klasse zu. Im Vergleich zu 1994 fühlen sich die Schüler von ihren Eltern mehr unterstützt. Hier drückt sich möglicherweise bereits die veränderte Zusammensetzung der Schülerschaft aus.

Schulqualitätsindex nach Profilen

In der nachfolgenden Übersicht werden die einzelnen Faktoren des Schulqualitätsindex nach Profilen differenziert dargestellt. Hintergrund dieser Darstellung ist die Annahme, dass die Teilnahme an bestimmten Profilen Auswirkungen auf das Wohlbefinden an der Schule, aber auch auf die Schulmotivation und den subjektiven Sinn von Schule haben könnte. Zuvor soll kurz dargestellt werden, wie sich die Schüler auf die einzelnen Profile verteilen, ob sie mit der getroffenen Profilwahl zufrieden sind und mit welchen Profilen, sich welche Bildungsabschlüsse verbinden.

An der Schule haben aus den Klassenstufen 7 bis 10 insgesamt 252 Schülerinnen und Schüler an der Befragung teilgenommen. Diese Schüler verteilen sich auf drei Profile.

Tabelle L-4: Verteilung von Mädchen und Jungen auf die Profile (absolut und in %)

	Jungen		Mädchen		Gesamt	
sozial-hauswirtschaftlich	13	15,1%	73	84,9%	86	34,8%
Musisch	39	33,6%	77	66,4%	116	47,0%
naturwissenschaftlich	31	68,9%	14	31,1%	45	18,2%
Gesamt	83	33,6%	164	66,4%	247	100%

Am stärksten ist das musische Profil mit 116 Schülerinnen und Schülern vertreten. Das entspricht 46,4% der oben beschriebenen Schülergruppe. Das sozial-hauswirtschaftliche Profil haben 88 Schülerinnen und Schüler (35%) gewählt. Das dritte Profildach an dieser Schule ist das naturwissenschaftliche Profil. Es wurde von 46 Schülerinnen und Schülern (18,4%) gewählt. Tabelle 4 zeigt die Verteilung der Schülerschaft auf die einzelnen Profile, differenziert nach Geschlecht. Wie erwartet befinden sich am wenigsten Jungen im sozial-hauswirtschaftlichen Profil, gefolgt vom musischen Profil, wo sie immerhin ein Drittel aller Teilnehmer stellen. Im naturwissenschaftlichen Profil hingegen überwiegen die Jungen. Damit hat sich die Absicht erfüllt, den Jungen eine Alternative zu den beiden anderen Profilen zu bieten. Insgesamt nimmt das naturwissenschaftliche Profil bislang aber nur einen Anteil von knapp 20% auf. An der Schule gibt es nach wie vor doppelt so viele Mädchen wie Jungen. Obwohl prinzipiell alle Profile von Schülern mit beiden Abschlusswünschen gewählt werden können und es zum erklärten Programm der Schule gehört, die Profile nicht abschlussbezogen zu unterrichten, zeigt sich an der tatsächlichen Verteilung, dass im musischen Profil nur knapp 10%, im naturwissenschaftlichen Profil 14% und im sozial-hauswirtschaftlichen Profil sind es ein Drittel aller Schüler, die den Hauptschulabschluss anstreben.

Tabelle L-5: Verteilung der Bildungsgänge auf die einzelnen Profile

	Hauptschulbildungsgang		Realschulbildungsgang		Gesamt	
sozialhauswirtschaftlich	28	32,2%	59	67,8%	87	35,1%
musisch	11	9,5%	105	90,5%	116	46,8%
naturwissenschaftlich	6	13,3%	39	86,7%	39	18,1%
Gesamt	45	18,1%	203	81,6%	248	100%

90% aller befragten Schüler haben angegeben, dass das von ihnen gewählte Profil ihr Wunschprofil gewesen ist. Dementsprechend konnten nur 10% der Schüler ihren Profildwunsch nicht verwirklichen. In den einzelnen Profilen ist der Anteil der Schüler, die sagen, dass das gewählte Profil ihr Wunschprofil gewesen ist unterschiedlich hoch. Von den Schülern im sozial-hauswirtschaftlichen Profil haben 84,1% der Schülerinnen und Schüler ihr Wunschprofil

gewählt, im musischen Profil sind dies 95,7% und im naturwissenschaftlichen Profil trifft dies auf knapp 90% der Schülerinnen und Schüler zu. 20% der Schülerinnen und Schülern würden das gewählte Profil allerdings nicht wieder wählen gegenüber 80%, die die entsprechende Frage bejaht haben. Auch hier unterscheiden sich die Schüler in den einzelnen Profile voneinander: von den 74 Schülerinnen und Schülern mit sozial-hauswirtschaftlichen Wunschprofil sagen 75,7%, dass sie ihr Profil wiederwählen würden. Von 109 Schülerinnen und Schülern im musischen Profil würden 81,7% ihr Wunschprofil wiederwählen und von den 41 Schülerinnen und Schülern im naturwissenschaftlichen Profil würden 82,9% ihr jetziges Profil wiederwählen. Die Schülerinnen und Schüler des sozial-hauswirtschaftlichen Profils sind also am unzufriedensten mit ihrem Profil, selbst dann wenn sie damit ihren ursprünglichen Wunsch erfüllen konnten. Wie wirkt sich nur die Wahl eines bestimmten Profils auf die Beurteilung der Schulqualität aus?

Tabelle L-6: Schulqualität differenziert nach der Profilwahl für alle Schüler der Klassen 7 bis 10, Angaben in %

Faktoren des Schulqualitätsindex	Sozial-hauswirtschaftlich.		musisch		naturwissenschaftlich	
	volle Zustimmung	fast Zustimmung	volle Zustimmung	fast Zustimmung	volle Zustimmung	Fast Zustimmung
gutes Schulklima	12,8	51,2	15,0	37,2	8,9	51,1
gute Klassenatmosphäre	16,2	47,3	7,6	37,1	2,6	43,6
große Schulfreude	15,3	38,8	27,5	45,0	13,3	62,2
geringes Gewaltvorkommen	20,5	42,0	16,5	48,7	13,0	37,0
gute räumliche Gestaltung	72,7	22,7	71,6	24,1	67,4	30,4
gute Schüler-Lehrer-Beziehung	10,5	41,9	13,3	33,6	10,9	45,7
geringe Förder- und Integrationskompetenz der Lehrer	8,5	34,1	12,7	34,5	18,2	25,0
gute Mitbestimmungsmöglichkeiten	7,4	24,1	5,1	22,8	0	25
gute Schulleistung	7,2	25,3	6,3	39,3	8,7	28,3
geringe Leistungsangst	17,4	37,2	11,3	48,7	17,8	35,6
großes Elterninteresse	12,5	28,8	15,7	39,8	22,7	34,1

Interessanterweise bewerten die Schüler des sozial-hauswirtschaftlichen und des naturwissenschaftlichen Profils das Schulklima und die Klassenatmosphäre am besten, während hier bei den Schülern im musischen Profil eher Zurückhaltung besteht. Diese sehen allerdings gemeinsam mit den Schülern im naturwissenschaftlichen Profil in der Schule subjektiv den meisten Sinn, gehen am liebsten zur Schule (bis zu drei Viertel aller Schüler haben den entsprechenden Aussagen zugestimmt). Das Gewaltvorkommen wird von den Schülern des naturwissenschaftlichen Profils am höchsten eingeschätzt, was damit zusammenhängen könnte,

dass hier die meisten Jungen anzutreffen sind. Die Schüler-Lehrer-Beziehung wird von den Schülern des musischen Profils am zurückhaltensten interpretiert, „nur“ 46% finden die Beziehungen gut, im Vergleich zu den Schülern im sozial-hauswirtschaftlichen Profil, die dies zu 52% und vor allen den Schülern des naturwissenschaftlichen Profils, die dies zu 56% sagen. In der Beurteilung der Förder- und Integrationskompetenz sind es auch wiederum die „Musen“, die dies bei ihren Lehrern am wenigsten feststellen können. 47% finden diese Kompetenz bei ihren Lehrern wenig ausgeprägt. Im Hinblick auf die Schülermitgestaltungsmöglichkeiten sind es die Schüler des naturwissenschaftlichen Profils, die damit am unzufriedensten sind. Besonders gute Ergebnisse erzielen die Schüler des musischen Profils bei der Schulleistung. Dies wird allerdings auch damit zusammenhängen, dass sich dort die wenigsten Schüler im Hauptschulbildungsgang befinden. Allerdings haben auch 60% aller Schüler des musischen Profils keine Leistungsangst und dies ist in Verbindung mit den hohen Werten bei der Schulfreude sicherlich ein Hinweis auf die guten Bedingungen der Schüler im musischen Profil. Diese Schülergruppe verfügt auch über Eltern, die das größte Interesse für die schulischen Belange ihrer Kinder aufbringen und damit auch eine wichtige Unterstützungsfunktion für den Schulerfolg ihrer Kinder haben. Sind es im musischen Profil über 56% der Eltern, die Interesse für die schulische Entwicklung ihrer Kinder zeigen, können dies im sozial-hauswirtschaftlichen Profil nur 40% aller Kinder von ihren Eltern behaupten. Insgesamt sind die Unterschiede allerdings nicht extrem ausgeprägt, so dass im Hinblick auf die positiven Wirkungen des musischen Profils nicht behauptet werden kann, dass die Wahl des Profils die Sicht auf die Schule insgesamt erheblich verändert. Betrachtet man die Bewertung der Schulqualität innerhalb der Profile noch getrennt nach den beiden Bildungsgängen, dann zeigen sich wiederum kaum signifikante Differenzen. Auch hier ragt allerdings ein Ergebnis im Hinblick auf das musische Profil heraus: die Schüler des Hauptschulbildungsganges, die sich im musischen Profil befinden, haben insgesamt einen wesentlichen besseren Leistungsstatus als die „Hauptschüler“ in den beiden anderen Profilen. Dabei lässt sich allerdings nicht sagen, ob das eine Wirkung des musischen Profils selber ist. Möglicherweise entscheiden sich nur die sehr guten Schüler unter denjenigen, die den Hauptschulabschluss anstreben für das musische Profil.

Schulqualitätsindex nach Bildungsgängen

Ca. ein Fünftel der Schüler an der Unteren-Luise besuchen den Unterricht mit dem Ziel, den Hauptschulabschluss zu erwerben, so dass sich zum Zeitpunkt der Befragung aus den Klassenstufen 7 bis 9 jeweils knapp 20% der befragten Schüler im Hauptschulbildungsgang befanden. In allen befragten Jahrgängen wurde der Unterricht in homogenen Klassen erteilt (wobei es derzeit pro Jahrgang jeweils eine relativ kleine Klasse mit Schülern, die den Hauptschulabschluss anstreben, gibt und zwei etwas größere Klassen mit Schülern, die den Realschulabschluss erwerben wollen).

Bis auf die Beurteilung der räumlichen Gestaltung und der Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung ergeben sich bei allen anderen Faktoren Unterschiede hinsichtlich des angestrebten Schulabschlusses. So ist die Schulfreude bei den Schülern im Realschulbildungsgang wesentlich höher, das Schulklima und die Klassenatmosphäre werden besser beurteilt. Die Schüler im Realschulbildungsgang nehmen wesentlich weniger Gewalt wahr und schätzen ihre Mitwirkungsmöglichkeiten besser ein. Die Leistungsangst der Realschüler ist geringer, was in Zusammenhang mit dem höheren Leistungsstatus darauf hinweist, dass die Schüler im Hauptschulbildungsgang unter erhöhtem schulischem Stress stehen, obwohl - oder gerade weil? - nicht so viel von ihnen verlangt wird. Ein wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang ist sicherlich auch, dass die Schüler im Hauptschulbildungsgang ihre Eltern als wesentlich weniger an schulischen Belangen interessiert einschätzen und damit eine wichtige Unterstützungsleistung fehlt, selbst wenn das Lehrer-Schüler-Verhältnis positiv beurteilt wird.

Tabelle L-7: Schulqualitätsindex nach Bildungsgängen für alle Schüler ab Klasse 7, Angaben in %

Faktoren des Schulqualitätsindex	Hauptschulbildungsgang		Realschulbildungsgang	
	volle Zustimmung	fast Zustimmung	volle Zustimmung	fast Zustimmung
gutes Schulklima	9,1	37,2	14,4	45,8
gute Klassenatmosphäre	10	30	9,2	44
große Schulfreude	19,8	34,1	21,2	48,5
geringes Gewaltvorkommen	15,9	40,8	17,6	45,9
gute räumliche Gestaltung	71,1	21,1	72,2	24,3
gute Schüler-Lehrer-Beziehung	13,6	36,4	11,4	39,3
geringe Förder- und Integrationskompetenz der Lehrer	14,3	45,2	6,2	47,0
gute Mitbestimmungsmöglichkeiten	4,3	17,4	4,4	27,2
gute Schulleistung	0	10,8	8,7	36,0
geringe Leistungsangst	24,3	28,9	12,3	46,8
großes Elterninteresse	14,6	22,0	17,2	36,7

Diese Ergebnisse über die unterschiedliche Wahrnehmung der Schulqualität aus Sicht der Schüler in den beiden Bildungsgängen können die Schulleitung und das Lehrerkollegium in ihrer Wahrnehmung im Hinblick auf die Differenzierung nur unterstützen und zeigen, dass es dringend notwendig ist, andere Förderungsmöglichkeiten für die Schüler im Hauptschulbildungsgang zu finden. Bedenkenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Schüler im Hauptschulbildungsgang ihre Lehrerinnen und Lehrer als weniger fördernd einschätzen, dies

kann zumindest so interpretiert werden, dass ein als Förderung gemeintes Verhalten so nicht unbedingt bei den Schülern ankommt. Eine alleinige Änderung der Organisationsform wird also vermutlich Auswirkungen haben, wenn die betreffenden Schüler subjektiv den Eindruck haben, dass sie von den Lehrern Hilfe bekommen und vor allem, dass eine positive Leistungserwartung an sie besteht. So sind jeweils ein Viertel der Schüler im Hauptschulbildungsgang der Meinung, dass die Lehrer wenig Rücksicht nehmen auf Schüler, die nicht mitkommen, und den Unterrichtsstoff nicht gut erklären.

Gründe für die Schulwahl

Als einen weiteren wichtigen Aspekt für die Einschätzung der Schulqualität sollen die angegebenen Schulwahlgründe betrachtet und mit den Gründen der vorherigen Befragung verglichen werden. Die Tabelle L8 gibt eine Übersicht über die beiden Befragungen insgesamt und die angegebenen Gründe an der „Unteren Luise“ in beiden Befragungen (Zeilen 4 und 5). Die Antworten sind in der Reihenfolge abgetragen, in der sie im Fragebogen abgefragt wurden. In der letzten Spalte wurde der Rangplatz notiert, an dem die einzelnen Argumente in der aktuellen Befragung steht. An erster Stelle der Gründe für die Schulwahl steht nunmehr der gute Ruf der Schule. Für drei Viertel aller Schüler war dieser ein wichtiger Grund, die Schule zu wählen. Das ist eine geradezu herausragende Entwicklung für die Schule und zeigt, wie sehr die Schule ihren Ruf tatsächlich verbessern konnte, konnten doch in der 1994er Befragung nur ein Viertel aller Schüler angeben, dass der gute Ruf der Schule ein Grund war, an diese Schule zu gehen.

Tabelle L-8: Gründe für die Schulwahl im Vergleich der beiden Befragungen

Angaben in %	Gesamt 1994	Gesamt 1996	Luisen- Schule 1994	Luisen- Schule 1996	Rang- platz 1996
Nächstgelegene Schule	50,8	55,9	33,6	51,6	5
Guter Ruf der Schule	30,2	56,2	25,2	76,2	1
Gewünschtes Profil an Schule	36,8	46,3	52,9	71,4	3
Gewünschter Abschluss an Schule	57,7	74,4	50,9	72,2	2
Schule von GS-Lehrern empfohlen	23,6	27,2	30,8	18,8	7
Viele Schüler aus GS-Klasse	50,8	49,4	28,2	35,5	6
Leistung für Gymnasium nicht ausreichend	54,7	52,8	54,7	54,3	4

An zweiter und dritter Stelle folgen die angebotenen Bildungsgänge und die angebotenen Profile an der Schule. Auch diese beiden Gründe sind stark angestiegen im Vergleich zur vorherigen Befragung, was sich im Hinblick auf die Bildungsgänge als Akzeptanz der Mittelschule

und im Hinblick auf das Profil auf die intensive Öffentlichkeitsarbeit der Schule interpretieren lässt. Diese drei Gründe gelten für Schüler beider Bildungsgänge, während sich die Wertigkeiten differenziert nach Profilen leicht verschieben: der gute Ruf der Schule ist vor allem für die Schüler im sozial-hauswirtschaftlichen und im naturwissenschaftlichen Profil von Bedeutung, während hingegen 90% der Schüler im musischen Profil angaben, dass die angebotenen Profile eine sehr wichtige Rolle für die Schulwahl gespielt hat. Die Schule im Hinblick auf das Profil gewählt zu haben, sagen nur 50% der Schüler im sozial-hauswirtschaftlichen und 64% der Schüler im naturwissenschaftlichen Profil. Interessant ist darüber hinaus, dass die Schüler des sozial-hauswirtschaftlichen und des naturwissenschaftlichen Profils den angebotenen Abschluss wichtiger fanden als die angebotenen Profile. An vierter Stelle der Gründe für die Schulwahl rangiert immer noch das Argument, dass die Leistungen für das Gymnasium nicht ausreichend waren. Hier hat es weder an der Schule noch im Gesamtfeld in den letzten zwei Jahren Veränderungen gegeben. Erwartungsgemäß wird dieser Grund von 70% der Schüler des Hauptschulbildungsganges angegeben, aber nur von knapp 50% der Schüler im Realschulbildungsgang. Dies spiegelt sich dann entsprechend auch bei den Antworten aufgeteilt nach den Profilen wider. Immerhin 50% aller Schüler geben jetzt an, dass sie die Schule auch gewählt haben, weil sie die nächstgelegene Schule war. Auch dieses Ergebnis bestätigt die Ausführungen der Schulleiterin, die die Schule stärker in den Stadtteil einbinden will und auch eine große Veränderung in den letzten Jahren im Stadtteil selber feststellen konnte. Offenbar ist die Schule auf dem besten Weg dazu, sich mit und trotz des ausgewählten Profilkonzeptes auch zur wohnortnahen Schule zu entwickeln. Bei den Schülern im musischen Profil wird dieses Argument nämlich nur von knapp 30% genannt, während 70% der Schüler im sozial-hauswirtschaftlichen Profil und 60% der Schüler im naturwissenschaftlichen Profil dem zustimmten. Naturgemäß können die anderen Gründe nur noch eine untergeordnete Rolle spielen: so war nur für ca. ein Drittel der Schüler von Bedeutung, dass Klassenkameraden aus der Grundschule ebenfalls diese Schule besuchen und auch die Empfehlung von Grundschullehrern spielt für die meisten Schüler überhaupt keine Rolle. Auch wenn das angesichts der herausragenden anderen Gründe verständlich ist, lässt sich dieses Ergebnis gleichwohl auch im Hinblick auf die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit den umliegenden Grundschulen - gerade auch bei zurückgehenden Schülerzahlen - interpretieren. Dieser Prozess hat offenbar bereits eingesetzt, den von den Schülern der 6. Klassen sagen immerhin 30%, dass ein Grund für die Schulwahl die Empfehlung von Grundschullehrern gewesen ist. Auch die Veränderung des Ansehens der Schule in der Öffentlichkeit ebenso wie der Grund der Wohnortnähe lässt sich anhand der Antworten differenziert nach Klassenstufen deutlich machen: Während in den 6. bis 8. Klassen um die 80% als Grund für die Schulwahl den guten Ruf angeben, sind dies in den 9. und 10. Klassen nur 60%. In der Gruppe der Sechstklässler haben 62% den Grund „nächstgelegene Schule“ genannt, bei den 7 und 8 Jahrgangsklassen 50% und bei den 9. und 10. Klassen nur 44%.

Schulische Freizeitangebote

Abschließend sollen die schulischen Freizeitangebote betrachtet werden und im Kontext der eingeschätzten Schulqualität analysiert werden.

Ihre Zufriedenheit mit den schulischen Freizeitangeboten sollten die Schülerinnen und Schüler auf einer Skala von 1 bis 5 angeben, wobei 1 für eine sehr große Zufriedenheit und 5 für große Unzufriedenheit stand. Insgesamt sind 34,5% der Schülerinnen und Schüler mit den Freizeitangeboten sehr zufrieden bzw. zufrieden (11,3% sehr zufrieden; 23,2% zufrieden). Im Mittelfeld befindet sich eine Gruppe (37,9 %), die weitestgehend zufrieden ist. Überhaupt nicht zufrieden und eher unzufrieden mit den Freizeitangeboten sind 27,6% der Schülerinnen und Schüler dieser Schule (18,2% unzufrieden; 9,4% überhaupt nicht zufrieden).

Betrachtet man das Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler getrennt nach Mädchen und Jungen, treten bei der Regelmäßigkeit der Nutzung signifikante Unterschiede auf. So nutzen 23% der Jungen aber nur 10% der Mädchen die Angebote regelmäßig, 14% der Jungen und 19% der Mädchen manchmal. Dementsprechend sind von den Jungen 38,9% mit den Freizeitmöglichkeiten zufrieden, von den Mädchen sind es nur 31,4%. Von den Jungen sind 30,1% nicht zufrieden mit dem Angebot und bei den Mädchen sind 26,3% unzufrieden, von den Mädchen hat ein sehr großer Teil (über 40%) eine mittlere Zufriedenheit angegeben.

Die Schüler, die mit den Freizeitangeboten zufrieden sind, befinden sich eher in unteren Klassenstufen. In der Klassenstufe 6 und 7 sagen jeweils noch über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, dass sie mit den Freizeitmöglichkeiten zufrieden sind. In der Klassenstufe 8 sind dies nur noch 30% der Schülerinnen und Schüler, in der Klassenstufe 9 etwa 15% und in der Klassenstufe 10 nur noch 10 %. Von den 322 befragten Schülerinnen und Schülern haben 311 darauf geantwortet, wie häufig sie die Freizeitangebote der Schule nutzen. Regelmäßig werden die Angebote von 15,4% der Schüler wahrgenommen, 17% der Schüler nutzen sie manchmal, 21,2% der Schüler haben von den Angeboten bisher nur wenig Gebrauch gemacht und 46,3% der Schüler haben sie bisher nicht genutzt. Von den Schülerinnen und Schülern, die die Freizeitmöglichkeiten der Schule bisher noch nicht genutzt haben, wurden unterschiedliche Begründungen genannt: Allgemein werden als Gründe genannt, dass sie keine Zeit, keine Lust, kein Interesse haben, weil die Angebote den Vorstellungen der Schüler nicht entsprechen, beispielsweise als zu langweilig empfunden werden. Viele Schüler gehen anderen Hobbies nach bzw. nutzen Freizeitangebote außerhalb der Schule. Es gibt Schüler, die von der Schule zu weit weg wohnen, andere wollen sich nicht an einen festen Termin binden oder sie finden, dass sie schon lange genug in der Schule sind und wollen nicht auch noch den Nachmittag dort verbringen: *Ich habe weiß Gott bessere Sachen zu tun, als den ganzen Tag in der Schule zu sein* oder *Ich habe nachmittags keinen Bock mehr auf Schule*. In einer sechsten Klasse wurde auch darauf verwiesen, dass ihr Tag schon zum großen Teil fest verplant ist: *Ich*

habe Angst, dass ich dadurch das Lernen nicht mehr schaffe oder Weil ich sonst zuviel mache und ich keine Zeit mehr für die Hausaufgaben habe und keine Freizeit mehr habe.

Schülerinnen und Schüler, die die Freizeitangebote regelmäßig nutzen, sind natürlich zufriedener mit dem Angebot der Schule als Schüler, die die Freizeitangebote bisher kaum oder gar nicht genutzt haben. Die Schülerinnen und Schüler, die die Freizeitangebote regelmäßig oder manchmal nutzen, treiben auch zu fast 50% in einem Verein Sport. Schüler, die die Freizeitangebote der Schule bisher nur wenig genutzt haben, tun dies zu 40% und Schülerinnen und Schüler, die die Freizeitangebote nicht genutzt haben zu 33% - nicht immer trifft also zu, dass das schulische Angebot nicht genutzt wird, weil der Schüler zu viele Alternativen hat. Im Schnitt gehören etwa 40% der Schülerinnen und Schüler einem Sportverein an. Von den Schülerinnen und Schülern, die nicht in einem Verein Sport treiben, nutzen etwa 13% die Freizeitangebote regelmäßig, 15% manchmal, 20% bisher kaum und 50% überhaupt nicht. Diese Schüler sagen zu 29,4 %, dass sie mit den Freizeitangeboten der Schule zufrieden sind; 33,2% dieser Schülergruppe sind damit nicht zufrieden. Demgegenüber sind die Schülerinnen und Schüler, die auch im Sportverein sind, zu 41,3% mit den schulischen Angeboten zufrieden und nur zu 19% unzufrieden.

40% der Schülerinnen und Schüler gehen regelmäßig in Zirkel, Arbeitsgemeinschaften, in die Musikschule oder besuchen ähnliches außerhalb der Schule. Dementsprechend gehen 60% einer solchen Freizeitgestaltung nicht nach. Von diesen Schülern sagen aber auch 53,3 %, dass sie die schulischen Freizeitangebote nicht nutzen, 23,6% nehmen sie selten wahr und jeweils 11,5% nutzen die schulische Freizeitgestaltung manchmal bzw. regelmäßig. Mit den schulischen Freizeitangeboten sind von dieser Schülergruppe 23,6% zufrieden und 37,9% eher unzufrieden.

Es gibt also eine Gruppe von Schülern, die kein aktives Freizeitverhalten an den Tag legen und die auch von der Schule bislang nicht erreicht wurden. Dies gilt es bei der Planung des schulischen Angebotes zu beachten. Möglicherweise müssen manche Schüler überhaupt erst für Freizeitaktivitäten aufgeschlossen werden und sollten dazu dringend in die Gestaltung des Angebotes einbezogen werden.

Betrachtet man die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler bezüglich der schulischen Freizeitangebote getrennt nach den drei Profilen, so stellt man fest, dass die Schüler im sozialhauswirtschaftlichen Profil eher unzufrieden sind und sich die Schüler im musischen und naturwissenschaftlichen Profil eher zufrieden äußern - dementsprechend nutzen auch die Schüler des naturwissenschaftlichen und des musischen Profils die Angebote zahlreicher und regelmäßiger.

Tabelle L-9: Zufriedenheit mit dem schulischen Freizeitangeboten getrennt nach den Profilen für alle Schüler der Klassen 7 bis 10 (in %)

Zufriedenheit	Sozial- hauswirt- schaftlich	Musisch	Natur- wissen- schaftlich	Gesamt
1+2: (sehr) zufrieden	16,7	33,6	34,8	28,0
3	39,3	44,2	30,4	39,9
4+5: (sehr) unzufrieden	44,0	22,1	34,8	32,1
Insgesamt	34,6	46,5	18,9	100

Bezüglich des Bildungsganges gibt es in der Nutzung der Angebote und in der Bekundung der Zufriedenheit mit den schulischen Freizeitmöglichkeiten keine signifikanten Unterschiede, es lässt sich jedoch die Tendenz erkennen, dass die Schüler im Hauptschulbildungsgang etwas unzufriedener sind als Schüler im Realschulbildungsgang.

Das pädagogische Programm der Schule

Gestaltung der Differenzierung

An der Schule wurde eine homogene Klassenbildung hinsichtlich der Schulabschlüsse befürwortet. In jedem Jahrgang gibt es zwei Klassen mit Schülerinnen und Schülern, die den Real- schulabschluss erwerben und eine Klasse mit Schülerinnen und Schülern, die in Hinblick auf den Erwerb des Hauptschulabschlusses unterrichtet werden. *Wir haben uns das überlegt, wir trennen das konsequent und bilden zahlenmäßig kleinere Hauptschulklassen. Die Ursache liegt nicht darin, dass die Kinder weniger intelligent sind, die Ursachen liegen eigentlich in ihrem Defizit an häuslicher Wärme, sag ich mal. Und die brauchen eine ganz andere Bezugsperson und ein ganz anderes Unterrichtskonzept, so die Schulleiterin.*

Im ersten Jahr war für die Schulleitung schwierig, überhaupt Schülerinnen und Schüler auf den Erwerb des Hauptschulabschlusses zu orientieren. *Es gab noch keine Richtlinien, und Eltern standen diesem Abschluss eher abweisend gegenüber. Im zweiten Jahr mussten wir schon Schüler wegschicken, weil auch die anderen Schulen die Hauptschüler dann herschickten.* Diese Schülerinnen und Schüler kamen von Mittelschulen, die ihren Schülerinnen und Schülern den Hauptschulabschluss nicht anbieten (zum Beispiel Mittelschulen mit sprachlichem und wirtschaftlichem Profil). Demgegenüber können in den an der Unteren Luisenschule angebotenen Profilen jeweils die Schülerinnen und Schüler mit beiden Abschlusszielen teilnehmen.

Tabelle L-10: Schulabgänger nach Abschluss und Geschlecht

Schuljahr	ohne Hauptschulabschluss		mit Hauptschulabschluss		mit qualifizierendem Hauptschulabschluss		mit Realschulabschluss	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
1992/93	3	3	3	2			24	36
1993/94	3	1					10	32
1994/95			3	14	1	1	10	24
1995/96			4	7	2	4	13	35

Diese Übersicht zeigt die Abschlüsse an der Schule in den vergangenen Schuljahren. In den ersten beiden Jahren wurden keine bzw. nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler mit einem Hauptschulabschluss entlassen. Allerdings haben gerade im ersten Jahr einige Schülerinnen und Schüler die Schule ohne Abschluss verlassen. Im darauffolgenden Jahr gab es überhaupt keine Schülerinnen und Schüler mit einem Hauptschulabschluss, allerdings ist auch die Zahl der ohne Abschluss entlassenen Schülerinnen zurückgegangen. 1994/95 hat sich die Abschlusssituation konsolidiert. Kein Schüler verließ die Schule ohne Abschluss. Immerhin zwei haben die Prüfung zum qualifizierenden Hauptschulabschluss bestanden. Diese positive Tendenz wird auch im Schuljahr 1995/96 fortgeführt. Kein Schüler verließ die Schule ohne Abschluss. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit dem qualifizierenden Hauptschulabschluss ist gestiegen. Die meisten Schülerinnen und Schüler erreichten den Realschulabschluss. Alle Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe des Hauptschulbildungsganges machen in jedem Schuljahr die Prüfung zum qualifizierenden Hauptschulabschluss. Somit haben die Schülerinnen und Schüler der 9. und 10. Klassen im gleichen Zeitraum Konsultationen und Prüfungstage. Beide Jahrgangsstufen erhalten den Status von Abschlussklassen. Mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler des Hauptschulbildungsganges wird zu Beginn des 9. Schuljahres vereinbart, dass sich alle Schülerinnen und Schüler der Prüfung zum qualifizierenden Hauptschulabschluss stellen, damit sie die Möglichkeit bekommen, Erfahrungen mit Prüfungssituationen zu machen und um jedem einzelnen die Chance auf den besseren Abschluss zu gewährleisten. Im Anschluss an die Prüfungen feiern die Abgänger der 9. und 10. Klassen gemeinsam ihre Abschlüsse.

Die Schulleiterin stellt aus ihrer Sicht die Vorteile der homogenen Klassenbildung heraus: *Man kann anders arbeiten, diese Schüler (mit dem Ziel Hauptschulabschluss) brauchen einen anderen Zugang zum Stoff - auch in den Nichtdifferenzierungsfächern.* Dabei wehrt sich die Schulleiterin dagegen, dass Lehrerinnen und Lehrer nur in Klassen mit dem Ziel „Hauptschulabschluss“ bzw. nur in Klassen mit dem Ziel „Realschulabschluss“ unterrichten. *Und innerhalb der Mittelschule wird dann eine Abwertung des sogenannten Mittelschullehrers und eine Reduzierung auf Hauptschullehrer kommen.* Es wird von Seiten der Schulleitung betont, dass die einzelnen Klassen in den unterschiedlichen Jahrgängen differenziert zu betrachten sind. So ist z. B. die „Hauptschulklasse 7“ im Schuljahr 1993/94 in sich geschlossen mit aus-

geglichenem Geschlechterverhältnis, es gibt kaum Klassenwiederholer, und die Schülerinnen und Schüler halten zusammen. *Die Hauptschulklasse in der Acht dagegen, (im Schuljahr 1994/95, D. S.) das ist eine zusammengewürfelte Truppe, die bräuchten eigentlich einen Therapeuten, aber das ist nicht typisch für die Schule.*“ Die Erfahrungen, die an der Schule mit dieser 8. Klasse gemacht wurden, lassen sich nicht verallgemeinern: *Die können nicht dafür, aber das ist so. Die leben fast alle irgendwo - nur nicht zu Hause - und sind wirklich arm dran.* Auch die Schülerinnen und Schüler der Parallelklasse wollen mit dieser Klasse nichts zu tun haben, so dass die bereits erfahrene gesellschaftliche Ausgrenzung in der Schule eine Fortsetzung findet. Hinsichtlich der Leistungsmotivation gibt es besonders in der 6. und 7. Jahrgangsstufe erhebliche Probleme. Dies ist sicherlich einerseits der je individuellen, psychosozialen Entwicklung geschuldet. Andererseits wird dies möglicherweise durch die anstehenden Entscheidungen für das Abschlussziel und die Profile verschärft. Denn hatten sich am Ende der 5. Klasse die Schülerinnen und Schüler gerade an einen neuen Klassenverband und die neuen Lehrerinnen und Lehrer gewöhnt, so müssen sie sich schon wieder auf eine Entscheidung und Veränderungen und den für manche Schülerinnen und Schüler verbundenen Wechsel des Klassenverbandes einstellen.

Nach dem Schuljahr 1993/94 resümiert die Schule ihre Erfahrungen mit der homogenen Klassenbildung wie folgt: *Die Schüler lernen in allen Fächern im Klassenverband. Dadurch werden die Normen innerhalb der Klasse gefestigt. Der Lehrer (auch Geschichte, Geographie) kann seine Stunde besser vorbereiten. Es gibt keine so großen Leistungsunterschiede in den Nichtdifferenzierungsfächern. Der Stundenplanbau wird einfacher. Die „Hauptschulklassen“ liegen zahlenmäßig bei uns unter 20 Schülern, so ist ein individuelles Eingehen auf die Schüler möglich.*“ Nachteile ergeben sich für die Schüler, die den Hauptschulbildungsgang belegen: *In diesen Klassen befinden sich größtenteils Schüler mit großen Problemen zu Hause. Einige wohnen im Heim. Andere entziehen sich jeglichem Einfluss durch Erwachsene. So muss der Klassenleiter ein optimistischer, uneigennütziger, selbstbewusster Idealist sein, der sich um diese Schüler täglich kümmert. Wir bräuchten eigentlich Psychologen und Therapeuten. Es fehlen gute Schüler, die die anderen mitreißen. Häufig treten Disziplinprobleme auf; zum Teil auch, weil einige Lehrer die Situation nicht beherrschen, mit Unverständnis reagieren und ihre Methodik unzureichend auf die Klassensituation zuschneiden. Dadurch kommt es auch zur Behinderung lernwilliger Schüler. Zum Glück haben wir zwei phantastische Lehrer als Klassenleiter dieser Klassen eingesetzt; sie zeigen, dass man mit diesen Kindern und Jugendlichen arbeiten kann. Aber sie arbeiten am Rande der Erschöpfung.*“

Die Schulleiterin stellt seit dem Schuljahr 1996/97 Veränderungen bei den Schülerinnen und Schülern, die den Hauptschulabschluss anstreben, fest: *Es ist ein Phänomen, dass die soziale Nähe zu den Schülerinnen und Schülern nicht mehr genügt, um eine Motivation zum Lernen zu schaffen.* Sie kommt zu dem Schluss, dass es stärker um die Entwicklung didaktisch-methodischer Konzepte gehen muss, um den Lernschwierigkeiten und dem Desinteresse am Lernen zu begegnen. Ein weiteres Problem in diesem Zusammenhang ist die Zusammenset-

zung der Schülerinnen und Schüler in den homogenen „Hauptschulklassen“: Die leistungsschwachen langsamen Schülerinnen und Schüler werden von schwierigen überalterten Schülern dominiert. Die Schulleitung zog gemeinsam mit dem Kollegium die Konsequenz, dass es nicht mehr nur um Veränderungen im didaktisch-methodischen Bereich, sondern vor allem um eine veränderte Organisationsform der Differenzierung gehen muss, da der Leistungsanspruch in den homogenen „Hauptschulklassen“ äußerst gering ist. Für das Schuljahr 1999/98 haben sich Schulleitung und Kollegium dafür ausgesprochen, heterogene Klassen zu bilden, obwohl eine Vielzahl planteknischer Probleme antizipiert wird.

So gewinnen die „Kontaktminuten“ wieder an Bedeutung. Im ersten Halbjahr des Schuljahres 1995/96 haben die Lehrerinnen und Lehrer die Unterrichtswoche mit 30 „Kontaktminuten“ im Klassenverband begonnen. Die folgenden sechs Unterrichtsstunden wurden jeweils um fünf Minuten gekürzt. Diese „Kontaktminuten“ werden genutzt, um aktuell anstehende Probleme zu klären, über Themen, die Schüler ausgewählt haben, zu sprechen oder organisatorische Fragen zu beantworten. Schwierigkeiten gibt es noch bei der flexiblen Gestaltung dieser halben Stunde. Das Verhältnis von organisatorischen und sozialen Problemen ist noch nicht ausgewogen, und gegen die ursprünglichen Vorstellungen dominiert meist der Klassenleiter bei der Durchführung. Die Schulleiterin hat eine Verlängerung der Genehmigung für die „Kontaktminuten“ beantragt, weil sie meint, dass diese mit der Einrichtung heterogener Klassen einen höheren Stellenwert erhalten. Die Klassenleiter, die nur in Differenzierungsfächern unterrichten, haben kaum die Gelegenheit, mit der gesamten Klasse bestimmte Probleme oder Vorhaben zu besprechen.

Entwicklung der Profile

Die Schülerinnen und Schüler können bei allen angestrebten Abschlüssen an der Unteren Luisenschule mittlerweile zwischen drei Profilen wählen. Wie die Einrichtung des musischen Profils zustande kam, wurde bereits erwähnt. Das sozial-hauswirtschaftliche Profil wurde eingerichtet, *weil wir da erstens eine Lehrerin hatten, die sehr engagiert voranschritt, und zweitens hatten wir durch einen glücklichen Umstand damals schon die Küche bekommen*. Diese Lehrerin hatte vorher in einem Polytechnischen Zentrum gearbeitet. Sie absolvierte den 360-Stunden-Kurs und engagiert sich jetzt auch selber in der regionalen Fortbildung. Eine andere Kollegin mit einer ungünstigen Fächerkombination hat dann mitgezogen. Einige Schülerinnen und Schüler hatten sich auch das sprachliche Profil gewünscht. Die Schule war zwar bemüht, diesen Schülerwünschen nachzukommen, aber die Einrichtung des sprachlichen Profils wurde ihr nicht genehmigt, weil die Nachbarschule dieses bereits anbieten sollte, um die vorhandenen Schülerinnen und Schüler in der Umgebung gleichmäßig zu verteilen. Die Einrichtung dieser beiden Profile hatte Konsequenzen für die Schülerschaft. 70% der Schülerinnen und Schüler, die vorher diese POS besuchten, sind an andere Schulen gegangen, weil sie einen anderen Profilwunsch hatten. Dies betraf vorwiegend die Jungen, aber auch leistungsstarke

Mädchen sind an andere Schulen gewechselt (z. B. an Mittelschulen mit wirtschaftlichem, sprachlichem und technischem Profil). Die Schule, die unmittelbar nach der Wende mit der musischen Ausrichtung begonnen hatte, lag in einem anderen Stadtteil und wurde nach den Umstrukturierungsmaßnahmen zu einem Gymnasium. Ein Teil dieser Schülerinnen und Schüler ist aber an diese Mittelschule gewechselt. Damit gab es das musische Profil seit 1991 und damit ein Jahr eher als es offiziell an den Mittelschulen eingeführt wurde.

Aufgrund des Profilangebotes kommt es an dieser Schule – für Mittelschulen eher ungewöhnlich – zu einer Konzentration von Mädchen. Die Schülerschaft setzt sich zusammen aus zwei Dritteln Mädchen und einem Drittel Jungen. Oft haben Jungen nach der 6. Klasse die Schule gewechselt oder sind erst gar nicht an die Schule gekommen. Um dieses Geschlechterverhältnis auszugleichen und gleichzeitig das Profilangebot für alle Schülerinnen und Schüler zu verbessern, überlegte sich die Schulleitung die Einführung eines neuen Profils *'Natur und Umwelt'*. Damit sollte auch vermieden werden, die Schüler z. B. zum Unterricht im technischen Profil an eine andere Schule zu schicken. Gleichzeitig entsprach diese Profildee den Interessen eines Großteils des Kollegiums, und durch die Kooperation mit dem in der Nähe gelegenen Schulbiologiezentrum waren auch die materiellen und didaktischen Voraussetzungen günstig. Dieses Angebot an die Schülerinnen und Schüler wurde seit Anfang des Schuljahres 1993/94 als AG mit interessierten Schülerinnen und Schülern der 7. Klassen unter der Leitung eines Lehrers des Schulbiologiezentrums geführt. Umfragen ergaben, dass es in der Klassenstufe 7 zu Beginn des Schuljahres 1994/95 genügend Interessenten für eine Profilgruppe gab. Auch konnten sich Schülerinnen und Schüler, die sich bereits für das musische Profil entschieden hatten, vorstellen, das Profilfach zu wechseln. Für Großstadtkinder, insbesondere für die Jungen, war die Einführung dieses Profils sehr wichtig und interessant, weil die Erfahrungswelt der Schüler angesprochen wurde. Im Rahmen eines Schulprojektes wurde somit ein Antrag auf Einrichtung des naturwissenschaftlichen Profils gestellt. Die besonderen fachlichen Aufgaben werden nicht im Rahmen des Modellversuches bearbeitet und begleitet, sondern in einem Schulversuch. An der Erarbeitung des Lehrplanes waren an der Schule alle Lehrerinnen und Lehrer der Fachrichtungen Physik, Chemie, Biologie, Mathematik, Astronomie, Geographie und Werken, der Leiter des Schulbiologiezentrums sowie zwei Lehrer einer Schule in Dresden beteiligt. In Zusammenhang mit dem naturwissenschaftlichen Profil kooperiert die Untere Luisenschule mit zwei Mittelschulen in Mittweida und Freiberg. Dieses Profil sollte nach Vorstellungen der Schulleitung und des Kollegiums den Schülerinnen und Schülern auch gute Möglichkeiten bieten, auf das berufliche Gymnasium zu wechseln. Eine enge Kooperation sollte zu einem beruflichen Gymnasium aufgebaut werden (z. B. Praktika der Schüler der Unteren Luisenschule in Labors und Werkstätten des Gymnasiums, gemeinsame Lehrerkonferenzen). Diese Ideen ließen sich so nicht realisieren. Die Zusammenarbeit mit einem beruflichen Gymnasium wird nach wie vor als Perspektive gesehen. Aus den bishe-

rigen Erfahrungen ließ sich einschätzen, dass die praktischen Tätigkeiten im naturwissenschaftlichen Profil sehr gut angenommen werden.

Zwischenbericht zur Sachstandsentwicklung im Profil „Natur und Umwelt“ (13.03.95)

Die Fachlehrer des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts diskutierten über die Einführung des Profils „Natur und Umwelt“. Nach ihrer Meinung ist es günstig, den naturwissenschaftlich interessierten Schülern ein Profil anzubieten, das handlungsorientiert ist und mit vielfältigen Gestaltungsformen für Naturphänomene sensibilisiert. Das Kollegium überdachte territoriale Möglichkeiten, suchten Partner, um diese Idee zu verwirklichen. Besondere Unterstützung erhielt die Mittelschule vom Leiter des Schulbiologiezentrums Chemnitz, Herrn Lindner, der bereits in der Phase der Lehrplanerarbeitung seine Vorschläge und Erfahrungen einbrachte und auch weiterhin bei der Realisierung der Themen praktische Unterstützung gab.

Die Eltern wurden mit den Profilvorstellungen der Fachlehrer vertraut gemacht. Schülerinnen und Schüler mit beiden Abschlusszielen sollten

das neue Profilangebot nutzen. Wie erwartet fand die erste Profilgruppe etwas größeren Zuspruch bei den Jungen. Der Unterricht im Profilfach findet wöchentlich in drei zusammenhängenden Stunden am Vormittag statt. Die Ausgestaltung der einzelnen Themenbereiche erfolgt unter Nutzung aller territorialen und personellen Möglichkeiten, so dass nur ein geringer Teil der Unterrichtszeit an der Schule verbracht wird. Zur Beobachtung von Pflanzen (Bäumen) wird der in Schulumgebung befindliche Luisenplatz genutzt. Das Schulbiologiezentrum mit seinen Tieren und Pflanzen und der daran angrenzende Crimmitschauer Wald sind wichtige Anlaufpunkte. Hier trifft man auch auf Partner, wie den Pilzberater oder den Tierarzt, der besonders im Tierschutz aktiv ist, um mit ihnen zu diskutieren und ihre Tätigkeit kennen zu lernen.

Gerade an dieser Schule wird deutlich, wie die Einrichtung der Profile Nachfrage und Akzeptanz der Mittelschule bestimmt, andererseits aber die Arbeit der Schule an ihrer inhaltlichen und thematischen Ausgestaltung erst nach Einrichtung der Profile richtig anfängt. So macht die Schulleiterin ihre Ansichten über die Bedeutung der Profile an der Mittelschule deutlich: *Es ist nicht so wichtig wie das Profil heißt, sondern dass die Kinder in dem Profil lernen. Also mehr Fähigkeiten lernen und nicht so sehr Kenntnisse. Es ist nicht nur wichtig, welche Inhalte das sind, sondern dass die Kinder auch gemeinsam was zustande bringen.* Ihrer Meinung nach sollten Schülerinnen und Schüler nach Interesse wählen können. In die Profile sollten aktuelle Themen eingebracht werden. So hält sie die Bezeichnung des sozialhauswirtschaftlichen Profils für ungünstig; diese trägt dazu bei, das Profil in ein falsches Licht zu rücken, es zu stigmatisieren und einer geschlechterdifferenten Wahl Vorschub zu leisten. Andererseits hat sich mittlerweile auch gezeigt, dass sich die Schulen z. T. auch nach der Ausrichtung der Profile unterscheiden und in der Elternöffentlichkeit z. B. das Bild entstanden ist, dass Schulen, die das technische Profil anbieten, problematische Schulen sind. Dort bündeln sich Probleme, da meist reine Jungenklassen mit 30 und mehr Schülern eingerichtet wurden. Das erhöht dann wiederum die Akzeptanz von Schulen, die dieses Profil nicht anbieten. Insgesamt wird diese Entwicklung von der Schulleiterin aber eher bedenklich gesehen, zumal dadurch die Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen nur noch bedingt gegeben sei.

Gerade das musische Profil bringt eine Öffnung der Schule nach außen mit sich. So nutzten die „musischen“ Klassen bis zum März 1995 z. B. das Freizeithaus „Spektrum“ für ihren Unterricht. Es ermöglichte den Schülerinnen und Schülern das Musizieren in Gruppen, plastisches Gestalten, das Anfertigen von Grafiken und Holzgestaltung. 1994 bedauerte darum die Schule: *Die Fachkompetenz der Mitarbeiter im ‘Spektrum’ hat uns geholfen, den Profilunterricht (insbesondere Theater und Keramik) auf hohem Niveau durchzuführen. Allerdings gibt es das Personalproblem. Wenn das Haus zukünftig dem Jugendamt unterstellt ist, werden die Projektstunden nicht mehr im Rahmen des Unterrichts möglich sein, da es dann künftig am Vormittag für sozio-kulturelle Jugendarbeit offen steht. Eine bessere Aus- und Fortbildung können wir aber bisher nicht leisten, obwohl wir viel gelernt haben und mit dem Fächerangebot zum musischen Profil zufrieden sind.*

Die Lehrer schätzten 1994 ein: *Um den Schülerinnen und Schülern in den Klassen 5/6 eine wirkliche Orientierung für das musische Profil zu geben, muss der Klassenlehrer zusammen mit den musischen Fachlehrern Eigeninitiative entwickeln. Bei den Schülerinnen und Schülern mit musikischem Profil ist die Lernhaltung besser und das geistige Niveau höher; hier sind auch Schüler dabei, die eventuell noch zum Gymnasium wechseln. In diese Klassen gehen meist Kinder, die sich schon außerunterrichtlich musisch betätigen und deren Eltern ein echtes Interesse an einer positiven Bildungsentwicklung ihres Kindes haben. Die Kinder sind aufnahmebereit und wissbegierig, fördern ein angenehmes Klima an der Schule. Das Leistungsniveau in den Klassen mit sozial-hauswirtschaftlichem Profil ist geringer, der Lernwille ist schwächer ausgeprägt.*

Innerhalb des musischen Profils werden die Bereiche ‘Darstellendes Spiel’ und ‘Kunst’ von den Lehrern gut gestaltet. Dies gelingt durch die engagierte Weiterqualifikation der Lehrer in diesen Bereichen. Im Bereich Musik treten die meisten Probleme auf. Der häufige Wechsel des Musiklehrers erschwert die Kontinuität in diesem Bereich. An der Schule gibt es nur eine Musiklehrerin, die den gesamten Musikunterricht der Klassenstufen 5 bis 10 und den musischen Bereich im Profil absichert. Damit konnte dieser Profilbereich noch nicht so gut entwickelt werden. Schwierigkeiten gibt es auch bei der Festlegung der Gesamtnote. Die Teilnote für Musik ist im allgemeinen schlechter als die der anderen beiden Bereiche, womit eine Verschlechterung der Gesamtnote verbunden ist. Die Schulleiterin sieht als Alternative dazu die Möglichkeit der Abwahl eines Teilbereiches des musischen Profils. Von den Lehrern des musischen Profils erwartet sie eine noch intensivere Zusammenarbeit in allen drei Bereichen.

An der Unteren Luisenschule wird auch das sozial-hauswirtschaftliche Profil angeboten. Für die Arbeit, die dort geleistet wurde, steht stellvertretend ein Projekt zum Thema „Familie“, welches im Februar für die 9. Klassen stattfand. Im Herbst 1995 (ca. ab Oktober) begann die Planungsphase. Im Januar 1996 konnten sich die Schülerinnen und Schüler der Klassen 9/1 und 9/2 mit dem Projekt vertraut machen und erhielten die Aufgabe, Material zum Thema zu sammeln. Das Projekt wurde an zwei Tagen (06.02./07.02.96) von zwei Lehrerinnenteams (E-

thik- und Gemeinschaftskundelehrerinnen und Biologielehrerin und Lehrerin des sozialhauswirtschaftlichen Profils) durchgeführt. Der erste Tag begann für die eine Schülergruppe mit einem Rollenspiel. Es wurden drei vorgegebene Familiensituationen gespielt. Anschließend gab es dazu eine Diskussion und Auswertung. Danach arbeiteten die Schüler in Gruppen zur Thematik „Pro und Contra Familie“. Die andere Schülergruppe begann mit Fragen zu Partnerschaft und Familie (Was ist Dir wichtig an Deinem Partner?, Planung der täglichen Arbeiten im Haushalt und die Ernährung für verschiedene Familiensituationen - Bearbeitung eines Arbeitsblattes). Im Ergebnis entstanden Plakate und Belegmappen. Außerdem wurde themenbezogen eine Mahlzeit hergestellt.

Der zweite Tag begann für die eine Schülergruppe mit einem Video „Kinder - los“ (Thematik Familienplanung). In Gruppenarbeit gestalteten die Schülerinnen und Schüler dazu Poster.

Die andere Schülergruppe setzte sich mit der Thematik „Familie mit Kind und Entwicklung des Kindes“ auseinander. Auch hier entstanden zahlreiche Plakate und Belegmappen. Angesprochen wurde auch das Thema „Spielen mit Kindern“. Daran schloss sich eine praktische Tätigkeit an: Die Schülerinnen und Schüler stellten für eine Chemnitzer Kindereinrichtung Kuscheltiere her. Die Gruppen wechselten an den beiden Tagen jeweils nach zweieinhalb Stunden, so dass alle Themen von allen Schülerinnen und Schülern bearbeitet wurden.

Im Anschluss an die Projektdurchführung gab es eine Schüler- und Lehrerevaluation. Darin äußerten sich die Schülerinnen und Schüler begeistert über die beiden Projektstage: Nach anfänglicher Skepsis und einer niedrigen Erwartungshaltung bei manchen Schülerinnen und Schülern empfanden sie die Projektstage als Bestandteil des Unterrichts in anderer Form, nicht als aufdiktierte Organisationsform. Die Arbeit machte den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrerinnen Freude. In der Projektarbeit ist nach Ansicht der beteiligten Lehrerinnen eine gute fachübergreifende Arbeit möglich. Es bleibt Zeit für eine individuelle Arbeitsweise an Themen, die sonst zu kurz oder nur theoretisch im Unterricht behandelt werden können. Besonders lobenswert hoben die beteiligten Lehrerinnen die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler hervor. Die Ergebnisse von den Schülern können nach Einschätzung der vier Kolleginnen gut zur Gestaltung von Fachunterrichtsräumen genutzt werden. *„Mit den entstandenen Dokumentationen haben sich die Schülerinnen und Schüler eine Grundlage geschaffen, auf die sie jederzeit zurückgreifen können.“*

Außerunterrichtliche Arbeit und Kooperationen

Ein Schwerpunkt der Schule – unabhängig von der Wahl des Profilfaches – bleibt die musische Bildung und Erziehung. Alle Schülerinnen und Schüler sollen am Nachmittag Möglichkeiten zur musischen und sportlichen Betätigung erhalten und damit ihre Persönlichkeit bilden und entfalten. Ein attraktives Ergänzungsangebot wurde aufgebaut, wobei die Angebote von den personellen Gegebenheiten der Schule abhängen und somit jährlich wechseln können. So konnten im Schuljahr 1992/93 die folgenden außerunterrichtlichen Angebote für alle Schüler

durch die Lehrer der Schule gemacht werden: Es wurden eine Jazztanz- und eine Theatergruppe eingerichtet. Im musikalischen Bereich gibt es einen Chor und seit 1995 auch wieder eine Schülerband. Das Jugendamt unterstützt die Untere Luisenschule bei Ballett- und Theaterbesuchen. An der Schule wurde mit Unterstützung der Stiftung Lesen eine Bücherei mit Ausleihe eingerichtet. Hinzu kamen eine Handballmannschaft und die Beteiligung an Sportwettkämpfen (Crosslauf, Leichtathletik). Eine Schülerzeitung „Lui-Times“ wurde gegründet. Theaterbesuche als ständiges freiwilliges Angebot für Schülerinnen, Schüler, Lehrerinnen und Lehrer wurden organisiert.

Ein wichtiges Ereignis war die lange vorbereitete Feier zum 100-jährigen Jubiläum der Schule am 07.10.1996. Auch die Eltern beteiligten sich aktiv an der Vorbereitung und Durchführung der Feier. Die Schülerinnen und Schüler schrieben gemeinsam mit ihren Lehrern die Schulchronik und richteten in Vorbereitung auf das Schuljubiläum zwei Unterrichtsräume als Schulmuseum ein. In der Vorbereitungszeit entstand auch die Festschrift zum 100-jährigen Bestehen der Schule. Am Festtag wurde von Schülerinnen und Schülern der Unteren Luisenschule das Stück „Deutschland. Ein Wintermärchen.“ aufgeführt. Das Wühlen in der Schulgeschichte im eingerichteten Schulmuseum fand bei den Gästen großen Anklang. Für die Lernenden der Unteren Luisenschule wird das Schulmuseum in diesen Räumen für Unterrichtszwecke und zur Präsentation erhalten bleiben. Die Schülerinnen und Schüler waren sehr stolz, dass so viele Leute gekommen sind. Ihnen wurde bewusst, dass sie die Akteure des Geschehens waren und dass sie mit der Gestaltung dieses Jubiläums zu einer stärkeren Außenwirkung der Schule beigetragen haben. Ein spektakuläres Feuerwerk rundete das Schuljubiläum ab.

Ein weiterer wichtiger Schwerpunkt der Arbeit an der Schule ist der Aufbau von Kooperationsstrukturen mit unterschiedlichen Partnern in der näheren und weiteren Umgebung der Schule. Nach jahrelangem Suchen und Neuentdecken, sporadischem Nutzen gebotener Möglichkeiten und dem Sammeln vieler Erfahrungen konnten auch kontinuierliche Kooperationen aufgebaut werden. Die Kontakte der Schule nehmen unterschiedliche Personen wahr, so steht z. B. der Schülerrat in Kontakt mit Streetworkern, die Gemeinschaftskundelehrer sind verantwortlich für die Kooperation zum Ausbildungsteam einer Bank. Kontakte zum Schulbiologiezentrum, dem Naturschutzzentrum und dem Umweltzentrum werden von den Lehrern und Lehrerinnen mit den Fächern Biologie und Ethik sowie allen Lehrkräften, die im naturwissenschaftlichen Profil arbeiten, gepflegt. Die Lehrerinnen und Lehrer des musischen Profils haben Kooperationen mit dem Kulturamt, dem Institut für soziale und kulturelle Bildung und verschiedenen Künstlern der Stadt, ebenso halten die Lehrkräfte des sozialhauswirtschaftlichen Profils Kontakte zu Kindergärten, Altenheimen und Krankenhäusern aufrecht. Die Beratungslehrerin ist verantwortlich für die Zusammenarbeit mit der zuständigen Sozialarbeiterin, den Berufsberatern des Arbeitsamtes und dem Arbeitskreis Schule und

Wirtschaft. Von Seiten des Sportlehrers bestehen Kontakte zur AOK und zu diversen Sportvereinen. Im Verantwortungsbereich der Schulleitung liegen Kontakte zur Staatsanwaltschaft, zum Förderverein der Schule, zum Jugendamt, zu einer Grundschule und zu einem musischen Kindergarten. Im Schuljahr 1996/97 wurde eine Kooperation mit dem Arthur e.V. (Träger der freien Jugendhilfe) aufgebaut. In Zusammenarbeit mit dem Arthur e.V. soll das für den Sommer geplante Projekt „Mittelalterliches Handwerkerdorf“ realisiert werden. Bei der Kulturstiftung Sachsen stellte die Schule einen Antrag zur Förderung ihres Vorhabens, ein selbst erfundenes Stück im Chemnitzer Puppentheater im Schuljahr 1997/98 in den Spielplan zu integrieren und aufzuführen. Die Untere Luisenschule ist immer wieder bemüht, neue Partner zu finden, um für ihre Vorhaben Fördermittel einzuwerben. Auch der Förderverein der Schule dient diesem Zweck. Es wurde bereits an verschiedenen Stellen des Portraits deutlich, wo sich die einzelnen Kooperationen in der Arbeit an den Schulen bemerkbar machen.

Mittelschulentwicklung unter musisch-kreativen Aspekten

Von Bedeutung sind an dieser Mittelschule die Bemühungen, Schule als Lebensraum zu verstehen, in dem sich Schüler und Lehrer wohl fühlen. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass man sich diese Mittelschule als „Dienstleistungsort“ vorstellt, so dass die kreativen Arbeiten von Schülerinnen und Schülern nicht dem Selbstzweck dienen, sondern konkreten, erlebbaren Nutzen bringen. Dieses Grundverständnis von Schule wird auch in der von Schulleitung und Kollegium gemeinsam erarbeiteten Schulentwicklungskonzeption deutlich. Die Schulleiterin engagiert sich sehr für ihre Schule. Ihre Innovationsbereitschaft ist hervorragend. Besonders hervorzuheben ist ihr Engagement im Bereich der Differenzierung. Hier sucht sie immer wieder nach pädagogischen Lösungen, um jeden Schüler entsprechend seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern und zu fordern. Vertrat sie in den letzten Schuljahren noch eindeutig die Auffassung, dass die homogene Klassenbildung besser dazu geeignet ist, individuell auf die Schülerinnen und Schüler eingehen zu können und Lernfortschritte dabei eher erreicht werden, ist sie auf Grund des mangelnden Leistungsanspruchs der Schülerinnen und Schüler besonders im Hauptschulbildungsgang zu der Überzeugung gekommen, ab dem kommenden Schuljahr heterogene Klassen zu bilden. Die positive Entwicklung der Abschlüsse der Schülerinnen und Schüler spricht für die pädagogische Grundhaltung der Schulleiterin und eines großen Teils des Kollegiums. Jeder bekommt die Chance, den für ihn bestmöglichen Abschluss zu erreichen. Alle Schülerinnen und Schüler der 9. und 10. Klassen absolvieren im gleichen Zeitraum ihre „Abschluss“-Prüfungen. Daraus wurde an dieser Schule bereits ein Ritual. Die Einführung der Kontaktminuten sind ein weiteres Indiz für ihr Durchsetzungsvermögen und ihre hohe Einsatzbereitschaft für ein gutes Klima an der Schule. Die Schulleiterin vertritt jedoch in ihrer Person auch den Einzelkämpfertypus. Es gelingt ihr nicht immer, Ideen gemeinsam mit dem Kollegium zu entwickeln oder pädagogisch eingesehene Konsequenzen strukturiert unter Beteiligung des Kollegiums umzusetzen.

Sehr erfolgreich ist die Schulleiterin im Aufbau neuer Kooperationsbeziehungen und im Einwerben von Fördermitteln. Diese Kontakte werden vorrangig über das musische Profil geknüpft. Die Außendarstellung der Schule erfolgt überwiegend über Vorhaben im musisch-künstlerischen Bereich. Diese starke Akzentuierung der musischen Ausrichtung der Unteren Luisenschule zu Ungunsten des sozial-hauswirtschaftlichen und naturwissenschaftlichen Profils erschwert die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler dieser beiden Profile. Deutlich wird, dass der Profilbereich insgesamt nicht ausgewogen ist. So hatte die Einführung des naturwissenschaftlichen Profils eigentlich nur den Zweck, Jungen an diese Mittelschule zu bekommen. Dennoch ist an dieser Schule eine angenehme Atmosphäre spürbar. An der Ausgestaltung der Schule wird eine starke Identifikation der Schüler- und Lehrerschaft mit ihr deutlich. Ein großer Teil der Freizeit- und außerunterrichtlichen Aktivitäten an der Schule spiegelt den pädagogischen Anspruch der Schulleiterin und des Kollegiums, Schule als Lebensraum zu gestalten, wider. Diese positive Einschätzung lässt sich fortführen. Auch die Ergebnisse der zweiten Befragung bestätigen, dass sich diese Schule gut entwickelt hat. Sie verbesserte sich sogar in den meisten Aspekten oder es gab kaum Veränderungen zu den bereits in der ersten Befragung recht guten Werten. Besonders zufrieden sind die Schülerinnen und Schüler mit der Ausstattung ihrer Schule. Auch die Eltern zeigen ein stärkeres Interesse an der Schule. Insgesamt hat sich die Untere Luisenschule sehr positiv entwickelt und zeigt, wie Mittelschule gestaltet werden kann. Dass es dabei gelungen ist, die Schule wieder mehr in den Stadtteil zu integrieren und gleichzeitig im Hinblick auf den Profilbereich zu akzentuieren, muss als besondere Leistung angesehen werden. Wird doch damit widerlegt, dass eine Profilierung der einzelnen Schule dazu führt, dass sich die Schülerschaft extrem ausdifferenziert und die Nähe zum Einzugsgebiet der Schule unterwandert wird.

3.3.3.3 Auswertung und Resümee

Die zehn Mittelschulen haben sich im Verlauf des Modellversuches sehr unterschiedlich entwickelt und den Gehalt des Mittelschulkonzeptes in jeweils verschiedener Form aufgegriffen und interpretiert. Nicht an allen Schulen standen die zentralen Fragen des Modellversuches im Mittelpunkt des pädagogischen Handelns. Dies zeigt sich auch an den ausgewählten Schulportraits in unterschiedlicher Weise. Dabei steht die Untere Luisenschule eher für den Typ Schule, die den Modellversuch als einen geschützten Raum genutzt hat, um eigenen Ideen nachzugehen. Ideen, die sich manchmal mit den Intentionen des Modellversuches gedeckt haben und manchmal eher nicht. Die Mittelschule Geising repräsentiert demgegenüber die Gruppe von Schulen, die sich nach der Wende nur dort geändert haben, wo es unbedingt notwendig war und ansonsten die „Traditionen“ der Polytechnischen Oberschulen weitergeführt haben. Abschließend sollen die zehn im Modellversuch erarbeiteten Schulportraits miteinander verglichen werden. Dabei soll geprüft werden, ob es verallgemeinerbare Trends und Entwicklungslinien an den Schulen gibt. Auf die einzelnen Schulen wird nur explizit eingegangen, wenn es sich um die zwei hier portraitierten Schulen handelt.

Rolle der Schulleitung: Auch in den Modellschulen hat sich gezeigt, dass die Aktivitäten und Einstellungen der Schulleitung von besonderer Bedeutung für die Entwicklung der Schulen sind. Dabei fällt auf, dass dies insbesondere auf die Schulleiter selbst zutrifft und die Stellvertreter oft nur eine untergeordnete Rolle spielen. Wenn es dann noch Probleme bei der Bestellung der Schulleiter oder einen Wechsel des Schulleiters gibt, hat das sowohl Auswirkungen auf die Aktivitäten im Modellversuch als auch auf die Entwicklung der Schule. Eng mit der Rolle der Schulleitungen hängt die Einrichtung von Projektteams an den Schulen zusammen. Während in der ersten Phase des Modellversuchs die Schulleiter selbst die fast ausschließlichen Ansprechpartner der Projektleitung waren, wurde in der zweiten Phase (seit April 1995) versucht, über die Schulleiter hinaus Projektteams – im Sinne von Steuergruppen – an den Schulen einzurichten, die Aufgaben im Modellversuch verantwortlich wahrnehmen und die Modellversuchsarbeit koordinieren sollten. Dies ist an den Modellschulen im unterschiedlichen Ausmaß gelungen. Nicht an allen Schulen wurden überhaupt Projektteams eingerichtet und auch wenn dies der Fall war, blieb der Schulleiter der Hauptansprechpartner. Eine Ausnahme stellten nur die ab Mai 1996 eingerichteten Arbeitsgruppen dar, in die neben ausgewählten Schulleitern auch einzelne Lehrerinnen und Lehrer der Schulen gezielt einbezogen wurden. Dies konnte dann zu der Situation führen, dass andere Personen als die Schulleiter mit Entwicklungsaufgaben im Modellversuch betraut waren. Eine ähnliche Situation hat es bereits bei der Modifikation der Lehrpläne gegeben. Hier wurden alle Lehrerinnen und Lehrer, die ein Profilfach unterrichteten, angesprochen und in kontinuierlich arbeitenden Arbeitsgruppen zusammengefasst. Auch hier waren die Schulleitungen nicht unmittelbar beteiligt.

Profile an der Schule und Profilunterricht: Von Beginn an standen die Profile an jeder Schule im Blickpunkt der pädagogischen Arbeit. Eine eigenständige Profilierung der Schulen durch das Profilangebot konnte gleichwohl nur in wenigen Fällen beobachtet werden. Dies war zudem eher in den städtischen als in den ländlichen Mittelschulen der Fall. An den ländlichen Schulen dominierte vielmehr die Wohnortnähe und damit die Erreichbarkeit für die Schüler als ein spezielles Angebot. Dies wurde z. T. auch von den Schulleitungen explizit so formuliert und bringt zum Ausdruck wie unterschiedlich sich das Profilkonzept interpretieren lässt. Der Versuch der Mittelschule Geising über das Angebot des sportlichen Profils der Schule eine gewisse Eigenständigkeit zu geben und Bedingungen der Region aufzugreifen, ist bislang nicht von Erfolg gekrönt, da das Angebot nicht in dem erwarteten Maße von den Schülern nachgefragt wurde. Alle Schulen mussten sich mit den Folgen ihrer je spezifischen Profilstruktur auseinandersetzen. So waren einige Schulen bemüht, eine Schieflage in der Geschlechterverteilung durch das Angebot eines weiteren, den bisherigen Profilen eher entgegengesetzten Angebotes zu unterbreiten (z. B. an der Unteren Luisenschule wurde zum musischen und sozial-hauswirtschaftlichen Profil ein naturwissenschaftliches Profilangebot entwickelt). Eine Schule mit einem ausschließlich an Schüler, die den Realschulabschluss anstreben, gerichtetes Profilangebot versuchte erst über die Kooperation mit dem Profilzentrum und anschließend in Zusammenarbeit mit der Nachbarschule auch das sozial-hauswirtschaftliche und das technische Profil anzubieten. Nach der Auflösung der Profilzentren entstand für die Schule das Problem, nunmehr am Standort nur noch die beiden Profile anbieten zu können, die die Wahl des Realschulbildungsganges voraussetzen. Über ein Angebot des technischen Profils soll dies kompensiert werden. Hier zeigen sich auch Mängel in der Einrichtung der Profile von Seiten der Schulaufsicht, da die Schulen allein keine Entscheidung über einzurichtende Profile treffen können. An kaum einer Schule ist es gelungen, das sprachliche Profil auszubauen und weiterzuentwickeln. Die Modellschulen befinden sich damit in dem landesweiten Trend des Rückganges dieses Profils. Einzelne Schulen waren gerade in der Anfangszeit bemüht, auch ohne über das sprachliche Profil zu verfügen, ihren Schülern die Möglichkeit einer zweiten Fremdsprache anzubieten. Diese Versuche sind aber alle mittlerweile beendet und waren auch nur zum Teil erfolgreich. Die Notwendigkeit des eigenständigen Fremdsprachenkonzeptes ist mehr als deutlich, zumal auch die letzte Befragung erneut gezeigt hat, dass das sprachliche Profil immer noch unter dem Gesichtspunkt der Durchlässigkeit zum Gymnasium gewählt wird, ein Gedanke, der einer Konzeption für das Sprachenlernen der Mittelschüler entgegensteht. Ein wichtiger Aspekt der Profilentwicklung war an fast allen Schulen die Auseinandersetzung mit dem Angebot der Angewandten Informatik, welches lediglich im wirtschaftlichen Profil bereits ab Klasse 7 für alle Schüler vorgesehen war. Es war allen Schulen ein Anliegen, dieses Angebot in allen Profilen bereits ab Klasse 7 zu verankern. Eine Arbeitsgruppe von Informatiklehrern, die mit großer Unterstützung durch die Schulleitungen gearbeitet hat, entwickelte eine Konzeption, überarbeitete die vorhandenen Lehrpläne und begann im Rahmen des Modellversuchs mit der Einführung der Angewandten Informatik

ab der Klassenstufe 7. An einigen Schulen standen die Auseinandersetzung mit dem bestehenden Lehrplan und die Weiterentwicklung des Profillehrplans im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. Lehrer und Lehrerinnen von den Schulen, die die betreffenden Profile anboten, waren an der Modifikation der Lehrpläne der Profile Wirtschaft, Technik, Sozial-Hauswirtschaft beteiligt. Das musische Profil wurde ergänzt um wirtschaftliche Aspekte. Alle modifizierten Lehrpläne wurden in den Modellschulen auch eingesetzt. Ein sichtbares Ergebnis der Modifikation des sozial-hauswirtschaftlichen Lehrplanes ist das fächerübergreifende Projekt zum Thema Familie in der 9. Klassenstufe, welches an einigen Modellschulen mittlerweile schon zum zweiten Mal umgesetzt wurde und in die regionale Lehrerfortbildung durch eine beteiligte Schule eingeflossen ist. Die Modifikationen sind Voraussetzungen für eine Weiterentwicklung des Profilkonzeptes. Eine wichtige Erkenntnis war dabei vor allem, dass in jedem Profil wirtschaftliche Aspekte eine Rolle spielen sollten und dass die Kopplung der Profile mit dem Bildungsgang aufgehoben werden sollte. Auch die Ergebnisse der Profilmodifikationen sind Bestandteil der regionalen Fortbildung geworden. Ebenfalls auf große Resonanz stieß bei den Schulleitungen und Lehrkräften die Analyse des Profilkonzeptes, wie sie auf der Modellschulkonferenz in Pappritz im April 1996 vorgestellt wurde. Erste Ergebnisse zur Modifikation bzw. Weiterentwicklung des Profilkonzeptes konnten bereits auf der Konferenz erarbeitet werden. Sie wurden aufgegriffen von der Arbeitsgruppe, die sich im Anschluss an die Pappritzer Modellschulkonferenz gebildet hatte und an der Vertreter von fast allen Modellschulen mitgewirkt haben.

Gestaltung der Differenzierung: Im Hinblick auf die Gestaltung der abschlussbezogenen Differenzierung sind die Modellschulen ein Spiegel der Mittelschulen insgesamt. An zwei von zehn Modellschulen wurden seit dem Schuljahr 1992/93 heterogene Klassen eingerichtet. An allen anderen Schulen dominiert die homogene Klassenbildung. Nur an einer Schule gibt es ausschließlich heterogene Klassen. An der Schule am Burgteich in Zittau besteht pro Klassenstufe jeweils eine heterogene Klasse neben homogenen Klassen, die zum Realschulabschluss führen. An der 56. Mittelschule gab es anfangs nur homogene Klassen, die zum Realschulabschluss führen, mittlerweile ist eine heterogene Klasse pro Jahrgang dazugekommen. Andere Schulen haben versucht mit heterogenen Klassen zu arbeiten und sind davon wieder abgekommen. Auch in Leipzig gab es immer wieder Versuche in die eine oder andere Richtung. Die Untere Luisenschule, die bislang ebenfalls nur homogene Klassen geführt hat, will ab dem Schuljahr 1997/98 in der Klassenstufe 7 drei heterogene Klassen einrichten und damit die Klassen in der Zusammensetzung aus dem 5. und 6. Jahrgang weiterführen. Nur in den seltensten Fällen wurde die Klassenbildung ausschließlich nach pädagogischen Gesichtspunkten vorgenommen. Meistens werden als Gründe dafür die Zwänge durch den Organisationserlass und die Steuerung der Klassenbildung durch die Schulaufsicht angeführt. Allerdings lassen sich auch Ausnahmen beobachten. Neben der Tatsache, dass mit einer Mittelschule in Leipzig ein „Hauptschulzentrum“ eingerichtet wurde, gibt es auch Schulen, die aufgrund der

Profilkombination keine oder kaum Schüler mit dem Ziel „Hauptschulabschluss“ haben. Dabei kann leider nicht davon ausgegangen werden, dass das Profilangebot (z. B. gerade das musische Profil) allen Schülern ermöglicht, den höheren Bildungsabschluss zu bewältigen. Es muss im Gegenteil davon ausgegangen werden, dass dieses hochselektiv wirkt und nur wenig leistungsschwache Schüler anspricht. Auch die Öffnung eines Profils für beide Bildungsgänge bedeutet noch nicht, dass es auch automatisch von beiden Gruppen gleich angenommen wird. An den Modellschulen wurden nur wenig wegweisende Lösungen für die Gestaltung der abschlussbezogenen Differenzierung vorgelegt. An fast allen Schulen fehlen Förderkonzepte für die Schüler im Hauptschulbildungsgang. Mit dem Argument der notwendigen Förderung und Forderung der Schüler, die zum Realschulabschluss gelangen wollen, wird manchmal die Förderung der Schüler, die sich in homogenen Klassen auf dem Weg zum Hauptschulabschluss befinden, außer Acht gelassen. An einigen Schulen lässt sich eine Unterforderung dieser Schülergruppe beobachten. Eine Auseinandersetzung mit methodisch-didaktischen Anforderungen hat bislang zu wenig stattgefunden. Oft herrscht der Gedanke des „weniger desselben“ vor: die Schüler im Hauptschulbildungsgang werden unterrichtet wie die Schüler des Realschulbildungsganges, sie bekommen nur weniger „Stoff“ vermittelt, werden allerdings nach der gleichen Leistungsskala beurteilt, die beste Note für einen Schüler im Hauptschulbildungsgang ist dann die Note 3. Es wurde in vielen Zusammenkünften darüber gesprochen, dass es keinen für alle gültigen Lösungsweg geben kann. Die Schulen müssen sich aber in der täglichen Arbeit gleichwohl für einen Weg entscheiden, und dies ist in den meisten Fällen der Weg der homogenen Klassenbildung.¹ Diese Entscheidung ist orientiert an der Mehrheit der Schüler (und ihrer Eltern), und damit an den Schülern, die einen Realschulabschluss anstreben. Gerade diese Entscheidung vernachlässigt aber oftmals die Auseinandersetzung mit dem pädagogisch Notwendigen für die Schüler des Hauptschulbildungsganges. Auf die zurückgehenden Schülerzahlen sind die meisten Modellschulen nicht gut eingestellt. Sie verfügen in aller Regel über kein Differenzierungskonzept, welches ihnen wegweisend für diese nächste Phase der Schulentwicklung sein kann.

Durchlässigkeit an der Mittelschule: In den letzten Jahren haben sich alle Schulen intensiv mit der Durchlässigkeit beschäftigt. So wurden an vielen Schulen Überlegungen angestellt, wie der Übergang von der Grundschule zur Mittelschule gestaltet werden kann. Damit verbunden war in den meisten Fällen eine frühe Kontaktaufnahme mit der Grundschule und den Eltern der 4. Klassen, die neben der Information über den Bildungsweg Mittelschule auch der eigenen Werbung dient. In der zweiten Befragung lassen sich hier an den beiden Schulen bereits deutliche Effekte dieser Zusammenarbeit zeigen. Aber auch die Mittelschullehrer muss-

¹ Die Ergebnisse der Pisa-Studie haben allerdings in fataler Weise bestätigt, dass es im deutschen Schulsystem an guten Förderbedingungen für schwache Schüler mangelt. Dies trifft auch gerade auf den Freistaat Sachsen zu, dem neben guten fachlichen Ergebnissen, sehr schlechte „Zeugnisse“ im Hinblick auf die Förderung leistungsschwacher Schüler ausgestellt werden – und dass obwohl es sich in Sachsen sogar nicht einmal um Schüler mit einem Migrationshintergrund handelt.

ten sich darauf einstellen, dass sich der Unterricht in der Grundschule verändert hat und die Kinder nicht so bei ihnen „abgeliefert“ werden, wie sich das manche Lehrer vorstellen. Schwierigkeiten gab es vor allem mit dem Anfangsunterricht in Englisch, bei den Kindern, die bereits Englisch als Begegnungssprache hatten. Insgesamt lässt sich sagen, dass die Kinder unterschiedlicher geworden sind, eine heterogene Gruppe darstellen und sich Lehrer und Schüler, aber auch die Schüler untereinander erst neu aufeinander einstellen müssen. Einzelne Mittelschulen haben Überlegungen mit benachbarten Grundschule angestellt, wie sich für alle Beteiligten der Übergang besser gestalten lässt. Probleme gibt es an den meisten Schulen mit den Schülern, die eine Klasse wiederholen müssen, wenn z. B. in dem neuen Jahrgang entweder das gewählte Profil nicht angeboten wird, oder gar keine Gruppe oder Klasse des gewählten Bildungsganges vorhanden ist. Letzteres trifft in aller Regel nur auf die Schüler im Hauptschulbildungsgang zu. Auch beim Wechsel des Bildungsganges ist es in Einzelfällen zu ähnlichen Problemen gekommen. Ein weiteres wichtiges Thema sind an manchen Schulen die Schüler, die vom Gymnasium an die Mittelschule gekommen sind. Hier gab es manchmal Probleme mit abweichendem Verhalten, bei der Integration in die neuen Klassen und bei der Aufnahme des Profilunterrichtes, da diese Schüler das für sie naheliegende sprachliche Profil nicht wählen wollen oder an eine Schule gewechselt sind, die dieses gar nicht (mehr) anbietet. Schwierigkeiten in der Vergleichbarkeit der Statistik ergeben sich auch bei der Einschätzung der Schüleranzahlen, die den qualifizierenden Hauptschulabschluss erworben haben. Während an manchen Schulen nur ausgewählte bzw. entsprechend vorbereitete Schüler zur Prüfung zugelassen werden, bieten andere Schulen allen Schülern des Hauptschulbildungsgang die Möglichkeit an der Prüfung teilzunehmen (z. B. um allen das „Gefühl einer Abschlussprüfung“ - wie es auch in der DDR üblich war – zu vermitteln). Vergleicht man die Quoten derjenigen, die es geschafft haben mit denjenigen, die durchgefallen sind, müssen erst einmal die Voraussetzungen des Vergleichs überprüft werden. Hier zeigt sich auch wiederum ein relativ großer Interpretationsspielraum im Hinblick darauf, welche Funktion der qualifizierende Hauptschulabschluss hat und welches Zutrauen die Lehrer in ihre Schülerinnen und Schüler setzen. Nicht systematisch verfolgt werden konnten die Bildungslaufbahnen einzelner Mittelschüler nach dem Abschluss der Mittelschule. Ebenso können keine Aussagen darüber gemacht werden, wie die Einmündung der Mittelschüler in den Ausbildungsmarkt vor sich ging. Alle Schulen haben sich sehr bemüht gezeigt, die Schüler in schulische oder betriebliche Ausbildungsgänge zu vermitteln. Wie dauerhaft dies von Erfolg gekrönt war, lässt sich nicht feststellen, da die „Rücklaufkarten“² nur sporadisch eintreffen und oft auch nach einem halben Jahr nicht mehr den tatsächlichen Stand widerspiegeln. Schwierigkeiten hat es vor allem in der Anfangszeit bei den Schülern des Hauptschulbildungsganges gegeben, die oftmals in

² Alle Schüler werden mit Beendigung ihrer Schullaufbahn gebeten, der Schule rückzumelden, ob und wenn ja, welche Fortsetzung ihrer Bildungs- und Berufsbiographie sie gewählt haben. Es liegt auf der Hand, dass das Zurücksenden dieser Karten von dem Erfolg des Berufseinstiegs abhängig ist und zudem nur den Zeitraum unmittelbar nach Beendigung der Schulzeit erfasst. Die Rücklaufkarten ermöglichen keine repräsentative Aussage über die Berufsbildungssituation der Jugendlichen.

der Region deutlich machen mussten, dass sie wirklich einen „richtigen“ Schulabschluss erworben und nicht die Schule quasi ohne Abschluss verlassen haben. Verändert hat sich in den letzten Jahren deutlich die Akzeptanz des beruflichen Gymnasiums. Während in den ersten Jahren immer nur das allgemeinbildende Gymnasium im Mittelpunkt stand, gibt es mittlerweile sehr viel mehr Schüler, Eltern und Lehrer, die sich über das berufliche Gymnasium informiert haben und auch den Wunsch äußern, diese Schulform zu wählen, um im Anschluss an die Mittelschule das Abitur zu erwerben.

Regionale Einbettung der Schulen: Gerade die Mittelschulen in den ländlichen Gebieten können als kultureller Bestandteil der Gemeinde angesehen werden und beziehen darüber eine Menge an Entwicklungsmöglichkeiten und finanzieller Ressourcen. Die Zusammenarbeit zwischen Gemeinde und Schulen klappt recht gut: Schüler sind aktiv bei kommunalen Veranstaltungen, umgekehrt werden Schulfeste immer auch zum Gemeindefest und erhalten einen entsprechenden Stellenwert. Kommunale Städtepartnerschaften werden von den Schulen mitgetragen und gestaltet (z. B. über einen Schüleraustausch). Auch die Presseberichterstattung spiegelt sehr deutlich den Stellenwert, den der Schulstandort, auch die Schultraditionen, für die Gemeinde hat. In den städtischen Gemeinden sieht das etwas anders aus. Wenn überhaupt spielt die Schule eine Rolle auf Stadtteilebene. Die Kooperation mit außerschulischen Partnern gestaltet sich in der Regel einfacher, z. T. deswegen, weil mehr Angebote vorhanden sind. Ein gutes Beispiel für diesen Typ ist die Untere Luisenschule, die zunehmend mit dem Stadtteil verwächst und wieder zur Stadtteilschule wird, gemeinsam mit einer ebenfalls musisch orientierten Grundschule und einem musischen Gymnasium. Eine engere Zusammenarbeit der drei Schulen wird angestrebt und konnte bereits in ersten Ansätzen realisiert werden. Diese Konstellation wurde bewusst von der Schulaufsicht geplant, auch um die Entwicklung des Stadtteils voranzutreiben. Am Anfang gab es eine Kooperation mit einer kommunalen Kinder- und Jugendeinrichtung und den dort tätigen Pädagogen, mittlerweile haben sich die Kooperationspartner geändert, und es besteht eine Zusammenarbeit mit einem Träger der freien Jugendhilfe – dabei geht es neben den inhaltlichen Aspekten der Arbeit auch um das Einwerben von Fördermitteln. Für die Bereicherung des Profilunterrichtes haben auch andere Mittelschulen Kooperationen mit unterschiedlichen Partnern aufgenommen (z. B. einem Diakonissenkrankenhaus, Siemens und McDonald's). Eine Mittelschule versucht Erfahrungen in der Kooperation mit dem nahegelegenen VW-Werk zu sammeln, um die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte an der Schule und in der Region zu unterstützen. Die Ergebnisse sind bislang noch nicht wegweisend. Einen Versuch, die Einrichtung und Entwicklung eines Profils an die regionalen Gegebenheiten zu binden, hat z. B. die Mittelschule Geising mit dem sportlichen Profil unternommen. Dieser Versuch, sich auf die Tradition Geisings vor allem in den Wintersportarten zu besinnen, ist zwar lobenswert, konnte aber offensichtlich von der Schule den Schülern und Eltern noch nicht vermittelt werden, denn die Nachfrage nach diesem Profilangebot ist nicht groß.

Reflexion der pädagogischen Entwicklung: Welche Wirkungen und Bedeutungen hatten der Schulqualitätsindex und die Auseinandersetzung mit dem Portrait für die Schulen? An einigen Schulen wurden die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler kaum zur Kenntnis genommen und mit dem Hinweis, dass es sich ja nur um zwei Jahrgänge und um vier bzw. sechs Klassen handelt, als unvollständig und damit nur begrenzt aussagekräftig für die gesamte Schule abgelehnt. Zumal insbesondere die Ergebnisse der 9. Klassen nicht zu verallgemeinern seien, weil es sich um „Ausnahmen“ (der erste Schülerjahrgang, der ab Klassenstufe 7 die Mittelschule durchlaufen hat) gehandelt habe. Die Bedeutung der Schülermeinungen für die eigene Wahrnehmung der Schule wurde also bestritten und z. T. auch abgewehrt. Zwei Schulleiterinnen waren – wie bereits erwähnt – mit den Ergebnissen der Befragung nicht zufrieden: eine weil sie glaubte, dass ihre Schule sich mittlerweile geändert hat (und noch besser geworden ist), es handelte sich dabei um eine überdurchschnittlich gute Schule, eine andere, deren Ergebnisse ebenfalls im oberen Drittel lagen, machte die Rahmenbedingungen der Befragung verantwortlich für die sie nicht zufriedenstellenden Ergebnisse. Beide wünschten sich eine erneute Befragung der gesamten Schülerschaft.

Zur Entwicklung ihrer Schule im Hinblick auf bessere Partizipationsmöglichkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler sah sich ein Teil der Schulen veranlasst und wollte sich in Zukunft stärker diesen Fragen widmen und die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler besser sicherstellen. Fast alle Schulen sahen sich auch veranlasst, über die Entwicklung des außerunterrichtlichen Angebotes nachzudenken, zumal ein Austausch der Schulen untereinander zu Tage gebracht hatte, dass in den einzelnen Regionen sehr unterschiedlich mit den Ergänzungsstunden umgegangen wurde und manche Schulen diese hatten und Angebote durch Lehrer realisieren konnten, während andere Schulen von Jahr zu Jahr vertröstet wurden.

Lediglich eine Schule hat gerade im Hinblick auf Schülerpartizipation und Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler an das außerunterrichtliche Angebot mit dem Hinweis reagiert, die Lehrkräfte seien um die Sicherung der Grundwerte des menschlichen Zusammenlebens bemüht, eine Hausordnung könne nicht jedes Jahr diskutiert werden, und eine Schule sei schließlich eine Schule und kein Freizeitclub. Die Relevanz der Schüleransichten wurde von dieser Schulleitung grundsätzlich bestritten.

Auch Kritik an den Lehrerinnen und Lehrern ließen die Schulen nur in den seltensten Fällen gelten. Interessanterweise konnten sich die Schulleitungen und die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer an einigen Schulen die Kritik, die aus ihren eigenen Kreisen an der Schule geäußert wurde, nicht erklären – auch diese wurde meistens für (mittlerweile) bedeutungslos gehalten.

Deutlich geworden ist aber auch, dass die Entwicklung der einzelnen Schulen sehr viel mehr Begleitung, Unterstützung und Beratung bedarf und dass dabei wissenschaftliche Analysen ein für die Schulen wichtiger und interessanter Bestandteil - aber eben nur **ein** Bestandteil - sind. Eine Auseinandersetzung damit fällt nicht immer leicht – vor allen Dingen nicht in Zeiten, in denen die demographische Entwicklung die Schließung von Schulstandorten erforder-

lich macht und die Schulen letztlich nicht über die Kontrolle der wissenschaftlichen Ergebnisse verfügen; sie also damit befürchten, dass wissenschaftliche Daten nicht nur ihrer Weiterentwicklung sondern auch ihrer „Abwicklung“ dienen könnten. Dies erklärt, warum einige Schulen die Dokumentation schwieriger Phasen gerade aus der Anfangszeit des Modellversuchs während der unmittelbaren Transformation der Schulen nicht mehr in den Portraits haben wollen. Auch von pädagogischen oder personellen Problemen, die in den Portraits beschrieben wurden, aus Sicht der Schulen aber mittlerweile bewältigt worden sind, sollte in den Portraits nicht mehr die Rede sein. Dies betrifft sowohl den Umgang mit Gewalt und abweichendem Verhalten einzelner Schüler oder Klassen – als auch Probleme in der Organisation des abschlussbezogenen Unterrichts.

Daran schließt sich eine weitere Erkenntnis an, die sich aus der Beschäftigung der Schulen mit den Schulportraits gewinnen lässt: Einzelne Schulen haben zaghaft darauf hingewiesen, dass sie manchmal andere Fragen gehabt hätten, als die, die den empirischen Untersuchungen zugrunde lagen. Die Schulleitungen und Lehrer waren an der Entwicklung des Instrumentes nicht beteiligt und sehen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung nicht immer als die ihren an. Das ist sicherlich nicht so, weil in den Befragungen grundsätzlich die falschen Fragen gestellt wurden, sondern weil die Schulen möglicherweise zu wenig Unterstützung hatten, selber Fragen zu formulieren, auf die sie gerne eine Antwort bekommen hätten. Der Modellversuch hat die Schulen in der Entwicklung von Maßnahmen und Instrumenten zur Selbstevaluation kaum unterstützt. Gerade die fehlenden Perspektiven (nur ein Schulleiter hat auf einer Seite kurz skizziert, wie er sich die weitere Entwicklung der Schule denkt, an einer weiteren Schule lag eine Schulentwicklungskonzeption vor, die in das Portrait eingearbeitet wurde) zeigen, wie schwer es fällt, sich reflexiv zur eigenen Arbeit zu verhalten, sich selber einzuschätzen, Erfolge und Misserfolge stehen zu lassen, aus Fehlern zu lernen und in größeren Entwicklungsschritten zu planen. Fast allen Schulen fällt es schwer, geplante und durchgeführte Aktivitäten darzustellen und zu reflektieren. Dies gilt selbst noch in der Auseinandersetzung mit der vorgelegten ersten Fassung der Portraits. Obwohl wir wiederholt und beharrlich um Mitarbeit, Kritik, Anregungen und Fortschreibungen gebeten hatten, hielten sich die konkreten von Schulen erstellten Zuarbeiten in engen Grenzen. Oftmals wurden Einladungen zu Schulfesten, Projektwochen und/oder Schülerzeitingen geschickt, nur in wenigen Fällen ausgearbeitete Überlegungen übergeben oder detaillierte Kritik geäußert. Auch haben wir oftmals nur das erfahren, wonach wir fragen konnten, auf einige Aktivitäten wurden wir von den Schulen einfach nicht hingewiesen.

Weiterentwicklung des Mittelschulkonzeptes: Genauso schwierig war es für die Schulen, Folgerungen aus den vergangenen Schuljahren für ein verändertes Konzept von Mittelschule zu ziehen bzw. systematisch an der Weiterentwicklung des Mittelschulkonzeptes zu arbeiten. Zwar wurden verschiedene Aspekte immer wieder beklagt, auch bestand weitgehende Einigkeit in dem Veränderungsbedarf in Hinblick auf die Profile und gelegentlich auch in Hinblick

auf die Differenzierung, aber eigene Vorschläge zur Weiterentwicklung dieser Bereiche wurden nur zögerlich gemacht. Gesetzliche Rahmenvorgaben werden als unverrückbare Aspekte gesehen, die nicht der Veränderung unterliegen und mit denen man sich mehr oder weniger gut arrangieren muss. So erscheint dann letztlich jede Schule als Einzelkämpferin, die froh ist, wenn sie ihren eigenen Alltag einigermaßen überlebt. Damit verbunden sind auch die schon konstatierten Schwierigkeiten, die Erfahrungen der Modellschulen für andere Schulen fruchtbar werden zu lassen. Dies ist selbst in den vier Arbeitsgruppen nur in allerersten Ansätzen erreicht worden.

Konsultationsfunktion der Modellschulen: Die von den Modellschulen erwartete Konsultationsfunktion stellte sich nur sehr zögerlich ein und wurde bislang auch nur punktuell realisiert. Dies ist zum einen sicherlich der Tatsache geschuldet, dass die Schulen in unterschiedlichem Ausmaß mit Startschwierigkeiten belastet waren und eine gewisse Zeit brauchten, um zu sich selbst zu finden. Aber auch als sich Arbeitsschwerpunkte erfolgreich herauskristallisiert hatten, fiel es den Schulen immer noch schwer, andere an den Erfahrungen teilhaben zu lassen. Folgende Angebote wurden bislang realisiert:

- An der Unteren Luisenschule wurde ein Workshop zur Arbeit im musischen Profil für Schulen im Schulamtsbezirk Chemnitz angeboten, die entweder das musische Profil bereits eingerichtet hatten oder aber sich für dessen Einrichtung interessierten.
- An der Mittelschule Mosel wurde in Zusammenarbeit mit dem Bildungsinstitut des VW-Werkes eine Fortbildung für Physik- und Techniklehrer entwickelt, die allerdings im ersten Jahr nur auf geringe Resonanz stieß und die im laufenden Schuljahr erneut angeboten werden sollte. Schließlich zeigte sich aber, dass die vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus gewünschte Kooperation zwischen dem VW-Werk und der Schule, die u.a. zur Auswahl der Schule führte, nicht realisiert werden konnte.
- Die 56. Mittelschule in Dresden ermöglicht Lehrerinnen und Lehrern von anderen Mittelschulen bei den Prüfungen im musischen Profil zu hospitieren. Dabei gibt es einen konkreten Erfahrungsaustausch mit zwei weiteren Schulen und eine Zusammenarbeit mit einer dritten Mittelschule, die an der Entwicklung des Bewertungsbogens und des Prüfungsmodus mitgearbeitet hat und beides selber auch ausprobierte. Die gewonnenen Erfahrungen wurden allerdings nicht systematisch reflektiert.
- Die halbjährlich stattfindenden Regionalkonferenzen ermöglichen den Austausch der Modellschulen untereinander: Die Regionalkonferenzen im Dezember 1996 hatten zum Ziel, Kontakte mit Schulen aus anderen Modellversuchen zu vermitteln. Diese Veranstaltung war sehr erfolgreich und hat zur Kooperation unterschiedlicher Schulen geführt.
- Im Oberschulamt Dresden wurde von der Regionalbegleiterin in Zusammenarbeit mit der 56. Mittelschule und der Projektleitung eine Veranstaltung für ausgewählte Mittelschulen zum Problem der Zensierung und Bewertung in den Nichtdifferenzierungsfächern durchgeführt.

- Die Mittelschule Riesa hat mittlerweile zum zweiten Mal erfolgreich für die Klassenstufe 9 ein fächerübergreifendes Projekt zum Thema Familie durchgeführt. Die gesammelten Erfahrungen wurden auf der Dresdener Regionalkonferenz im April 1997 von zwei beteiligten Lehrerinnen vorgestellt. Beide wollen jetzt auch eine Fortbildung zum Thema „Fächerübergreifende Projektarbeit“ über das zuständige Schulamt anbieten und somit ihr Wissen und ihre Erfahrungen auch anderen Schulen verfügbar machen.
- Die Burgteichschule in Zittau wurde bereits wiederholt von anderen Schulen aus dem In- und Ausland besucht. Sie hat sich auch für einen Tag für die Konferenz der europäischen Schulräte geöffnet. Die Schulleiterin möchte jetzt ihre Erfahrungen mit der Entwicklung von Schule und vor allem zur Bedeutung des Schulleiters auch anderen Schulen zur Verfügung stellen und wird eine Fortbildung für Schulleiter über das Oberschulamt Dresden anbieten. Sie wurde später auch aktiv in der Schulaufsichtsfortbildung an der Sächsischen Akademie für Führungskräfte und hat ihr erworbenes Wissen gut umsetzen können.

Damit sind erste Schritte in Richtung Konsultationsfunktion der Schulen unternommen. Offenbar brauchten die Schulleitungen und Lehrkräfte Zeit, um ihre eigenen Konzeptionen zu entwickeln und Sicherheit und Rückkopplung (z. B. durch die Schulaufsicht oder externe Berater), um selbstbewusst die eigenen Erfahrungen in Fortbildungen weiterzugeben – aber möglicherweise auch der Kritik auszusetzen. Eben so wenig wie bei der Selbstevaluation wurden die Schulen bei dem Aufbau von Fortbildungs- und Kooperationsbeziehungen unterstützt und z. B. in Netzwerke eingebunden. Der Aufbau schulischer Unterstützungssysteme hat erst in später einsetzenden Modellversuchen begonnen (z. B. 1995 im BLK-Modellversuch „Verbund Selbstwirksamer Schulen“, welcher von Anbeginn an, eine Netzwerkkoordinatorin hatte) und wurde auf der Ebene der Lehrerfortbildung mit dem sachseninternen Modellversuch „Schulberatung“³ sogar erst ab dem Jahr 2000 wirksam.

Die Schulportraits dokumentieren und bestätigen den breiten Gestaltungsspielraum, den das Mittelschulkonzept bietet, weisen auf typische Problemkonstellationen hin und zeigen exemplarische Lösungsmöglichkeiten auf. Damit sind sie ebenso eine Ergänzung der empirischen Analysen wie eine Bestätigung der allgemeinen Ergebnisse für die einzelne Schule. Als Dokumentation der Auswirkungen des Transformationsprozesses auf Schulentwicklung ist die Methode des Schulportraits sehr gut geeignet, eröffnet sie doch neben der Ist-Analyse oder der Momentaufnahme, die durch eine standardisierte Befragung erhoben wird, auch einen Blick auf die Entstehungsgeschichte und auf Entwicklungsverläufe. Darüber hinaus gewinnen die beschriebenen Abläufe durch die verschiedenen Perspektiven der beteiligten Akteure (Schüler, Lehrer, Schulleitungen und Eltern) an Komplexität und empirischer Dichte. Theorieproduktiv konnten die Schulportraits im Rahmen des Modellversuchs nicht werden: der

³ Im Rahmen dieses Modellversuchs können Schulen an der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung Prozessmoderatoren abrufen, die sie bei der Erstellung von Schulprogrammen, der Einrichtung von Steuergruppen oder dem Start von Schulentwicklungsprozessen unterstützen. Einen wichtigen Arbeitsschwerpunkt stellt auch die Begleitung der Schulen bei Fusionen dar.

Legitimationsdruck, der auf der wissenschaftlichen Begleitung lag, hat weder Zeit noch Raum für eine entsprechende theoretische Auseinandersetzung gelassen. Da die Schulportraits nicht veröffentlicht wurden, stehen sich auch nur einem eingeschränkten Kreis zu tiefergehenden Sekundäranalysen zur Verfügung im Gegensatz zu den ähnlich gelagerten Analysen von Böttcher u.a. 1996. Die Schulportraits haben allerdings zu einem kleinen Teil dazu beigetragen, der Bildungsadministration deutlich zu machen, dass Schulen eigenständig Entwicklungsräume nutzen können und dass es sich auszahlt, entwicklungsoffene Konzepte zu entwickeln, um vielfältigen schulischen Bedingungen gerecht zu werden. Unter „systematischen Markierungen“, wie sie von Idel 1999 für die Einordnung verschiedener Ergebnisse der Schulportrautforschung aufgemacht werden, befinden sich die Schulportraits im Rahmen dieses Modellversuchs eher auf der Seite der Praxisorientierung als auf der der Theorieproduktivität, eher auf der Seite der Deskription denn auf Seite der Strukturanalyse, machen allerdings, darauf wurde schon hingewiesen, Aussagen zur Entwicklungsperspektive und sind nicht nur Momentaufnahme und befinden sich auf dem schmalen Grad zwischen Objektivität und Praxissensibilität (vgl. Idel 1999, S. 51 ff). Auf den letzten Aspekt mit der darin liegenden forschungsethischen Problematik soll abschließend kurz eingegangen werden. So konstatiert Idel, dass Schulportraits als Fallstudien von Einzelschulen einer spezifischen forschungsethischen Problematik unterliegen, die „in vielen anderen Bereichen der Schulforschung zumindest in dieser Schärfe nicht gegeben“ (Idel 1999, S. 57) sei. Unabhängig davon, ob von Seiten der Forscher Veränderungsabsichten gegeben seien oder nicht, werde mit dem Schulportrait ein Urteil gefällt, das auf die Schule negativ zurückwirken kann. So könne zum einen das Ansehen der Schule in Mitleidenschaft gezogen werden, zum anderen aber könnten auch innerhalb der Schule Konflikte ausgelöst werden, die die Schule in eine Entwicklungskrise stürzen könnten. Dieses Problem werde sogar, wenn die Schulportrautforschung den Anspruch erhebt, wie in diesem Fall, den Schulen wirksame Rückmeldungen über ihre Arbeit zu geben, noch verschärft, könne doch Schulportrautforschung dazu beitragen, die marktförmigen Verhältnisse, unter denen sich Schulpraxis (und gelegentlich auch Schulforschung) heute befänden, noch zu verstärken. Damit wird auf die veränderte Steuerung innerhalb des Gesamtsystems Bezug genommen, die von einer zentralen Steuerung sich in den letzten Jahren verstärkt in Richtung „Autonomie der Einzelschule“ entwickelt hat und damit Steuerungsentscheidungen (perspektivisch sicher auch über das Personal und finanzielle Ressourcen) auf die Ebene der einzelnen Schule oder konkreter auf die Ebene der Schulleitungen verlagert. Dies kann als Entwicklung von marktförmigen Verhältnissen beschrieben werden, dies kann aber auch als konsequente Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse gewertet werden, wonach die „pädagogische **Handlungseinheit**“ (Helmut Fend, Hervorhebung D.S) eben die Einzelschule ist und nicht das Schulsystem. Steuerungen zur Weiterentwicklung dieser Handlungseinheit bedürfen einer (selbst)kritischen Aufklärung der Schulpraxis und dies geschieht im Idealfall selbstevaluativ im Rahmen von Organisationsentwicklungsprozessen, dies geschieht aber eben auch durch Schulentwicklungsforschung, die sich konsequenterweise stärker den einzelnen Schulen zuwendet. Dies

führt nicht notwendig zur Marktförmigkeit in dem Sinne, dass nur kostengünstige Schulen gefördert werden oder nur „gute Schulen“ von den Eltern gewählt werden, dies führt vor allem dazu, dass die einzelne Schule sich über ihr Handeln Rechenschaft ablegen muss – und zwar gegenüber einer relevanten Öffentlichkeit. Dass das dringend erforderlich ist, haben die Ergebnisse der internationalen Vergleichstudien eindringlich vor Augen geführt – deutsche Schulen und die durch sie hervor gebrachten Schülerleistungen liegen eben nicht (mehr) im internationalen Spitzenfeld. Bedeutsam innerhalb den Transformationsprozess war die differenzierende Funktion, die die Erstellung der Schulportraits hatte: so wurde anhand der Entwicklung der einzelnen Schulen sehr deutlich, dass sich Schulen nicht mehr hinter dem allgemeinen Lamento über schlechte Rahmenbedingungen und fehlende Ausstattungen verstecken können, sondern dass es sehr wohl darauf ankommt, was Schulen aus den unterschiedlichen Bedingungen vor Ort machen. Während die Ergebnisse der empirischen Untersuchung für die Einzelschule nicht bedeutsam werden mussten und jede Schule sich in der Anonymität verstecken konnte, hätten die Schulportraits andere Rückkopplungsprozesse in Gang gebracht. Paradoxerweise konnten die Schulen am Ende dem Kultusministerium dankbar sein, dass die Einzelschulergenergebnisse nicht veröffentlicht wurden. Die Zeit der Einheitsschulen aber ist gleichwohl vorbei: auch wenn die Ergebnisse der Forschung über die Schullandschaften der DDR schon immer herausgefunden hatte, dass nicht eine POS der anderen gleicht, und nicht jede EOS ihre gymnasiale Vergangenheit abgestreift hatte, so wurde in der Öffentlichkeit doch der Mythos von der Einheitsschule gewahrt. Die differenzierende Mittelschule differenziert also nicht nur innerhalb der Schülerschaft sondern auch die einzelnen Schulen untereinander. Damit verändern sich allerdings auch die Anforderungen an die Forschungs- und Wissenschaftslandschaft; Idel dokumentiert dies in der Auswertung seiner fünf Studien bereits deutlich. Neben dem theoriegenerierenden Erkenntnisinteresse finden sich eben auch Arbeiten, die explizit im Auftrag von Kultusministerien erstellt wurden und die einen klaren bildungsadministrativen Auftrag haben. Offensichtlich differenzieren sich auch die Anforderungen an die (Erziehungs)Wissenschaftler aus. Dies wird in der Anlage der wissenschaftlichen Begleitung mit den unterschiedlichen Zugängen bereits deutlich: neben der repräsentativen Schüler-, Lehrer- und Elternbefragung, die zudem auf mindestens zwei verschiedenen Ebenen (deskriptiv und analytisch) ausgewertet wurde, wurde mit den Schulportraits die Entwicklungsarbeit der einzelnen Schule gewürdigt und mit der Mitarbeit in der Steuergruppe des Modellversuchs (Schulentwicklungsgruppe Mittelschule), Verantwortung für die Gestaltung des gesamten Modellversuchsprogramms übernommen, was eindeutig über den Auftrag einer wissenschaftlichen **Begleitung** hinaus geht. Diesen verschiedenen Zugängen entsprechend werden im folgenden vierten Abschnitt dieses Kapitels Schlussfolgerungen aus dem Modellversuch gezogen.

3.4 Konzeptionelle und schulpraktische Schlussfolgerungen – Die Ergebnisse des Modellversuchs

Der BLK-Modellversuch aus dem Förderbereich „Modellversuch zur Lösung aktueller Probleme“ endete nach einer Verlängerungsphase am 31. März 1997. Die Verlängerungsphase diente vor allem dazu den Modellversuch mit anderen Modellversuchen zu vernetzen, eine Umsetzungsdiskussion auf regionaler Ebene unter Einbezug weiterer Mittelschulen zu führen und damit den Transfer der Ergebnisse vorzubereiten. Ein weiteres Ziel war die Erstellung einer sogenannten Leistungsbeschreibung der Mittelschule, auf deren Grundlage die als für alle Schulformen erforderlich gesehene Weiterentwicklung der Lehrpläne erfolgen sollte. In einer ebenfalls noch vom Bundesministerium geförderten Auswertungsphase (bis September 1997) wurde eine überregionale Fachtagung vorbereitet und der Abschlussbericht für die Bundesländer-Kommission erstellt. Parallel zur Erstellung des Abschlussberichtes wurde mit der Erarbeitung eines Kabinettsberichts zur Mittelschule, der die Grundlage für die Schulnetzplanung und damit für die anstehenden Haushaltsverhandlungen wurde, begonnen.

Die wissenschaftliche Begleitung hatte nicht den expliziten Auftrag eine Bewährungskontrolle der Mittelschule oder gar des zweigliedrigen Schulsystems vorzulegen (vgl. dazu auch Melzer 1999), der Abschlussbericht endet demzufolge auch weitgehend deskriptiv bzw. nimmt eine resümierende Haltung ein. Dies hat allerdings seinen Grund weniger in der fehlenden Auftragslage, sondern darin, dass es nach den Erfahrungen aus der Zusammenarbeit zwischen Ministerium, den Schulen, dem Comenius-Institut und der wissenschaftlichen Begleitung als wenig sinnvoll angesehen wurde, am grünen Tisch – oder wenn man so will: im Elfenbeinturm – Konzepte zu entwickeln und Ratschläge zu geben, die dann in der Bildungsadministration wenig Wiederhall finden, weil sie außerhalb der Systemlogik oder aber auch des bildungspolitischen Willens angesiedelt waren, wie z. B. die Empfehlung im ländlichen Raum Gesamtschulen vorzuhalten.¹ Bereits in der letzten Phase des Modellversuchs hatten sich die erwähnten vier Arbeitsgruppen als gute Arbeitsform erwiesen. Auf der Grundlage der vier Expertisen wurde dann die Abschlussberichterstattung des Modellversuchs erstellt, die Vorstellungen zur Weiterentwicklung der Mittelschule diskutiert und schließlich einer bildungspolitischen Öffentlichkeit vorgestellt. Dazu wurde im November 1998 eine Fachtagung „Mittelschulen gestalten Zukunft“ veranstaltet, an der über 400 Schulleiter, Lehrer, Mitarbeiter der Schulaufsicht, Bildungspolitiker, Vertreter der Verbände und Gewerkschaften sowie weitere bildungspolitisch interessierte Menschen teilnahmen. Die Fachtagung bildete den of-

¹ Die Tatsache, dass ich als Mitarbeiterin der wissenschaftlichen Begleitung anschließend im Referat Mittelschulen des Sächsischen Staatsministerium für Kultus als Referentin eingestellt wurde, zeigt aber auch die Bereitschaft, die Ergebnisse nicht auf sich beruhen zu lassen, sondern an der Weiterentwicklung des Mittelschulkonzeptes zu arbeiten und dies auch bildungspolitisch abzusichern. Allerdings sollte daraus nicht der Schluss gezogen werden, dass es grundsätzlich sinnvoll und erforderlich ist, alle wissenschaftlichen Begleitungen mit der Umsetzung ihrer Ergebnisse zu betrauen.

fiziellen Ausgangspunkt für die anstehenden konzeptionellen Weiterentwicklungen. Zwar mutet der Zeitraum zwischen Berichterstattung und Maßnahmen der Weiterentwicklung (fast anderthalb Jahre) sehr lange an, allerdings darf dabei nicht vergessen werden, dass alle Schlussfolgerungen, Konsequenzen für alle Schulen im System zeitigen sollten und mussten, insofern kam es also darauf an, die Schlussfolgerungen in ihrer Praktikabilität für das Gesamtsystem zu bewerten. Außerdem sollten die Weiterentwicklungen des Mittelschulkonzeptes besser abgesichert werden als die Einrichtung der Mittelschule, die wie erwähnt, unter einem erheblichen Zeitdruck erfolgt ist².

Im folgenden sollen die Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen ebenso wie die Fragen diskutiert werden, ob die Entwicklungsoffenheit realisiert werden konnte und ob sich die Mittelschule als neue Schulform – vor dem Hintergrund der in sie gesetzten Erwartungen – bewährt hat. Diese Schlussfolgerungen basieren auf den Eckwertepapieren der Arbeitsgruppe, die in der Schulentwicklungsgruppe Mittelschule diskutiert, durch Expertenanhörungen evaluiert und schließlich im März 1997 im wissenschaftlichen Beirat abschließend beraten wurden und dem Abschlussbericht des Ministeriums an die Bund-Länder-Kommission, der als Druckschrift³ veröffentlicht wurde und als Grundlage für die Fachtagung allen Teilnehmern vorlag. Die Schlussfolgerungen werden in diesem Abschnitt in fünf Thesen vorgetragen und schließen neben der Grundsatzfrage (These 1) und den im Mittelpunkt des Modellversuchs stehenden Fragen der Differenzierung und der Profilentwicklung (Thesen 2 und 3)⁴ auch Überlegungen zum Beitrag des Modellversuchs im Hinblick auf die Entwicklung von System und Einzelschule ein (These 4) und münden in selbstreflexiven Überlegungen zur Rolle der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs (These 5).

1. Die Entscheidung für ein zweigliedriges Schulsystem hat sich bewährt.

Die Mittelschule hat sich als eine Schulform etabliert, die von Lehrern, Eltern und Schüler angenommen wird. Sowohl die steigenden Übergangsquoten von der Grundschule an die Mittelschule (im Schuljahr 1997/98 sind über 70% der Schüler an die Mittelschule gewechselt) zeigt deutlich die Akzeptanz, die die Mittelschule erfährt. Eine der Befürchtungen bestand anfangs darin, dass es eine lang anhaltende Nachfrage nach gymnasialer Bildung geben werde, die sich auch durch die Bildungsempfehlungen nicht steuern lässt. Dies hat sich nicht bestätigt. Trotz der immer weiter ansteigenden Bildungsempfehlungen der Grundschule für das

² Das Thema Zeit und Bildungsplanung ist verführerisch und sicherlich eine eigene Untersuchung wert. So lässt sich gegenwärtig nicht überschauen, wie Zeitverläufe in anderen Ländern und Staaten erfolgen und welche zeitlichen Abläufe in der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen anderer Modellversuche vorliegen. Auffällig ist, dass die Ergebnisberichterstattung oft lange auf sich warten lässt. Zugleich wächst der Zeitdruck, Publikationen und Ergebnisberichte sehr differenziert in kurzer Zeit vorzulegen. Davon losgelöst ist allerdings die Frage, ob sich Schulsysteme überhaupt „kurzfristig“ umsteuern lassen.

³ Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Mittelschule im Freistaat Sachsen. Abschlussbericht Modellversuch. Dresden 1998

⁴ Einzelne Aspekte der hier vorgetragenen Überlegungen finden sich bereits bei Leonhardt-Runck/Stenke 1999.

Gymnasium (1996/97 erhielten 37,6% der Kinder an Grundschulen eine entsprechende Bildungsempfehlung), wurden nur 30,6% der Schüler auch tatsächlich an einem Gymnasium angemeldet. Dieser Trend deckt sich mit den Umfrageergebnissen des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS), die ebenfalls Mitte der 90er Jahre feststellten, dass das Gymnasium als erste Wahl für das eigene Kind weniger oft präferiert wurde. So sagten 1991 51% der Eltern im Osten, dass Ihr Kind als endgültigen Schulabschluss das Abitur erreichen sollte, 1995 waren dies nur noch 44% (vgl. IFS-Umfrage, 1996, S. 16). Bei Eltern mit Grundschulkindern liegt dieser Wert sogar noch niedriger: 38% der Eltern im Osten wollen das Abitur als endgültigen Schulabschluss für ihr Kind (ebenda, S. 17). Diese Angaben differieren sehr stark nach dem Abschluss, den die befragten Eltern selbst erreicht haben und vor allem im Osten auch nach dem Geschlecht des Kindes. 10% mehr Eltern von Mädchen als die Eltern von Jungen streben für ihr Kind das Abitur als höchsten Schulabschluss an. Und noch in einem weiteren Aspekt zeigt es sich, dass die Entscheidung für die Mittelschule als eine Entscheidung gegen eine eigenständige Hauptschule richtig war: Im Osten wollten 1991 13% der Eltern einen Hauptschulabschluss für ihr Kind, 1995 sind es sogar nur noch 9% (bei Eltern mit Grundschulkindern sind es 10%). Eine Akzeptanz für eine eigenständige Hauptschule wäre also in Sachsen wohl kaum erreicht worden. Faktisch waren im Schuljahr 1996/97 22,4% der Schüler an Mittelschulen, die im Hauptschulbildungsgang unterrichtet wurden, 1997/98 sogar nochmals knapp 1 Prozentpunkt weniger – 21,5% der Schüler an Mittelschulen. Auch wenn gelegentlich eingewandt wird, dass die Frage nach der Bildungsaspiration der Eltern nicht unmittelbar in Schullaufbahneempfehlungen der Schüler münden dürfe⁵, so muss doch festgestellt werden, dass sich andererseits gegen den expliziten Wunsch der Eltern ebenfalls keine Schulart bzw. kein Bildungsgang etablieren lässt. Schulnetzplanerisch – und das wird sich erst in den nächsten Jahren zeigen – hat es keine Alternative zur Zweigliedrigkeit gegeben. Mit einer kleinen zweizügigen Mittelschule (mindestens zwanzig Schüler pro Klasse) lässt sich ein Maximum an Schulstandorten bei gerade noch vertretbaren pädagogischen Möglichkeiten zur Differenzierung und Profilierung erhalten. Kleine Gesamtschulen – wie gelegentlich vorgeschlagen – würden dazuführen, dass mehr Standorte geschlossen werden müssen, da die verbleibenden Schulen ab der Klassenstufe 5 mindestens dreizügig (um die erforderliche Differenzierung in A-, B- und C-Level zu realisieren) sein müssten. Unter diesen Bedingungen ließe sich eine sinnvolle Form der gymnasialen Oberstufe nicht organisieren, so dass spätestens ab der Klassenstufe 10 bzw. 11 eine Schule benötigt wird, an der mehr Schüler zusammen kommen (vgl. dazu ebenfalls Aurin 1997 mit Bezug auf Bargel 1995). Und das setzt immer noch voraus, dass Gesamtschulen tatsächlich die bessere Lösung für die anstehenden bildungspolitischen Herausforderungen und schulnetzplanerischen Probleme sind. In der öffentlichen Diskussion ist der Ruf nach Gesamtschulen weitgehend verstummt. Auch im Bereich

⁵ So wendet z. B. Aurin gegen die Umfragen des IFS ein, dass man aus den Wünschen der Eltern so gefragt keine Schlüsse ziehen könne, da sich schließlich auch jeder ein größeres Auto wünsche, auch wenn er sich dieses nicht leisten könne (vgl. Aurin 1997, S. 39).

der Privatschulen oder freien Schulgründungen gab es in Sachsen bisher eine solche Initiative nicht.

2. Im Bereich der Differenzierung schöpft die Mittelschule ihre Gestaltungsmöglichkeiten nicht aus.

Selbst vor dem Hintergrund der Diskussion um die „Hauptschule als Restschule“, die Ablehnung dieser Schulform durch die sächsischen Eltern und die Skepsis der sächsischen Wirtschaft gegenüber Schülern mit Hauptschulabschluss – alles Aspekte, die es dem Hauptschulbildungsgang der Mittelschule nicht leicht machen – muss man dennoch feststellen, dass es den weitaus meisten Schulen nicht gelungen ist, ein Differenzierungskonzept zu entwickeln, welches es ihnen ermöglicht, konstruktiv und d. h. pädagogisch angemessen, mit der Gestaltung der Differenzierung umzugehen. Zusammenfassen lassen sich die Probleme mit dem Anspruch der Differenzierung folgendermaßen:

- An der überwiegenden Mehrzahl der Schulen findet sich eine Differenzierung in homogene abschlussbezogene Klassen. Als Grund dafür werden in der Regel schulorganisatorische Rahmenbedingungen genannt. Pädagogische Begründungen, wie sie in der Schulordnung vorgesehen sind – und das ist der Kernpunkt der kritischen Bewertung – werden in der Schulpraxis für die Gestaltung der Bildungsgänge nur selten angeführt. Das gilt zumeist auch für die Einrichtung heterogener Klassen. An den meisten Schulen ist die Fähigkeit zur Entwicklung organisatorischer Varianten und pädagogischer Konzepte nicht sehr ausgeprägt.
- Nicht selten sind in den Hauptschulklassen Schüler mit Lernschwierigkeiten und geringer Schul- und Leistungsmotivation überrepräsentiert. In diesen Klassen ist die Wiederholerquote außergewöhnlich hoch. Diese Zusammensetzung der Schülerschaft stellt hohe und andere, als die bisher praktizierten, methodisch-didaktischen Anforderungen an die Lehrer. Damit sind die Lehrer weitestgehend überfordert. Es gibt wenig Bereitschaft, sich an der sogenannten Hauptschuldidaktik der alten Bundesländer zu orientieren. Die fehlende Bereitschaft hat allerdings weniger mit der Überforderung der Lehrer zu tun als vielmehr damit, dass es ein tiefverwurzeltes Denken im Sinne der Gleichheit aller Schüler bzw. der Gleichverteilung von Ressourcen gibt. So führt z. B. die Überlegung, für Schüler in Hauptschulklassen den Klassenteiler herabzusetzen sofort dazu, dass selbiges auch für die Schüler in Realschulklassen gefordert wird, obwohl für diese Schülergruppe ein intensive Lehrer-Schüler-Beziehung eingestandenermaßen nicht in dem Ausmaß erforderlich ist wie für Schüler in Hauptschulklassen. Die Forderung nach Gleichheit oder Gleichbehandlung steht immer vor der Einsicht in die Notwendigkeit nach Differenzierung.
- Vor allem die Noten der Differenzierungsfächer der Mittelschule weisen darauf hin, dass die Schüler im Hauptschulbildungsgang zwar separat, aber nicht anders oder differenziert unterrichtet werden. Die schlechten Noten der Schüler im Hauptschulbil-

dungsgang zeigen, dass trotz äußerer Differenzierung keine dem Bildungsgang angemessene Notengebung erfolgt und wahrscheinlich auch nur selten anderer Unterricht mit anderen Unterrichtsinhalten durchgeführt wird. Dazu kommt, dass viele Schüler, die sich im Bildungsgang des Hauptschulabschlusses befinden, sich unsicher darüber sind, ob sie diesen Abschluss auch erreichen werden – und zwar unabhängig von den tatsächlich erreichten Noten. Schüler im Hauptschulbildungsgang haben eine geringe positive Selbsteinschätzung im Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit. Der Vorteil⁶, den Schüler daraus ziehen könnten, in kleinen relativ leistungshomogenen Gruppen bzw. Klassen unterrichtet zu werden, kann offenbar von den Lehrern an Mittelschulen nicht realisiert werden.

- In heterogenen Klassen erhalten Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses bessere Noten als Schüler in den homogenen Klassen. Gleichzeitig geben die Schüler an, dass in heterogenen Klassen der Leistungsdruck höher sei, also mehr Leistungsbereitschaft von ihnen erwartet wird. Das wirkt sich positiv auf das Ergebnis aus. Dabei lassen sich keine Anzeichen von übermäßigem oder zerstörendem Leistungsdruck finden.
- In Einzelfällen konnte bei homogener Klassenbildung eine faktische Differenzierung des gesamten Fächerkanons beobachtet werden, obwohl das Mittelschulkonzept und die dazu gehörigen Lehrpläne das nicht vorsehen. Damit werden die in der Mittelschulordnung vorgesehenen Möglichkeiten des Wechsel des Bildungsganges nach der Klassenstufe 7 und 8 bzw. der Übergang nach erfolgreich bestandener Klassenstufe 9 übermäßig eingeschränkt und erscheinen Schülern und Eltern kaum noch realisierbar.
- Oftmals entsteht der Eindruck, als wären die Abschlüsse weniger an Leistungen als vielmehr an den Besuch des entsprechenden Bildungsganges gebunden. Wenn Leistungen aber nicht mehr das entscheidende Kriterium für den jeweils anzustrebenden Abschluss darstellen und die individuelle Leistungsentwicklung zu wenig gefördert wird, kann es zu Entwicklungsstagnationen bei den Schülern und einer Qualitätsminderung auch beim Realschulabschluss kommen.
- Das führt in der Konsequenz dazu, dass der Hauptschulbildungsgang von den Eltern wenig akzeptiert wird, selbst wenn dies die Leistungen der Schüler in der Klassenstufe 6 nahe legen. An den Schulen erfolgt keine Bildungsberatung – und wahrscheinlich auch nicht die entsprechende pädagogische Praxis – die den Eltern deutlich machen, dass die Schüler im Hauptschulbildungsgang entsprechend ihrer Fähigkeiten optimal

⁶ Das PISA-Konsortium (2000) verweist z. B. auf den Befund, dass auch Schüler mit schlechten Leistungen, wenn sie in homogenen Gruppen unterrichtet werden, z. B. an Hauptschulen, nicht notwendig über ein schlechtes Selbstwertgefühl verfügen – eben weil sie sich nicht mit Schülern mit besseren Leistungen vergleichen müssen. Und auch in einer Gruppe mit Schülern, die bei internationalen Tests schlecht abschneiden, gibt es immer welche, die im Unterricht (relativ) gute Leistungen erbringen. So zumindest die Befunde für die Gesamtstichprobe.

gefördert werden können und dass die Bildungsentscheidung bei entsprechender Leistungsentwicklung korrigierbar und ausbaufähig ist⁷.

Die Diskussion und Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten der mittelschulspezifischen Differenzierung war bisher zu sehr auf schul- und unterrichtsorganisatorische Aspekte begrenzt. Eine pädagogisch und didaktische Reflexion erfolgte oftmals nur dann, wenn es sich um schwierige Schüler gehandelt hat, bei der sich Probleme im Leistungs- und Sozialverhalten überlagerten. Die Möglichkeiten des differenzierten Unterrichtes – im Sinne der Entwicklungsmöglichkeit des einzelnen Schülers – und des integrierten Unterrichtes – im Sinne der Zusammensetzung von homogenen Klassen aus Schülern mit sehr unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten – konnte bislang an der Mittelschule nicht erreicht werden. Dazu kommt, dass es einzelnen Mittelschulen gelungen ist, die Anzahl der Schüler im Hauptschulbildungsgang (z. B. über das Profilangebot) niedrig zu halten und sich damit als „Realschulen“ zu profilieren. Das hat dann in einzelnen Stadtteilen der größeren Städte dazu geführt, dass sich Mittelschulen über „äußere Differenzierung“ einerseits eher in Richtung Realschulen und andererseits eher in Richtung Hauptschulen entwickelt haben. Diesen Entwicklungen wurde durch die Schulaufsicht in aller Regel nichts entgegengesetzt, was auf ein tiefgreifendes Unverständnis des Differenzierungskonzeptes der Mittelschule und auf die nach wie vor fehlende Akzeptanz des Hauptschulbildungsganges und des entsprechenden Abschlusses hinweist.

In der Zusammenfassung des Abschnittes zur Differenzierung wird im Bericht des Sächsischen Staatsministerium für Kultus festgestellt: „Die differenzierte Gestaltung des abschlussorientierten Unterrichtes wird so zu einem Gradmesser für die tatsächliche Leistungsorientierung der Mittelschule und sichert die Leistungsfähigkeit des zweigliedrigen Schulsystems insgesamt.“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 1998, S. 31).

Dies ist eine programmatische Aussage, die die Ergebnisse des Modellversuchs nahe legen, die aber im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung nicht untersucht werden konnte. Mit den Ergebnissen der PISA 2000-Studie hat es erste Hinweise auf die Leistungsfähigkeit des sächsischen Schulsystems im Vergleich der Bundesländer insgesamt gegeben. Darüber hinaus lassen sich Aussagen darüber machen, wie gut die sächsischen Gymnasiasten im Vergleich der Gymnasiasten anderer Bundesländer abschneiden, nämlich durchweg im oberen Drittel. Ob der Freistaat den bildungspolitischen Mut hat, auch die später zur Verfügung stehenden Länderdaten differenziert auszuwerten, muss sich zeigen. Mit der Entscheidung, in der Mittelschule Vergleichsarbeiten einzuführen, und der Bereitschaft der Kollegien, bereits im Schuljahr 2000/2001 eine vergleichende Englischarbeit zu entwickeln, die neben der Feststellung des Leistungsstandes der Schüler auch zur Weiterentwicklung der Prüfungen (im Hinblick auf Hörverstehen und kreatives Schreiben) und der Bereitstellung einer Mathematikarbeit, die im

⁷ Der Anteil derjenigen Schüler, die den Bildungsgang nach der Klassenstufe 6 noch einmal gewechselt haben, lag im Schuljahr 1995/96 bei 1,4%. Davon wiederum haben nur knapp ein Drittel der Schüler vom Hauptschulbildungsgang in den Realschulbildungsgang gewechselt. Entscheidend ist aber, dass mit dem Ende der Klassenstufe 6 für über 98% der Schüler feststeht, welchen Abschluss sie erreichen können und die Möglichkeiten zur individuellen Schullaufbahngestaltung danach nicht mehr genutzt werden.

Schuljahr 2001/2002 flächendeckend für die Klassenstufe 8 zur Verfügung steht und die auf den Ergebnissen von TIMSS und des BLK-Modellversuches SINUS⁸ basiert, hat das Mittelschulreferat die bildungspolitischen Konsequenzen aus dem schlechten Abschneiden bei den Vergleichsstudien gezogen. Der Freistaat Sachsen hat sich zudem innerhalb der B-Länder für die Entwicklung von Bildungsstandards eingesetzt und sich an deren Erarbeitung beteiligt. Ein Differenzierungskonzept und vor allem eine Konzeption zur Förderung leistungsschwacher Schüler gibt es allerdings immer noch nicht, obwohl dies nicht erst seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse, die im wesentlichen die hier vorgetragenen Befunde des Modellversuchs bestätigen, ganz oben auf der Liste mit zu planenden Maßnahmen steht.

3. Die Möglichkeit zur Einrichtung von „besonderen Profilen“ – wie es im Schulgesetz heißt – ist eine richtige Entscheidung, die allerdings einer Konkretisierung bedarf.

Im sächsischen Schulgesetz⁹ ist von der Möglichkeit der Einrichtung von Profilen die Rede und davon, dass es besondere (keine allgemeinen) Profile sein können. Zur inhaltlichen Konkretisierung des Plurals werden beispielhaft (also nicht abschließend) einige mögliche Profile genannt. Bei dem Begriff Profil handelt es sich nicht um einen festen pädagogischen Terminus wie bei der Differenzierung. Dieser lässt sich vielmehr als eine „sächsische Eigenbezeichnung“ für einen Bereich sehen, der in den meisten anderen Bundesländern unter dem Begriff Wahlpflichtbereich gefasst wird. Mit dem verwendeten Begriff Profil wird allerdings zusätzlich ein Bedeutungshorizont erschlossen, der eher auf die Gestaltung der gesamten Schule (Schulprofil im Sinne von Schulkonzept oder Schulprogramm) verweist. Möglicherweise ist dies auch durchaus von einzelnen Autoren des Schulgesetzes bzw. von den Gründungsvätern und –müttern der Mittelschule gemeint gewesen. Ein Profilkonzept im Sinne eines Rahmenkonzeptes, unter welches sich dann die besonderen bzw. einzelnen Profile versammeln lassen, ist nicht geschrieben worden, auch wenn in einer ersten – dann nicht eingereichten – Fassung zum Modellversuch von diesem Profilverständnis durchaus noch die Rede ist (vgl. Abschlussbericht zum Modellversuch, Dresden 1998, S. 32). So heißt es dort u.a.: „Das dem Profil entsprechende Schulklima ist in erster Linie durch die Stimulierung der innovativen Fähigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer zu einer kreativen Unterrichtsarbeit zu entwickeln.“ Es ist heute müßig darüber nachzudenken, was dieser Satz in einer breiten öffentlichen Diskussion bewirkt hätte, denn er verschwand im privaten Archiv der für den Modellversuch verantwortlichen Mitarbeiterinnen des Kultusministeriums. So wurde aus einer

⁸ BLK-Modellversuch „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ – das Modellversuchsprogramm hat eine Einwicklung an den Schulen unterstützt, die einen erfolgversprechenden Weg zu einer Öffnung der Schule, einem verbesserten Unterrichtsklima, mehr Leistungsorientierung und individueller Förderung wahrscheinlicher macht. Im Freistaat Sachsen wurde der Modellversuch zur Entwicklung von veränderten Aufgabenkulturen genutzt, die am Beispiel der PISA-Aufgaben orientiert sind und die zum Teil bereits Eingang in die zentralen Abschlussprüfungen an Mittelschule und Gymnasium gefunden haben.

⁹ § 6 Abs. 3: An der Mittelschule können besondere Profile (z. B. sprachliche, mathematisch-naturwissenschaftliche, musische, technische, sportliche) eingerichtet werden.

eher grundsätzlichen Gestaltungs- und Entwicklungsidee von Schule¹⁰ ein Unterrichtsfach im Wahlpflichtbereich der Mittelschule, orientiert in Teilen an der polytechnischen Bildung und den Arbeitslehrekonzepten der alten Bundesländer verbunden mit einer Leistungsorientierung, über die zugewiesenen Abschlüsse und damit die Entwicklung von Neigungen und Interessen weiter einschränkend. Außerdem wird in Elternbriefen und in der Darstellung des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Mittelschullehrpläne eine Funktionalisierung des Wahlpflichtbereichs für den berufsvorbereitenden Bildungsauftrag der Mittelschule vorgenommen und damit gerade dem musischen Profil die Legitimation entzogen. Die schließlich realisierten Profile (das technische, das sozial-hauswirtschaftliche, das wirtschaftliche und das sprachliche Profil – die beiden letzteren nur für Schüler im Realschulbildungsgang), mit denen im Schuljahr 1992/93 begonnen wurde, stellen sich als eine problematische Triade aus Wahlpflichtbereich (Neigungsorientierung), Abschlussdifferenzierung (Leistungsorientierung) und inhaltlicher Ausrichtung auf die für alle Mittelschüler verbindliche Berufsorientierung und die Schaffung von Voraussetzungen für eine berufliche Qualifikation dar. So heißt es in der „Handreichung zur Organisation des Überganges von der Polytechnischen Oberschule zur Mittelschule im Schuljahr 1992/93“: „Die Stundentafeln gliedern sich in einen Pflichtbereich, der für alle Schüler des Bildungsganges verbindlich ist, und den Wahlpflichtbereich, der den Schülern eine unterschiedliche neigungs- und leistungsgemäße berufsvorbereitende Ausbildung (Ausbildung!, D.S.) ermöglicht.“ Damit ist der Gedanke einer Profilierung im Sinne der Gestaltung und Entwicklung der Einzelschule völlig in den Hintergrund getreten – zugunsten einer fachbezogenen und spezialisierten Profilausbildung ohne einen verbindenden konzeptionellen Rahmen. Die vier erwähnten Profile wurden 1992/93 eingerichtet, zum Schuljahr 1993/94 kamen das musische und das sportliche Profil hinzu, ab dem Schuljahr 1994/95 wurde ein naturwissenschaftliches Profil erprobt (welches sich drei Schulen, davon eine im Modellversuch, mit Hinweis auf den Paragraphen 6 des Schulgesetzes „ertrotzt“ hatten) und von den freien Schulträgern wurde später noch ein sozial-diakonisches Profil – in Anlehnung an das sozial-hauswirtschaftliche Profil entwickelt. Nach dieser Entstehungsgeschichte¹¹ kann es nicht verwundern, dass der Profilbereich unter zahlreichen Problemen und Störanfälligkeiten

¹⁰ Einige wenige Schulen haben versucht, einen anderen Weg zu gehen, so z. B. eine Dresdner Mittelschule, die dann auch in den Modellversuch integriert wurde, die ein musisches Profil entwickelt hat, welches eine stark musikalische Ausrichtung hatte und damit ein Gegenkonzept („effektive Integration schulischer Allgemeinbildung mit verstärkter musisch-kreativer Bildung“) zu der polytechnischen Bildung der DDR sein wollte. Dieses Konzept hat sich allerdings nicht durchsetzen können, obwohl es zusätzlich in einen Schulversuch mit einer kooperierenden Grundschule über lange Jahre von der Schulaufsicht wohlwollend begleitet wurde.

¹¹ Auf dem ersten Blick erscheint dies wie ein Lehrstück unentschlossener Steuerung. Die Dokumentenanalyse zeigt allerdings auch, dass sich an der Basis eine andere Bewegung in Bezug auf den Profilbereich vollzog als im Kultusministerium. Während die entsprechend ausgebildeten und in den polytechnischen Zentren verhältnismäßig gut vernetzten Lehrer eine Umsetzung in die Richtung der Fächer – allen voran des Faches Technik – betrieben, wurde im Kultusministerium versucht, die Entwicklung der Profile in Richtung Profilierungsmöglichkeit der Einzelschule zu treiben. Die dazu vorliegenden rudimentären konzeptionellen Überlegungen haben allerdings den Weg an die Basis nicht mal zur Diskussion gefunden. Dies lag z. T. auch an der konservativen – im Sinne der DDR-Tradition bewahrenden – Haltung zahlreicher Mitglieder des Sächsischen Landtages, an der 1992 alle Überlegungen einer Gestaltungsfreiheit der Einzelschule zu Gunsten dieses Fächerbereiches scheiterten.

litt. Er hatte zudem eine prominente Rolle im Modellversuch¹², wahrscheinlich gerade aufgrund seiner Entstehungsgeschichte und der darin nur unvollständig aufgehobenen zahlreichen bildungspolitischen Ideen, sowie der bis heute nicht offen diskutierten Tatsache, dass im Profilbereich eine große Anzahl von Lehrkräften untergebracht werden musste, die keines der anderen Unterrichtsfächer studiert hatten.

Folgende Probleme lassen sich zusammenfassend darstellen:

- Die tatsächlichen Wahlmöglichkeiten der Schüler werden eingeschränkt durch die abschlussbezogene Gestaltung der Profile (Schüler im Hauptschulbildungsgang können das sprachliche und das wirtschaftliche Profil nicht wählen), durch die geschlechtsspezifische Ausrichtung des technischen und des sozial-hauswirtschaftlichen Profil und des Angebotes von – an den in der Regel zweizügigen Mittelschulen – nur zwei Profilen. Noch weniger Spielraum bei der Profilwahl besteht im ländlichen Raum, wo die Entscheidung für die Schule – seitens der Eltern – ausschließlich unter dem Aspekt der Wohnortnähe getroffen wird. Ein Schulwechsel aufgrund eines gewünschten, aber nicht angebotenen Profils wird in der Regel nicht vorgenommen. Damit hat der Profilbereich aber nicht mehr den Charakter eines Wahl- bzw. Neigungsbereichs. Zugleich wird durch den stark spezialisierten Zuschnitt der einzelnen Profile ein Wechsel des Profils verhindert bzw. erschwert.
- Die Geschlechterpolarisierung durch die inhaltliche Ausrichtung in den Profilen (Jungen wählen vorwiegend das technische oder sportliche Profil; Mädchen das sozial-hauswirtschaftliche, musische oder sprachliche Profil) blieb über den gesamten Untersuchungszeitraum bestehen. Damit wird über das Fächerangebot der Mittelschule ein traditionelles, nicht mehr zeitgemäßes Geschlechtsrollenbild vermittelt, welches die soziale Entwicklung der Jugendlichen im Hinblick auf eine individuelle Lebensbewältigung beider Geschlechter eher behindert als fördert. Außerdem werden für die Lebensbewältigung wichtige Inhalte nur einem Teil der Jugendlichen vermittelt. Auch bleibt die Technikakzeptanz bei Mädchen weiterhin unterentwickelt, eine geschlechtsspezifische Berufswahl wird gestärkt (vgl. dazu auch die Ergebnisse des BLK-Modellversuchs „Berufsorientierung“¹³) und den veränderten Bedingungen vieler ehemals typischer Frauenberufe gerade nicht mehr Rechnung getragen.
- Die Unterschiede im Angebot Angewandte Informatik, das nur im wirtschaftlichen Profil als ein durchgängiger Bildungsgang ab Klassenstufe 7 erfolgt, führen zu einer verzerrten Profilwahl und zu einer Benachteiligung derjenigen Schüler, die das wirtschaftliche Profil nicht wählen können. Die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsangebot „Angewandte Informatik“ stand von Anbeginn im Mittelpunkt des Interesses

¹²So bezogen sich die Mehrzahl der Einzelfragen im Modellversuchsantrag auf den Profilbereich. Ein Teil der Fragen war zudem konzeptioneller Natur und durch eine empirische Untersuchung nicht zu beantworten.

¹³BKL-Modellversuch „Berufsorientierender Unterricht an Mittelschulen im Freistaat Sachsen unter Einschluss von Betriebspraktika unter Berücksichtigung der Förderung von Berufstätigkeiten für Mädchen“ (Laufzeit 01/1993 – 04/1996)

besonders der mathematisch interessierten Schulleiter des Modellversuchs, die erhebliche Energien in die Weiterentwicklung des Faches und in ein flächendeckendes Angebot für alle Schüler ab Klassenstufe 7 setzten.

- Der rückläufigen Tendenz beim sprachlichen Profil (von 13% der Schüler im Schuljahr 1992/93 auf 9% im Schuljahr 1996/97) konnte nicht Einhalt geboten werden. Der im sprachlichen Profil angelegte Kompromiss, die zweite Fremdsprache anzubieten, ohne sie als Wahlmöglichkeit allen Schülern offen zu halten, hat sich als ungünstig erwiesen. Die Wahl der zweiten Fremdsprache steht in Konkurrenz zu den anderen handlungs- und berufsorientiert angelegten Profilen und führt dazu, dass eher auf die zweite Fremdsprache als auf die Wahl eines der anderen Profile verzichtet wird. Dazu kommt, dass die Übergangsregelungen zum allgemein bildenden und zum beruflichen Gymnasium die zweite Fremdsprache nicht mehr zwingend erforderlich machen, so dass ein weiterer Grund für die Wahl der Fremdsprache wegfällt. Auch ist es nicht gelungen, Französisch oder eine andere moderne Fremdsprache an der Mittelschule über die Lehrkräfte zu etablieren. So ist die Nachfrage nach Französisch gestiegen, während der Rückgang des Profils insgesamt damit zusammen hängt, dass Russisch als zweite Fremdsprache stark an Attraktivität verloren hat.
- Insgesamt sind die einzelnen Profile in ihrer inhaltlichen Gestaltung sehr unterschiedlich und entlassen die Schüler aus der Mittelschule mit sehr unterschiedlichen Wissensständen im Bereich des ökonomischen Wissens und auf dem Gebiet der Berufsorientierung. Auch sind das technische und das sozial-hauswirtschaftliche Profil praxis- und handlungsbezogen, das wirtschaftliche eher theoretisch angelegt. Eine teilweise enge Auslegung der berufsvorbereitenden Funktion der Profile führte zu einer frühen Spezialisierung und zur fehlenden Gleichwertigkeit der Profile untereinander hinsichtlich der Vermittlung allgemeiner Grundlagen und Fähigkeiten (Schlüsselkompetenzen) für eine weitere berufliche Qualifizierung. Dies ist auch der fehlenden Gesamtkonzeption geschuldet.
- Und schließlich hat die Ausrichtung der Profile nur in wenigen Fällen dazu beitragen können, dass sich eine Schule über das und mit dem Profilangebot „profiliert“ oder programmatisch entwickelt hat. Dies ist am ehesten noch mit dem musischen Profil erreicht worden, welches allerdings nur von 4% der Schüler besucht wird und nur an 25 Schulen insgesamt angeboten wird.

Zusammenfassend wurde also am Ende des Modellversuchs festgestellt, dass die Profile zwar einerseits einen bedeutenden Beitrag zum handlungs- und praxisorientierten Lernen an der Mittelschule leisten und zur Vermittlung berufsorientierender Bildung beitragen würden, andererseits allerdings in der inhaltlichen und organisatorischen Anlage, welche die Profile sowohl überfrachtet als auch einschränkt, alle Fehlentwicklungen (Einschränkung der Wahlmöglichkeiten, z. T. niedriges Anspruchsniveau der Lehrpläne, zu frühe Spezialisierung bei fehlender

Vergleichbarkeit der Profile, Geschlechterpolarisierung, unzureichende Neigungsorientierung) bereits angelegt seien. Auch eine ideenreiche schulpraktische Umsetzung oder eine Überarbeitung der Lehrpläne können das fehlende Profilkonzept nicht ersetzen. Der ursprünglich einmal vorhandene und innovative Gedanke der Stärkung des Gestaltungsspielraums der Einzelschule im Sinne einer Profilierung ist im Laufe der Zeit vollkommen verloren gegangen. Es ist allerdings noch im Rahmen des Modellversuches gelungen, diese konsensfähige Analyse zu erarbeiten und erste Vorarbeiten für die Weiterentwicklung des Profilangebotes der Mittelschule zu leisten. Dabei wurden in der erwähnten Arbeitsgruppe eine Funktionsbeschreibung des Profilunterrichts im leistungsorientierten Bildungsangebot der Mittelschule vorgenommen und Prämissen für die Weiterentwicklung des Profilkonzeptes formuliert. Beides wurde in verschiedenen Diskussionsrunden mit Vertretern der Schulaufsicht und der Wirtschaft, mit Schulleitern von Mittelschulen, die nicht am Modellversuch teilgenommen haben und mit Lehrern, die in den Profilmächern unterrichten, diskutiert.

Zur Funktion des Profilbereichs wurde festgestellt, dass dieser ein wichtiges Element des Mittelschulkonzeptes sei und einen zeitgemäßen und praxisbezogenen Unterricht gewährleisten solle. In den Fächern des Profilbereichs soll ein handlungsorientierter Unterricht im Vordergrund stehen, in welchem die Berufsorientierung einen hohen Stellenwert hat. Die inhaltliche Ausrichtung des Profilunterrichts berücksichtigt und entwickelt die Neigungen und Interessen der Schüler. Im Rahmen des Profilbereichs soll eine schrittweise zunehmende individuelle Schwerpunktsetzung der Schüler erfolgen. Neben grundlegenden Kenntnissen und anwendungsbezogenen Fertigkeiten sollen auch Kompetenzen erworben werden, die es den Schülern ermöglichen, zukünftigen beruflichen Anforderungen gerecht zu werden. Somit soll der Profilunterricht zur Ausbildungsreife aller Mittelschüler beitragen. Neben der Entwicklung einer Erwerbsorientierung und der Ausbildung eines aktiven Berufswahlverhaltens befähigt der Profilunterricht auch zu eigener Lebensführung und entwickelt das soziale Engagement jedes einzelnen Schülers. Formen kreativen Eigenhandelns und die Entwicklung ästhetischer Kompetenzen sollen ebenso gefördert werden wie eine Unterstützung bei der Entwicklung eigener Interessen. Der Unterricht im Profilbereich geht über die Fachsystematik hinaus, greift dabei aber auf bereits vermitteltes Wissen zurück, ordnet es in eine mehrperspektivische Betrachtungsweise ein und bereitet so vernetztes Denken vor. Dabei sollen viele Problem- und Handlungsfelder in Zusammenarbeit mit bestehenden Fächern realisiert und über eine fächerübergreifende Betrachtungsweise zu einer Bearbeitung komplexer Themen gelangt werden. Damit verbunden ist auch die Möglichkeit, gerade im Profilunterricht eine Vielzahl verschiedener Unterrichtsmethoden zu entwickeln und einzusetzen. Der Profilunterricht ist ein Handlungsfeld für einen neuen und zeitgemäßen Zugang des Unterrichtens, der die komplexen Entwicklungen in Gesellschaft und Arbeitswelt berücksichtigt und neue Wege für eine schulische Vermittlung sucht, wird zusammenfassend festgestellt (vgl. Abschlussbericht des Modellversuchs 1998, S. 41).

Damit wird nun einerseits ein deutliches Bekenntnis zum Profilbereich als Unterrichtsfach abgelegt, ebenso deutlich aber diesem nicht traditionellen Fach die Möglichkeit zugesprochen, für Schul- und Unterrichtsentwicklung innovativ zu wirken und über die Anforderung fächerübergreifend und auf vorhandenes Fachwissen zugreifend auch zu einer Vernetzung des Profilunterrichts mit den anderen Fächern der Mittelschule beizutragen. Damit wurde eine Grundlage für einen veränderten Profilbereich gelegt, der zwar als Weiterentwicklung des Profilangebotes diskutiert wurde, aber einen deutlichen Neubeginn für die Profilfächer markiert. Um diesen Neubeginn – anders als 1991/92 – nicht wieder ohne die Lehrkräfte zu beginnen, wurden Prämissen für die Entwicklung des neuen Profilkonzeptes festgelegt und mit der Maßgabe der Umsetzung dieser Prämissen eine Arbeitsgruppe – Profilentwicklungsgruppe Mittelschule (PegMi) eingesetzt, die unter inhaltlicher Federführung des Ministeriums stand. Zahlreiche Gruppen von Lehrern aus den Profilfächern, die vom Comenius-Institut koordiniert und angeleitet wurden, waren an der Erarbeitung von zwei Varianten beteiligt, die anschließend in den Regionen an ausgewählten Schulen erprobt wurden. Ausgehend von den Erfahrungen des Modellversuches waren in dieser Arbeitsgruppe von Anfang an auch Vertreter der Regionalschulämter beteiligt, so dass die Ergebnisse unmittelbar vor Ort diskutiert, an Erprobungsschulen begleitet und schließlich auch umgesetzt werden konnten. Das gesamte Verfahren wurde wissenschaftlich begleitet – vor allem die Erarbeitung der erforderlichen neuen Lehrpläne – und es wurden zahlreiche Gutachten aus Hochschulen und der Wirtschaft eingeholt, um den selbst gesetzten Anforderungen gerecht zu werden. Zeitgleich wurde in sogenannten Regionalkonferenzen mit dem Kultusminister im Anschluss an die Abschlusstagung im November 1998, die neue Konzeption vorgestellt und diskutiert. Regionale Tagungen fanden ebenfalls mit den Vertretern des sächsischen Lehrerverbandes und der Vereinigung Bildung und Erziehung sowie des sächsischen Schulleiterverbandes stand. Während des gesamten Entwicklungs- und Erprobungszeitraums wurde auch der Arbeitskreis Schule, Jugend, Sport der sächsischen CDU im Landtag kontinuierlich beteiligt, so dass am Ende die Verlängerung der Erprobungsphase gegen den Arbeitskreis verteidigt werden musste, der eine sofortige Einführung zum Schuljahr 2001/2002 erreichen wollte. Die Erprobungsphase (an einigen Schulen im vollen Umfang, an anderen Schulen als Erprobung einzelner Elemente) endete mit einem öffentlichen Symposium an der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung. Als eine weitere Konsequenz aus dem Modellversuch war in der Profilentwicklungsgruppe auch eine Vertreterin der Sächsischen Akademie für Lehrerbildung beteiligt, um ebenfalls zu einem frühen Zeitpunkt, Maßnahmen der Lehrerfortbildung zu diskutieren. So wurden z. B. Fortbildner für die regionalen Fortbildungen in fünf Bausteinen über ein Jahr fortgebildet, so dass mit Beginn der sukzessiven Einführung für alle interessierten Schulen genügend Fortbildner in den Regionen zur Verfügung standen. Die Umsetzung des neuen Profilkonzeptes ist für das Schuljahr 2003/2004 – und damit ein Jahr vor der allgemeinen Lehrplanreform – vorgesehen. Bereits seit dem Schuljahr 2001/2002 können alle Schulen nach dem neuen Konzept

arbeiten, wenn die Schule bestandssicher ist und die Lehrer sich fortgebildet haben. Die Entscheidung darüber trifft die regionale Schulaufsicht.

Das schließlich verabschiedete neue Profilkonzept sieht vor, dass alle Schüler ab der Klassenstufe 7 zwei bzw. ab Klassenstufe 8 drei Stunden Pflichtunterricht im Fach Wirtschaft – Technik – Haushalt (WTH) haben. Unter der Prämisse einer konsequenten ökonomischen Betrachtungsweise erwerben die Schüler handlungsorientiertes Wissen aus den drei genannten Bereichen, dabei ist ein sozialer Schwerpunkt im Bereich Haushalt erhalten geblieben. Allen Schülern werden demzufolge Grundkenntnisse im wirtschaftlichen Bereich vermittelt. Der Lehrgang schließt für alle Schüler am Ende der Klassenstufe 9 ab, die Schüler des Realschulbildungsganges haben die Möglichkeit aus verschiedenen Vertiefungsangeboten in der Klassenstufe 10 zu wählen. In den Klassenstufen 7 bis 9 gibt es zusätzlich für alle Schüler die Möglichkeit, aus einem Angebot sogenannter Neigungskurse zu wählen. Mit diesem Wahlpflichtangebot soll den verschiedenen Neigungen, Interessen und Begabungen der Schüler im Sinne der Förderung entsprochen werden. In fächerverbindend bzw. fächervertiefend angelegten Neigungskursen mit je 2 Wochenstunden wird die Interessendifferenzierung und die Entwicklung von Interessen im Rahmen eines Bildungsangebotes der Schule ermöglicht, der Transfer und die Vernetzung von Wissen und Können gefördert, eine Sensibilisierung für Traditionen und Besonderheiten der Region angestrebt. Die inhaltliche Ausgestaltung richtet sich nach den materiellen und personellen Ressourcen der jeweiligen Schule. Die Schüler sollen grundsätzlich die Möglichkeit haben aus fünf Bereichen zu wählen: Wirtschaft und Politik, Naturwissenschaften und Gesellschaft, Sprachen und Kommunikation (darunter eine 2. Fremdsprache), Kunst und Kultur, Gesundheit und Sport. Das bisher stark rückläufige sprachliche Profil wird als abschlussbezogene zweite Fremdsprache an Schwerpunktschulen angeboten. Außerdem wurden für den Wahlpflichtbereich Sprachen und Kommunikation Sprachkurse mit zwei Wochenstunden entwickelt, die in einem zweijährigen Kurs die Niveaustufe A 1 nach dem Europäischem Referenzrahmen anstreben und in einem einjährigen Kurs interkulturelles Lernen mit gleichzeitiger Entwicklung von Teilkompetenzen ermöglichen. Das sportliche Profil und die Inhalte des musischen Profils werden im Wahlpflicht- und im Vertiefungsbereich der Klassenstufe 10 umgesetzt. Den Schulen werden Rahmenkonzepte für die Gestaltung von Neigungskursen und die Leistungsbewertung an die Hand gegeben. In der Regel sollen aber die Neigungskurse von den Lehrkräften an den Mittelschulen selbstständig entwickelt werden. Damit wird der bislang nicht realisierte Aspekt der schulischen Gestaltungsmöglichkeiten nunmehr konkret von den einzelnen Schulen eingefordert – oder wenn man es positiv formulieren will: es wird den einzelnen Schulen ermöglicht.

Das Angebot an Angewandter Informatik (1 Stunde ab Klassenstufe 7) bleibt für alle Mittelschüler erhalten. Damit wird dem großen Erfolg Rechnung getragen, den die Einführung dieses Angebotes schon zum Schuljahr 1997/98 hatte, wonach alle Schulen auf der Grundlage des „Orientierungsrahmens für das Angebot Angewandte Informatik“ das Fach ab Klassenstufe 7 für alle Schüler unabhängig vom Abschlussziel und der Profilwahl anbieten konnten. Mit

dem Orientierungsrahmen wurden zudem die geltenden Lehrpläne modifiziert weitergeführt, so dass eine Neuordnung des Faches im Rahmen einer Gesamtkonzeption der Lehrpläne möglich ist.

Mit der Einführung des Orientierungsrahmens für das Schuljahr 1997/98 ist es gelungen, erste Ergebnisse des Modellversuchs in die Praxis aller Mittelschulen in Sachsen einfließen zu lassen. Dies war sowohl für die an der Entwicklung beteiligten Modellschulen von Bedeutung, weil damit deren Innovationsbereitschaft gewürdigt wurde, als auch für die nicht am Modellversuch beteiligten Schulen, die zumindest eine Teilantwort auf die Frage erhalten, welche Ergebnisse der Modellversuch für die Entwicklung der Mittelschule in Sachsen insgesamt gebracht hat.

Die Weiterentwicklung des Profilbereichs insgesamt hat eine zweite Teilantwort gegeben, die zum einen lautet, dass eine gute und konsensual erreichte Analyse eine zentrale Voraussetzung für die Weiterentwicklung von Schule ist und die zum anderen die Feststellung beinhaltet, dass konzeptionelle(!) Weiterentwicklung von Schule unter größtmöglicher Beteiligung der Betroffenen möglich ist. Auch wenn der erforderliche lange Atem für das Durchhalten von Entwicklungsprozessen, an denen zahlreiche Personen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen beteiligt sind, oft über Gebühr auf die Probe gestellt wurde, kann sich das Ergebnis inhaltlich als auch von der gelungenen politischen Umsetzung her sehen lassen. Zwar gibt es noch gelegentlich Diskussionen über einzelne Aspekte des neuen Konzeptes, auch konnten nicht alle Anforderungen an die gewünschte Stundenzahl erfüllt werden, nicht alle Inhalte so umgesetzt werden, wie es einzelne Beteiligte gern gesehen hätten und die Lehrpläne einer erneuten Überarbeitung im Hinblick auf das neue Lehrplanmodell unterzogen werden müssen, so hat sich doch das Engagement der beteiligten Lehrer gelohnt. Sie haben für die eigene Schule ein großes Stück Schulentwicklung betrieben und dabei zahlreiche Elemente von Schulentwicklung umgesetzt, die mittlerweile sowohl in der Leistungsbeschreibung der Mittelschule fest verankert sind als auch Bestandteil eines schulpolitischen Grundsatzpapiers wurden. Und schließlich ist auch gelungen, woran zu Beginn des Vorhabens niemand mehr geglaubt hat, nämlich die sich widersprechenden Anforderungen nach klaren Rahmenvorgaben und gleichzeitiger Freisetzung von Gestaltungsmöglichkeiten der Einzelschule zu realisieren. Insbesondere die Schulen, die von Anfang an an der Erprobung des neuen Profilkonzept beteiligt waren – und dies waren in aller Regel keine Modellversuchsschulen – sind über die Arbeit am Profilkonzept in komplexe Schulentwicklungsprozesse eingetreten. Das hängt zum einen mit den inhaltlichen Anforderungen des neuen Konzeptes vor allem im Bereich der Neigungskurse zusammen, die es erforderlich machen, dass Kollegen unterschiedlicher Fächer zusammen arbeiten und Unterrichtskonzeptionen entwickeln und zum anderen damit, dass den beteiligten Schulleitern Problemfelder an ihrer Schule sichtbar wurden, die bis dahin zwar gehäht wurden, aber unter der Decke der Gewöhnung gehalten werden konnten. Die Arbeit am Profilkonzept der eigenen Schule wurde somit zum Eintritt in den Prozess der Schulentwicklung. Der dabei erforderliche Unterstützungsbedarf konnte z. T. über

die Teilnahme am BLK-Modellversuch Profil-Q¹⁴ und z. T. über Prozessmoderatoren¹⁵ aufgefangen werden. Gleichzeitig zeigt dies aber auch, dass sich der Profilbereich als eine Initialzündung für die Weiterentwicklung von Schule insgesamt eignet. Eine Idee, die den ersten Papieren zur Konzeption der Mittelschule bereits vorhanden war, aber erst im Laufe der Zeit zum Ausdruck kommen konnte. So konnte schließlich im Abschlussbericht des Modellversuchs 1998 formuliert werden, dass es bei der „Überarbeitung des Profilkonzeptes um eine qualitativ anspruchsvolle Umsetzung des § 6 Schulgesetz geht“ (Abschlussbericht, 1998, S. 42). Gegenwärtig ist allerdings geplant, die veränderten Profilstrukturen auch in einer Schulgesetznovelle zu verankern.

4. Die Entwicklungsoffenheit der Mittelschule kann sich nur an der einzelnen Schule realisieren – Zum Beitrag des Modellversuchs für die Entwicklung von System und Einzelschule

Immer wieder wurde in der Anfangsphase der Neugestaltung des sächsischen Schulsystems betont, dass die Mittelschule eine entwicklungsoffene Schulart sei, deren Bewährung in der Praxis und gegenüber dem Gymnasium erfolgen müsse. Mit der Einrichtung des Modellversuchs wurde dem Anliegen der Entwicklungsoffenheit Rechnung getragen: die zehn beteiligten Modellschulen sollten die Mittelschule etablieren, ihre Grenzen ausloten und die Schulart zugleich weiterentwickeln. Damit lasteten hohe Erwartungen auf den Modellschulen, die in den Anfangsjahren des Modellversuchs auch durch das große Presseecho, welches die öffentlichen Tagungen fanden, zum Ausdruck kamen. So waren bereits 1993 alle schon sehr gespannt auf „Ergebnisse“ und „Bestandsaufnahmen“ (so der damalige GEW-Landesvorsitzende), bevor der Modellversuch überhaupt richtig begonnen hatte. Ein Lehrer der Modellschule in Riesa stellt dann auch in der Sächsischen Zeitung vom 25. November 1993 fest: „Doch wir sind Schulen, die beim Modellversuch mitwirken, keine Modell- oder Musterschulen, wie oft irrig angenommen wird.“ Und weist damit die Verantwortung für schnelle Entwicklungsfortschritte zurück. Zugleich werden die Modellschulen auf der am 24. November 1993 stattfindenden zweiten Jahrestagung des BLK-Modellversuchs von dem damaligen Staatssekretär Nowak aufgefordert, sich Freiräume zu nehmen und diese auch auszufüllen, schließlich sei alles, was nicht verboten sei, erlaubt. Die Schulen sollten nicht immer lange bei den Schulämtern um Erlaubnis fragen, sondern handeln. Dabei könne alles ausprobiert werden, solange nur die Abschlüsse der Schülerinnen und Schüler sicher sind und diese akzeptiert

¹⁴ Profil-Q ist die sächsische Variante im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen“ (QuiSS).

¹⁵ Prozessmoderatoren sind Lehrkräfte, Schulleiter und Schulreferenten, die im Rahmen eines sächsischen Modellversuchs „Schulberatung“, der an der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung durchgeführt wird, von den Schulen für die Unterstützung bei Schulentwicklungsprozessen angefordert werden können. Die Prozessmoderatoren begleiten dabei die Schulleitungen und die Steuergruppen von Schulen und moderieren Konferenzen und Veranstaltungen im Rahmen der Organisationsentwicklung der Schulen. Es handelt sich gegenwärtig um acht Personen, die an die Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung abgeordnet sind. Der Modellversuch läuft bis 2005 und führt eine Selbstevaluation durch. Dabei soll unter anderem geprüft werden, ob diese Form der Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen langfristig sinnvoll und vor allem finanzierbar ist.

werden. Eine Aufforderung, die nicht nur von der ebenfalls anwesenden Schulaufsicht mit Skepsis betrachtet wurde, sondern auch bei den anwesenden Schulleitern und Lehrern der Modellschulen eher Enttäuschung auslöste. Schließlich waren alle mit vielen Fragen und Problemen zu dieser Jahrestagung gekommen und hatten vom Kultusministerium Antworten auf ganz konkrete Fragen und Anliegen erwartet. Stattdessen stellte ein Schulleiter am Ende fest: „Ich gehe aus der Tagung mit noch mehr Fragen raus als rein“ (Sächsische Zeitung vom 15. November 1993). Diese Feststellung wurde leicht modifiziert von der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs ebenfalls getroffen. Im meinem Forschungstagebuch findet sich nach der Tagung folgender Eintrag:

„Die Jahrestagung hat bei mir die letzten Klarheiten beseitigt. Schienen sich bislang alle einig darin, dass es zu viele (neue) Profile gibt, stellt der Abteilungsleiter Portune in der Arbeitsgruppe zu den Profilen fest, es gibt zu wenig. Wurde gerade festgelegt, dass die Anzahl der Profile pro Schule überschaubar sein soll, stellt er fest die Anzahl der Profile pro Schule sei zu gering. Wurde gerade festgelegt (Comenius-Institut), die Profile sollen nicht in erster Linie der Berufsorientierung dienen, stellt er fest, dass die Verbindung zu den Berufsschulen gestärkt werden muss und ein Zusammenhang zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung in Form von fächerübergreifendem Unterricht erfolgen soll. Wurde gerade das Ansinnen der Yorck-Schule in Chemnitz mit großer Skepsis betrachtet, Schnupperkurse einzurichten, damit die Schüler sich besser für ein Profil entscheiden können, stellt Portune fest, die Schulen sollen Schnupperkurse einrichten und zwar nicht nur für die Profile, die an der Schule angeboten werden, sondern auch für alle anderen, was aber wiederum die Schule nicht will“ (Stenke 1993, unveröffentlichtes Forschungstagebuch).

Was von Schulleitern und Modellversuchsmitarbeitern als Widersprüche und Unklarheiten erlebt wird, hat eine Ursache in dem ungeklärten Verhältnis zwischen den Rahmenvorgaben (die für die Mittelschule an sich und damit für alle Schulen gelten) und den Gestaltungsmöglichkeiten der Einzelschule innerhalb dieses Rahmens, die nicht noch einmal einer Zustimmung durch die Schulaufsicht bedürfen, die von der Einzelschule verantwortet werden und auch nicht notwendig Geltung für andere Schulen erlangen müssen. So waren für die Schulen die Rahmenvorgaben einerseits und die Gestaltungsmöglichkeiten andererseits nicht klar erkennbar – die Antworten auf Nachfragen differierten auch erheblich und das Verhältnis zwischen beiden war auch im Kultusministerium, der Schulaufsicht und den nachgeordneten Einrichtungen nicht geklärt. Aber auch wenn eine Modellschule einen Gestaltungsspielraum für sich entdeckt hatte, stand sofort die Frage im Raum, ob das die anderen Schulen auch können (fachlich und personell) oder ob Ungleichheit entsteht, wenn eine Schule etwas probiert, was an einer anderen Schule nicht realisiert werden kann. Auch war offen, ob eine Schule im Rahmen des Modellversuchs etwas ausprobieren darf, was anschließend nicht landesweit Geltung erfahren kann, bzw. ob man etwas landesweit nicht einführen kann, was wissenschaftlich evaluiert und durch die Schulaufsicht abgesegnet wurde. In den Antworten auf diese Fragen, unterschieden sich nun wiederum die Mitarbeiter im Modellversuch erheblich: während die erste Projektleitung nach dem Credo des Staatssekretärs zu handeln versuchte, wonach alles, was nicht verboten ist, erlaubt ist und dabei noch die Einschränkung vornahm, wenn es nur

den Kindern und Jugendlichen nützt, handelten die Verantwortlichen aus dem Kultusministerium und dem Comenius-Institut eher nach dem Muster, dass im Mittelpunkt des Modellversuchs die Beantwortung der Fragen des Versuchsantrages zu stehen habe und alles, was nicht unmittelbar dazu beitrage, sich diesen Fragen zu nähern, brauche gegenwärtig auch nicht stattfinden. Da aber die Fragen des Modellversuchsantrages nicht notwendig die Fragen und Entwicklungsinteressen der Schulen waren, kam es auch auf dieser Ebene zu Unstimmigkeiten. Die Handlungsorientierungen, die die Modellschulen in der Startphase des Modellversuchs erhalten haben, waren also zumindest paradox, wenn nicht offen widersprüchlich und sich gegenseitig ausschließend. Eine Rollenklärung der beteiligten Institutionen und eine Festlegung der Arbeitsaufgaben der Modellschulen ist erst nach der Landtagswahl im September 1994 erfolgt. Dabei wurde von Seiten der Projektleitung (der Schulentwicklungsgruppe) festgelegt, welche Fragen im Rahmen des Modellversuchs zu bearbeiten seien – das widerspiegelt sich auch in dem Fragebogen, der ab Dezember 1994 in den Schulen zum Einsatz kam. Das Verhältnis zwischen Rahmenvorgaben und Gestaltungsspielraum der Einzelschule wurde damit für den Modellversuch ganz klar festgelegt. Das führte zu der kuriosen Situation, dass die Schulen bei den Beratungen – sei es an der Schule selber oder in Modellschulkonferenzen – nur noch das berichteten, was „offiziell“ als Arbeitsauftrag festgelegt war. Weitere Aktivitäten, die die Entwicklung der einzelnen Schule betrafen und von oftmals von erheblicher Relevanz für die einzelnen Schulen waren, fanden gewissermaßen außerhalb des Modellversuchs und für die Schule ganz allein statt – hatten keinen Modellcharakter. So hat die Modellschule in Gelenau, um nur ein Beispiel zu nennen, mit ihrer Partnerschule mehrere Jahre lang an dem Förderwettbewerb „Gemeinsam handeln – Voneinander lernen – Zusammenwachsen“ der Bosch-Stiftung teilgenommen und dabei wiederholt erste und zweite Preise gewonnen. Diese Aktivitäten, die die Entwicklung der Schule erheblich beeinflusst haben, sind erst „aufgefallen“, als mir zufällig die Liste der Preisträger in die Hände gefallen ist.

Aus dieser Erfahrung entstand die Überlegung in der Projektleitung, die Arbeit der einzelnen Schulen im Modellversuch besser zu dokumentieren. Die Dokumentation der Schulaktivitäten war aufgrund der unklaren Auftragslage in der Anfangszeit ein großes Problem, was vor allem zu Zeiten der Zwischenberichte virulent wurde. Mit den sogenannten Schulportraits sollte dem abgeholfen werden und das Wissen über die einzelnen Modellschulen verbessert und auch öffentlich präsent gemacht werden – ein Überlegung, die sich dann auch in einer Veröffentlichung zum Modellversuch anhand von Einzelschulen im „Fingerzeige/r“ (der Zeitschrift für Lehrerinnen und Lehrer in Sachsen, die vom Kultusministerium herausgegeben wird,) niederschlägt. Damit wurde eine Entwicklung hin zur Wahrnehmung der einzelnen Schule und ihrer Aktivitäten deutlich und in den Mittelpunkt der nachfolgenden Entwicklungen gerückt. Die umfangreichen Schulportraits dokumentieren dieses Bemühen vor allem der wissenschaftlichen Begleitung der einzelnen Schule und ihrer Aktivitäten mehr Gewicht und Bedeutung zu verleihen. Was an den einzelnen Schulen für die Weiterentwicklung der Mittel-

schule geleistet wurde, ob nun beauftragt oder nicht, wird gerade an den Portraits der Einzelschule deutlich. Zugleich zeigen die sehr unterschiedlichen Aktivitäten der Schulen auch die tatsächlich vorhandenen Gestaltungsmöglichkeiten auf und verwiesen darauf, wie sehr die Entwicklungen der Schulen von Schulleitungen abhängen, die ihre Verantwortung für die Gestaltung ihrer Schule und für die Führung des Lehrerkollegiums wahrnehmen. Wenn Idel (1999) von der „empirischen Dignität der Einzelschule“ spricht und damit die Bedeutung von Schulportraits als Gegenstand qualitativer Schulforschung bezeichnet, macht dies genau den Entwicklungsprozess auch innerhalb des Modellversuchs zur Mittelschule in Sachsen deutlich: „Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht nicht mehr ausschließlich das Gesamtsystem, sondern die Einzelschule als je konkrete, unverwechselbare Institution“ (Idel 1999, S. 32). Die Erstellung von Schulportraits war damit nicht nur eine wichtige forschungspraktische Konsequenzen, sondern hatte auch eine Verlagerung der Perspektive des Ministeriums zur Folge. Wurden doch Steuerungsimpulse vor allem im Hinblick auf das Gesamtsystem gesehen und auch Forschungsergebnisse vor allem für die Weiterentwicklung der Mittelschule insgesamt erwartet, fand im Zusammenhang mit der Wahrnehmung unterschiedlicher Lösungen an den einzelnen Schulen auch ein Umdenken auf die notwendigen Steuerungsimpulse im Hinblick auf die Stärkung der pädagogischen und organisatorischen Möglichkeiten der einzelnen Schule statt. Dies stellt eine deutliche Weiterentwicklung der Steuerungsvorstellungen des sächsischen Kultusministeriums dar und markiert zugleich die Abkehr von der anfangs doch sehr ideologischen öffentlichen Diskussionen, wie sie von Staatssekretär Nowak immer wieder geführt wurden. Danach galt es zu beweisen, dass mit der Einrichtung der Mittelschule „der Versuch, nach 40 Jahren verordnetem bildungspolitischen Schweigen und nach der Erstarrung der Bildungspolitik in Westdeutschland etwas Neues (sic! D.S.) zu machen“ (Dresdner Neueste Nachrichten vom 26.11.1993) gelungen sei.

Diese Perspektive (etwas Neues zu sein) ist für die Einzelschule in der Tat nicht von Interesse. Dass aber die entwicklungsoffene Mittelschule sich bewährt und Schulen Gestaltungsräume nutzen können und zugleich auch noch zur Weiterentwicklung des Systems im Hinblick auf die Mittelschule und auf die Steuerungsvorstellungen des Ministeriums beitragen können, machen die Ergebnisse dieses Modellversuchs deutlich. So findet sich im Abschlussbericht ein sehr umfangreiches Portrait einer Modellschule, welches ein Drittel des zur Verfügung stehenden Platzes einnimmt und auch auf dem Abschlusskongress zum BLK-Modellversuch werden zahlreiche gelungene Beispiele und Ideen zur Umsetzung bzw. zur Weiterentwicklung der Mittelschule anhand von Präsentationen einzelner Schulen gezeigt. Die Bündelung der Entwicklungslinien ist in den programmatischen Vorträgen, vier Arbeitsgruppen und der Abschlussdiskussion im Plenum erfolgt. Auch die noch während des Kongresses vom Minister angeregte Durchführung von Regionalkonferenzen um alle (!) Mittelschulen in Sachsen mit den Ergebnissen des Modellversuchs und den sich daraus ableitenden Entwicklungen vertraut zu machen, beinhaltet die Erkenntnis, dass es darauf ankommt, dass Steuerungsimpulse tatsächlich an der einzelnen Schule ankommen und wirksam werden müssen. Dem üblichen

Weg über die Schulaufsicht sollte dabei offenbar nicht mehr vertraut werden: der Kultusminister hat es als notwendig erachtet, persönlich alle Schulleiter in den Regionalkonferenzen zu informieren und sie zu ermuntern, sich an den anstehenden Diskussionen und Erprobungen zur Weiterentwicklung der Mittelschule zu beteiligen. Auch wenn diese Form der Regionalkonferenzen auf den ersten Blick wie ein ministerielles Durchsteuern an die Basis aussieht, zeigt doch gerade die Aufforderung zur Partizipation und der Mut offene Entwicklungsvorhaben zu skizzieren und nicht fertige Konzepte zu präsentieren, dass es wirklich auf die einzelne Schule und die Motivation der Schulleiter für diesen Entwicklungsprozess ankommt. Damit wurde eine neue Qualität ministerieller Steuerung erreicht.

Zwei Jahre später wurde dann noch ein weiterer Schritt gegangen, der die Kategorien zur Erstellung von Schulportraits nicht nur als formales Modell zur Strukturierung des Forschungsfeldes verwendet, sondern diese auch zur Bewertung von Schulen heranzieht. Mit dem Antrag der CDU-Fraktion des sächsischen Landtages über die erreichten Abiturnoten und die Durchfallquoten an den Gymnasien und analog zu Verfügung stehenden Daten der Abschlussprüfungen der Mittelschule öffentlich zu berichten, wurde ein Schritt in Richtung öffentliche Berichterstattung über die Einzelschule gegangen. In der Antwort des Kultusministeriums auf diesen Berichtsantrag wurde neben den geforderten Daten die Arbeit und Leistung von Schulen in einen erweiterten Kontext gestellt, der sich im wesentlichen an den Kriterienkatalogen zur Erstellung der Schulportraits aus dem Mittelschulmodellversuch orientierte. Damit wurde in Aussicht genommen, in den folgenden Jahren nicht nur über die erzielten Abschlussnoten zu berichten, sondern auch über das Zustandekommen dieser Ergebnisse aufgrund der Rahmenbedingungen jeder einzelnen Schule. Dies sollte für die Mittelschulen und Gymnasien anhand von strukturierten „Schulportraits“ erfolgen, die auf dem Sächsischen Bildungsserver von jedem eingesehen werden können. Im Mai 2001 wurde im Kultusministerium eine Arbeitsgruppe „Leistungs- und Qualitätssicherung“ ins Leben gerufen, die unter Leitung¹⁶ der Referatsleiterin für Grundsatzangelegenheiten diese Schulportraits erarbeiten sollte. Genauer gesagt hat die Arbeitsgruppe einen Kriterienkatalog und ein Umsetzungsvorhaben erarbeitet, welches in eine Datenbank gemündet ist. Diese Datenbank wird im Bereich der statistischen Daten (Anzahl der Schülerinnen und Schüler, Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer, Unterrichtsausfall und ähnliches) vom Statistischen Landesamt bestückt, die anderen Bereiche werden von den Schulen selbst eingetragen. Die Schreibaktivitäten sind im Bereich jeder einzelnen Schule passwortgeschützt. Jede Schule hatte bis zu einem Stichtag (Februar 2002) die bis dahin vorliegenden Kriterien zu bearbeiten. Es ist den Schulen unbenommen, jederzeit am eigenen Schulportrait weiter zu arbeiten. Aufgrund der sehr engen Zeitvorgaben (bereits bis Ende Dezember 2001 sollten Schulportraits von allen Mittelschulen und Gymnasien vorliegen), wurde die Erarbeitung in zwei Schritte geteilt. In einem ersten Schritt wurden von den

¹⁶ Mitglieder der Arbeitsgruppe waren Vertreter verschiedener Referate des Kultusministeriums, einschließlich des Leitungsbüros, Vertreter der Schulaufsicht, je ein Schulleiter einer Mittelschule und eines Gymnasiums und je ein Vertreter der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung und des Comenius-Institutes.

Schulen alle Daten eingetragen, die ohne weitere Erhebungsverfahren an den Schulen vorliegen (weil sie bereits Gegenstand der statistischen Erfassung sind) und für einen zweiten Schritt wurden im Verlauf des Jahres Kriterien und Abfragemasken erarbeitet, die sich vor allem auch die Gestaltung des Unterrichts, auf Bewertungsfragen und Leistungsmessung beziehen und damit das unmittelbare Kerngeschäft von Schule betreffen. Dieser Teil des Schulportraits wird bis Ende des Jahres 2002 erprobt und dann bis Februar 2003 wiederum von allen Schulen ausgefüllt. Parallel dazu, und das ist die eigentliche Weiterentwicklung zu den bisher von Wissenschaftlern erstellten Schulportraits, wird zum einen die Schulaufsicht mit einer Überprüfung und Konkretisierung der Daten befasst sein und außerdem Abfragekriterien erstellt, die es jedem Nutzer, also auch der Schulaufsicht und dem Ministerium ermöglichen, die Daten unter verschiedenen Gesichtspunkten auszuwerten und die jeweils interessierende Einzelschule dazu ins Verhältnis zu setzen. Damit ist eine Form öffentlicher Vergleichbarkeit von Einzelschulen erreicht, die es so bislang noch nicht gegeben hat und die einen ganz konkreten Einstieg in die externe Evaluation von Schule darstellen kann. Diese Vorgehensweise basiert sowohl auf den Vorarbeiten der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs (bis in die Begriffsbildung hinein, wenngleich es sich bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch um ein Selbstportrait handelt) und auf den Ergebnissen der quantitativen Schulforschung, wie sie ebenfalls z. T. mit den Befragungen der wissenschaftlichen Begleitung und den bereits erwähnten Schulqualitätsindices realisiert wurde, aber auch auf der bayrischen Schulstudie von Hartmut Ditton u.a., der die Entwicklung der Schulportraits wissenschaftlich beratend begleitet hat. Parallel zur Durchführung der Large Scale Assessments PISA und IGLU, die bekanntermaßen auf Stichproben basieren, wurden also im Freistaat Sachsen Dokumentationen über die Arbeit jeder einzelnen Schule angelegt, die sich weder an Stichproben noch an „Leuchttürmen“ orientieren, sondern die Dokumentation und öffentliche Berichterstattung im Sinne von Transparenz und Wettbewerb von jeder einzelnen Schule¹⁷ verlangen. Damit aber ist ein Weg, der 1991 mit der entwicklungsoffenen Mittelschule begonnen hat und der Schulen immer wieder ermuntert hat, eigene Wege zu beschreiten, konsequent zu Ende gegangen worden. Zugleich wurde mit der Einrichtung des Schulportraits das Zwischenstadium, welches Modellschulen immer zwischen System und Einzelschule eingenommen haben, zumindest für den Anspruch an Schulentwicklung und öffentlicher Dokumentation dieses Prozesses, endgültig überwunden. Alle Schulen haben Entwicklungsverpflichtungen und alle Schulen haben die Verantwortung den Umgang mit dieser Verpflichtung öffentlich zu machen. Damit ist die schulpolitische Steuerung wirklich bei der Einzelschule angekommen. Es ist die Entwicklungsaufgabe der nächsten Jahre das Unterstützungssystem für die Schulen auszubauen und

¹⁷ Dies gilt bislang, wie bereits erwähnt, nur für die Mittelschulen und Gymnasien. Für die beruflichen Schulen ist ein Diskussionsprozess im Gang über die Möglichkeiten der Übertragbarkeit des erarbeiteten Rasters auf die sehr viel komplexeren beruflichen Schulzentren. Die Grundschulen wurden nicht erfasst, da eine entscheidende Voraussetzung für eine Nutzung des Schulportraits derzeit nicht gegeben ist: die Grundschulen sind von den Eltern nicht frei wählbar, sondern in Schulbezirke eingeteilt, so dass einer Abwanderung von Eltern aus einem Schulbezirk in den anderen gegenwärtig nicht Vorschub geleistet werden soll.

eine Evaluation zu etablieren, die sich an den Entwicklungsvorhaben der Einzelschule orientiert, aber auch den gesellschaftlichen Standards und internationaler Vergleichsstudien Rechnung trägt. Der argumentative Boden dafür ist bereitet, auch wenn im Gesamtsystem zukünftig die Notwendigkeit von Unterstützung und Beratung der Schulen, die Aufgabe der Verwaltung und die Anforderungen an Evaluation und Leistungsmessung noch genauer bestimmt werden müssen.

5. Zur Rolle der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs – zwischen Schulforschung bzw. Schulentwicklungsforschung und Politikberatung

Aus wissenschaftlicher Perspektive – und diese Selbstreflexion soll Gegenstand der abschließenden fünften These sein – ist die Einschätzung des geschilderten Verlaufs des Modellversuchs und der Umsetzung der Ergebnisse nicht nur positiv. Fast alle hier vorgestellten Ergebnisse basieren zwar auf den Analysen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs, aber an der weiteren Entwicklung und Umsetzung der Ergebnisse wurden die bis dahin beteiligten Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen nicht mehr hinzugezogen. Das von der wissenschaftlichen Begleitung vorgeschlagene Verfahren zur Selbsteinschätzung der einzelnen Schulen durch den Schulqualitätsindex ist nicht umgesetzt worden. An der Entwicklung des oben beschriebenen Schulportraits waren die Wissenschaftler der TU Dresden nicht mehr beteiligt. Ein anderer Erziehungswissenschaftler hatte eine gewisse beratende Funktion für die inhaltliche Ausgestaltung der Schulportraits. Wesentliche Entscheidungen über den Umgang mit den Schulportraits wurden von ihm allerdings nicht mitgestaltet. Im Gegenteil: Er hat wiederholt davor gewarnt, die von den Schulen erstellten Portraits zur Grundlage der Arbeit der Schulaufsicht zu machen oder diese durch Schulaufsicht prüfen zu lassen. Genau dies aber ist gegenwärtig beabsichtigt. Auch in den Prozess der Weiterentwicklung der Profile waren Fachwissenschaftler und Fachdidaktiker allenfalls punktuell und als Gutachter einbezogen. Für ein knappes Jahr hatte eine wissenschaftliche Mitarbeiterin mit dem Arbeitsschwerpunkt Methodik und Didaktik der TU Dresden den Auftrag, die Erprobung des neuen Profilkonzeptes zu begleiten, eine systematische Mitwirkung an der weiteren Entwicklung ist daraus nicht entstanden. Es wurde auch schon darauf hingewiesen, dass die Schulen die Arbeitsergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung, wie z. B. den Schulqualitätsindex oder die Schulportraits nicht so angenommen haben und zur Weiterentwicklung ihrer eigenen Arbeit wie dies von den beteiligten Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen vorgeschlagen wurde¹⁸. Wolfgang Melzer, als Leiter der wissenschaftlichen Begleitung, hat eine Erklärung vorgeschlagen, die sich mit der Kooperation zwischen Wissenschaft und Verwaltung auseinandersetzt. So führt

¹⁸Die Tatsache, dass ich anschließend im Mittelschulreferat des Kultusministeriums mit der Umsetzung der Ergebnisse betraut wurde, kann über diese Einschätzung nicht hinweg täuschen. Sicherlich wurde dort auch wissenschaftlicher Sachverstand benötigt, aber in erster Linie wurden die Arbeitsergebnisse in die Rationalität der Kultusverwaltung eingebunden. Eine Partizipation an bzw. eine aktive Gestaltung der geschilderten Entwicklungen aus der Position einer wie auch immer beschäftigten Mitarbeiterin der TU Dresden oder einer anderen wissenschaftlichen Einrichtung ist vollkommen undenkbar.

er in einem Aufsatz von 1999 aus, dass die Kooperation zwischen Kultusministerien bzw. der Administration im allgemeinen häufig daran scheitert, dass die Rollen nicht eindeutig geklärt sind und vor allem die Rolle der Wissenschaft nicht genügend Akzeptanz bei den anderen Partnern im System findet. Er schlägt darum vor, Modellversuche in weiträumige Entwicklungsvorhaben einzubinden und ein Regelsystem von Schulentwicklung zu schaffen. Dafür wird ein „Kooperationsmodell vorgeschlagen, das von der bestehenden institutionellen Aufgabenteilungen ausgeht und diese zu weiteren Einrichtungen der Schulentwicklung in Beziehung setzt“ (Melzer 1999, S. 138). Der Wissenschaft käme dabei die institutionelle Aufgabenteilung zu mit Hartmut von Hentig „Schule radikal zu denken“ der Administration „aber Schule behutsam zu machen.“ Außerdem sollten die Wissenschaftler festlegen, welche weiteren Kooperationspartner zu beteiligen sind, welche weiteren Elemente zum selbstverständlichen Instrumentarium der Schulentwicklung gehören und welche weiteren bildungspolitischen Konsequenzen auf Grundlage der empirischen Befunde (sic!) zu ziehen sind (vgl. Melzer 1999, S. 138 f.).

Da die Einzelschule und mit ihr Schulleitungen und Lehrkräfte stärker als handelnde Einheit in den Blick kommen und auch durch administrative Entscheidungen eine Stärkung ihrer Position innerhalb des Gesamtsystems erfahren haben, verhalten sich die Schulen selbstbewusster gegenüber administrativen – und wissenschaftlichen (!) – Ansinnen. Dadurch entsteht ein Diskursfeld mit völlig veränderten Kräfteverhältnissen der Akteure aus Wissenschaft, Politik, Verwaltung und Einzelschule. Erschwerend kommt hinzu, dass nach dem Abklingen der Reformphasen in späten 60er und frühen 70er Jahren heute nur noch ein melancholischer Diskurs (Terhart 2001) geführt wird. „Die erziehungswissenschaftliche Fachdiskussion wie auch die Bildungspolitik (haben sich, D.S.) von Vorstellungen hinsichtlich einer punktgenauen Verknüpfbarkeit von konkreten Bildungsproblemen, adäquater politisch-administrativer Problemeingrenzung, darauf bezogener analysierender Bildungsforschung und schließlich problemlösender Bildungsreform definitiv verabschiedet“ (Terhart 2001, S. 17).

Diese Einschätzung betrifft auch den „Anwendungsoptimismus“, der das komplexe und durch verschiedene Akteure gebrochene Theorie-Praxis-Verhältnis systematisch unterbestimmt lässt. Die Vorstellung davon, dass die wissenschaftliche Erkenntnis allen anderen Wissensformen überlegen ist, gehört mit zu den enttäuschten Hoffnungen. Damit ist auch die Defizitannahme der gesellschaftlichen – in diesem Fall der administrativen Praxis – obsolet geworden, ebenso wie die Annahme, dass die Praxisprobleme mit einem Defizit an sozialwissenschaftlichem Wissen zusammenhängen. Mehr Wissen sollte danach zu mehr Reformen, zu festen Orientierungspunkten und zu mehr Versachlichung und Konsens in der Gesellschaft – in diesem Fall über Schulentwicklung und bildungspolitische Steuerung – führen (vgl. dazu die Analyse der „Drei Phasen des Theorie-Praxis-Diskurses“, wie sie von Beck/Bonss 1989 beschrieben wurden). In der sozialwissenschaftlichen Verwendungsforschung geht man mittlerweile nicht mehr von einer Überlegenheit des wissenschaftlichen Wissens aus, sondern

konnte zeigen, dass die Differenz zwischen beiden Seiten nicht hierarchisch, sondern qualitativ zu denken ist. „Wissenschaft liefert nicht notwendig ein besseres, sondern zunächst einmal ein anderes Wissen. Anders insofern, als wissenschaftliche Analysen die je konkreten Handlungszwänge der Praxis eher zum Gegenstand als zur Grundlage haben. Gerade deshalb können sie ungewohnte Zusammenhänge herstellen und die Wirklichkeit auch als anders möglich beschreiben – eine Sichtweise, die von der Praxis so gar nicht übernommen werden kann. Notwendig sind vielmehr Reinterpretationen, die darauf abzielen, die aus wissenschaftlicher Perspektive erarbeiteten Informationen so klein zu arbeiten, dass sie für die Praxis anschlussfähig werden, wobei es immer auch darum geht, die Grenze zwischen wissenschaftlicher und praktischer Wahrnehmung neu zu ziehen. Die Differenz der Perspektive zwischen Wissenschaft und Praxis wird hierdurch nicht aufgehoben“ (Beck/Bonss 1989, S. 9f). Die Nichtbeachtung der qualitativen Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis resultiert aus einer Blickverengung, indem die Praxis vorrangig aus der Perspektive der Wissenschaft betrachtet wird – und damit grundsätzlich defizitär erscheint. „Verwendung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse vollzieht sich aber nicht maschinell-technisch, sondern immer in Form von langen, meist örtlich, zeitlich und sozial versetzten Interpretationsprozessen, im Wechsel zwischen Sprachformen, in einer aktiven, die Ergebnisse im Horizont praktischer Erwartungen und Erfahrungen über viele Instanzen und längere Zeiträume neu deutenden und nach eigenen Regeln herstellenden Umgangsform. Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens ist also nicht „Anwendung“, sondern ein aktives Mit- und Neuproduzieren der Ergebnisse, die gerade dadurch den Charakter von Ergebnissen verlieren und im Handlungs-, Sprach-, Erwartungs- und Wertkontext des jeweiligen Praxiszusammenhanges nach immanenten Regeln in ihrer praktischen Relevanz überhaupt erst geschaffen werden“ (Beck/Bonss 1989, S. 11). Während es also in der Praxis um Intervention und Veränderung, um flexibles Handlungswissen und Lösungen für den konkreten Einzelfall geht, ist Wissenschaft an Abstraktionen, Generalisierungen und an der Aufdeckung von Regelmäßigkeit interessiert, was sie wiederum ungeeignet macht, konkrete Handlungsanleitungen für spezifische Handlungskonzepte vorzugeben. Die Verwendungsforschung konnte nachweisen – und der Umgang mit dem Wissen in dem vorliegenden Modellversuch ist nachgerade ein Beispiel dafür – dass die sozialwissenschaftliche Ergebnisse keineswegs irrelevant für die Praxis sind. Die praktische Wirksamkeit sozialwissenschaftlicher Interpretations- und Wissensangebote erfolgt jedoch weder im Sinne der Aufklärungshoffnung, noch durch eine Umsetzung in „perfekte Sozialtechnologie“. Es handelt sich vielmehr um einen Prozess der „Dialektik von Verwissenschaftlichung“: die Verwendung wissenschaftlichen Wissens kann nicht mehr in Form von „Missionierung“ erfolgen oder deduktiv erzwungen werden. Verwendung muss als ein Prozess des induktiven Umgangs mit handlungsentlastet produzierten Deutungsangeboten aufgefasst werden. Damit wissenschaftliches Wissen praktisch werden kann, „müssen die Argumentationen vielmehr verwandelt, dass heißt ihrer sozialwissenschaftlichen Identität entkleidet und nach Maßgabe der Bedingungen der Handlungspraxis neu konstituiert werden“ (Beck/Bonss 1989, S. 27). Dies hat

wiederum Rückwirkungen auf die Wissenschaft selbst, denn die Übernahme sozialwissenschaftlicher Deutungsmuster führt zu Lerneffekten, die sowohl die Praxis als auch die Wissenschaft selbst verändern. Die moderne Gesellschaft muss dabei mit einem Paradoxon leben: Das für eine entzauberte Gesellschaft konstitutive Anwachsen der Nachfrage nach Wissen geht mit einer Entwertung dieses Wissens einher. Damit wird die Aufgabe der Wissenschaft aber nicht geringer, im Gegenteil sie wird bedeutungsvoller, denn sie kann und muss auf Krisenphänomene aufmerksam machen. Und sie muss eine Sprache finden, in der eine Vermittlung dieser Krisen für Praxis und Politik gelingt. Wissenschaft muss sich also weiterhin um die Anwendungsorientierung bemühen. Gelingen kann dies allerdings nur, wenn sich Wissenschaft auf einen gleichberechtigten Diskurs einlässt und alle Teilnehmer am Diskurs gleichermaßen wertschätzt und (be)achtet und dabei die Vermittlung der unterschiedlichen Aussage- und Bezugssysteme ernst nimmt – „ansonsten verkommt sie zur positivistischen Erbsenzählerei oder zur bloßen Tagträumerei“ – wie Meyer 1997 dies formuliert hat.

Es handelt sich allerdings hierbei um kein triviales Problem oder um ein Dilemma in der Interaktion zwischen Wissenschaft und der Bildungsadministration, auch nicht um eine spezifische Schwierigkeit dieses BLK-Modellversuchs oder gar um einen Transformationseffekt¹⁹. Zunehmend wird auch in Deutschland darauf hingewiesen, dass es an einem Verständnis für den Interessengegensatz zwischen Politik und beratender Forschung mangelt. Während die Wissenschaft gewohnt ist, Probleme in ihrer ganzen Komplexität zu betrachten, erwarten Politiker möglichst einfache, überzeugende Aussagen, die sich gut vermitteln lassen. Häufig würde dabei schon eine klare Trennung zwischen Politikerberatung einerseits und Politikberatung andererseits helfen. Darauf weist eine Untersuchung der Politikwissenschaftlerin Susanne Cassel hin, die am Beispiel der Wirtschaftspolitik untersucht hat, warum Politiker und ihre wissenschaftlichen Berater so oft aneinander vorbeireden und vorbeigieren. Erstere beklagen sich gern über die Realitätsferne ihrer Experten; Letztere wiederum jammern permanent, ihre klugen Empfehlungen stießen auf taube Ohren. Das Dilemma so findet auch Cassel, bestehe zunächst darin, dass die jeweils unterschiedlichen Rationalitäten der Akteure häufig nicht berücksichtigt würden. Während die wissenschaftliche Rationalität darin bestehe, das breite Allgemeinwohl im Auge zu haben, verlange die politische Rationalität, Ansehen und Macht zu steigern, um wiedergewählt zu werden. Es müsse demnach zwischen der Politikerberatung, die dem Interessen der jeweiligen Politiker untergeordnet ist und eine schnelle diskrete Information ohne Öffentlichkeitsbeteiligung erfordert, und der Politikberatung, die das Ziel hat, die Bürger und Politiker über ihre gemeinsamen Interessen aufzuklären und nach höchstmöglicher Transparenz verlangt, unterschieden werden (vgl. Schuh 2002, S. 27).

¹⁹ Vgl. auch die beiden jüngst erschienenen Bände zur Bildungsforschung von Tillmann/Vollstädt 2001 und Weegen 2002. In dem von Tillmann/Vollstädt (2001) herausgegebenen Band wird am Beispiel der Schulentwicklung in Hamburg in den vergangenen Jahren wissenschaftlich untersucht, wie sich Bildungsforschung, Bildungsadministration und Bildungswirklichkeit einander annähern können. Auch in der von Weegen u. a. (2002) herausgegebenen Festschrift für den Bildungsforscher Klemm zum 60. Geburtstag wird unter der zurückhaltenden Überschrift „Bildungsforschung und Politikberatung“ diesem schwierigen Verhältnis nachgegangen.

Maritzen (2001) beschreibt aus der Perspektive der Bildungsadministration in seiner Auseinandersetzung mit zehn Jahren Schulforschung und Bildungspolitik in Hamburg, die „Mühen einer Schulverwaltung, wissenschaftlich aufgeklärt zu handeln“ (ebd. S. 33). So kommt er zu dem Ergebnis, dass viele Probleme der Kooperation von Schulverwaltung und Schulforschung institutioneller Art sind, weil „sehr unterschiedliche Bereichslogiken, Sprachen und professionelle Handlungsmuster einschließlich wechselseitiger Vorurteilsstrukturen aufeinander“ (ebd. S. 47) treffen. So stellt er pointierend fest, dass Politik und Verwaltung ein strategisches Steuerungsinteresse, im Sinne der Stimulierung und Anreicherung von Selbsterneuerungswissen im System haben, Wissenschaft demgegenüber ein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse im Sinne der theoretischen Absicherung und Erweiterung von Wissensbeständen, Entwicklung einer Praxeologie und Schulen ein praktisches Handlungsinteresse im Sinne der innovativen Entwicklung und Bewältigung ihrer Praxis haben (ebd. S. 48). Jeder der Akteure hat seine Wahrheit und Verantwortung und muss sein eigenes Agieren im komplexen Kontexten explizieren und was möglicherweise noch wichtiger ist: aushandeln (ebd. S. 50 f.). Dies führt dann unter Umständen zu Grenzen dessen, was aus der jeweiligen Perspektive an „Eigeninteressen“ realisiert werden kann. Was können also beispielsweise Modellversuche – um die hier naheliegende Perspektive einzunehmen – für die wissenschaftliche Erkenntnis leisten, leisten sie überhaupt einen Beitrag zur Wissenschaft oder sind sie nicht vielmehr „nur“ ein Anwendungsfall von Wissenschaft und mit dem Anspruch neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu produzieren überfordert? Beck (2002) analysiert die Modellversuche und die Modellversuchsforschung im Bereich der berufspädagogischen Forschung der letzten zehn Jahre und kommt zu dem Ergebnis: „Alles in allem wird man sagen müssen, dass sog. Modellversuche in erster Linie ein Instrument der bildungspolitisch und bildungspraktisch motivierten Umgestaltung von pädagogischen Settings darstellen (...). Die wissenschaftsbezogene Konnotation, die (in Verbindung mit dem Modell-) durch den Versuchsbegriff nahegelegt wird, suggeriert zu Unrecht, dass hier unter striktem Theoriebezug Konstellationen zum Zwecke der Erkenntnisgewinnung hergestellt werden (Beck 2002, S. 19). Insofern plädiert er für Zurückhaltung, was die Gewinnung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse oder gar Theorien durch Modellversuche oder auch durch Modellversuchsforschung angeht, tritt aber offensiv für die Steuerung und Gestaltung von Bildungspraxis durch hinlänglich bewährte Theorien²⁰ ein, auch wenn die Theorien die Komplexität des ins Auge gefassten Feldes (eines Modell- oder bildungspolitischen Vorhabens) nicht erreichen.

Modellversuche können also keine umfassende Entlastung der bildungspolitischen Steuerung gewährleisten, vielmehr verweisen sie wiederum auf die Problematik der Steuerung komplexer Systeme und damit eben auch auf die Möglichkeiten und Notwendigkeiten bildungspolitischer Steuerung. Diesem Gedanken soll im folgenden Kapitel in einer erweiterten Perspektive abschließend nachgegangen werden.

²⁰ Im Gegensatz zu „rein intuitiven Reformeingriffen“ (Beck 2002, S. 20).

4 Eigenverantwortung und Evaluation – Neue Anforderungen an bildungspolitische Steuerung

Parallel zu den Veränderungen der Schulsysteme in den neuen Ländern und dem sich daraus ergebenden Unterstützungs- und Forschungsbedarf hat sich in der bundesdeutschen Bildungslandschaft eine breite Debatte um die Qualitätsentwicklung von Schulen mit sehr unterschiedlichen Facetten entwickelt. Augenfällig und neu ist das öffentliche Interesse für das Thema Bildung und Qualität von Bildung – und zwar voll allem von allgemeiner Bildung, von Schulbildung. Dieses öffentliche Interesse findet seine Entsprechung in der Etablierung des Themas in der Medienlandschaft¹. Mit der Veröffentlichung der Ergebnisse des bundesdeutschen Leistungsvergleichs – des Vergleichs der Schülerleistungen der einzelnen Bundesländer² – ist ein vorläufiger Höhepunkt in der öffentlichen Diskussion erreicht. Damit wird aber zugleich deutlich, dass die bisherigen Steuerungsleistungen des Bildungssystems offenbar nicht ausreichen bzw. nicht erfolgreich waren und auch die erziehungswissenschaftliche Forschung über wenig gesicherte Erkenntnisse über die Qualität deutscher Schulen verfügt und damit die Grundlagen zur bildungspolitischen Beratung fehlen. Im Moment steht die Bildungsverwaltung und mit ihr auch die Schulen vor der paradoxen Forderung, dass doch bitte jetzt recht schnell die Schüler bessere Leistungen erbringen sollten, die Schulen ein besseres Angebot zur Erziehung und Betreuung von Schülern machen sollten, dabei aber keine grundlegenden Einschnitte im vertrauten Erscheinungsbild von Schule und Unterricht vorgenommen werden sollen. Kurz gesagt; es soll alles besser werden, ohne dass sich etwas ändert. So die jüngsten Umfrageergebnisse des Instituts für Schulentwicklungsforschung, die von Rolff in der Süddeutschen Zeitung mit den Worten „Es entsteht der Eindruck, die Öffentlichkeit fordere bessere Schulen ohne Reformen“ zusammengefasst vorgestellt werden (vgl. Kahlweit 2002). Auf ähnliche Widersprüche hat auch die Elternbefragung flankierend zur PISA-E-Studie aufmerksam gemacht: obwohl sich die Schülerleistungen in den 14 Ländern erheblich und in den Extremen um den Unterrichtsstoff von bis zu zwei Schuljahren unterscheiden, sind über 50% der Eltern in den einzelnen Ländern im wesentlichen mit der Schule ihres Kindes (eher oder sehr) zufrieden (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2002, S. 214f). Dies trifft z. B. auch auf die Eltern im Freistaat Sachsen zu, die zu 53,8% mit der Schule ihres Kinder (eher oder sehr) zufrieden sind. Allerdings zeigt sich die Zufriedenheit mit der Schule in den neuen Bundesländern, wenn die Kinder gute Noten mit nach Hause bringen und dann, wenn die El-

¹ Inwieweit das Thema bei allen Politikern, auch z. B. bei den Wirtschafts- und vor allen den Finanzpolitikern der Bundesländer angekommen ist, soll dahingestellt bleiben. So stehen die Erhöhung der Lehrverpflichtungen der Lehrer in Baden-Württemberg und Berlin und die Kürzung von Urlaubs- und Weihnachtsgeldern der Beamten eher für die desolote Finanzsituation der Länderhaushalte und die daraus resultierende Prioritätensetzung, denn für eine Bildungsoffensive.

² Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002

tern den Eindruck haben, die Lehrer geben sich sehr viel Mühe mit den Kindern. Diesen Eindruck haben unter den zufriedenen sächsischen Eltern nur ein gutes Drittel. Hier liegt also offenbar ein Steigerungspotential für die Zufriedenheit der Eltern, welches durch die Lehrkräfte selber in die Hand genommen werden kann und muss – und welches keiner schulstrukturellen Änderungen bedarf. Und noch ein weiteres Schlaglicht auf ein empirisches Ergebnis: Zehn Jahre nach der Wende wurden Berliner Eltern im Ost-/Westvergleich nach der Zufriedenheit mit der Schule ihrer Kinder befragt. Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass die Erwartungen der Eltern an die Schule als Qualifikations- und Erziehungsfunktion der Schule steigen. Zugleich nimmt die Zufriedenheit mit den Leistungen der Schule ab. Außerdem zeigt sich ein Trend zur Entsolidarisierung: immer weniger Eltern sind der Ansicht, dass Arbeiterkinder einer besonderen Förderung bedürfen und Schule dies realisieren müsse und wie in der PISA-Studie zeigt sich ein Trend zur Ablehnung schulreformerischer Vorhaben wie das Abschaffen der Noten in der Grundschule, die Verlängerung der vierjährigen Grundschulzeit und die Erleichterung der Übergänge. Insbesondere die Eltern im Ostteil Berlins vertreten ein Konzept der „klassischen Lernschule (Disziplin, Leistungsorientierung, Wissensvermittlung)“ und sie stimmen konventionellen Erziehungszielen wie Ehrlichkeit, Gehorsam und Fleiß noch immer stärker zu als den hier als individualistisch charakterisierten Werten wie Urteilsfähigkeit und gesunder Menschenverstand (vgl. Valtin/Rosenfeld 2001, die verschiedene Studien zusammengefasst interpretieren).

Schulen, Schulaufsicht und die Bildungsadministration sind also vor große Aufgaben gestellt, zugleich werden die empirischen Untersuchungsergebnisse vor allem durch die Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien immer umfangreicher und auch das Wissen um die Einstellungen von Eltern zur Schule wird immer differenzierter. Der gesellschaftliche Diskurs um den Stellenwert von Bildung und Erziehung gewinnt an Bedeutung und setzt die Bildungsadministration unter erheblichen Handlungsdruck (vgl. nicht zuletzt die Diskussionen um den Stellenwert der Kultusministerkonferenz). Und noch ein weiteres Schlaglicht soll geworfen werden: Ebenso wie aktuell die PISA-Studie kommen auch die Untersuchungen im Rahmen des DFG-Schwerpunktes „Bildung und Schule im Transformationsprozess von SBZ, DDR und neuen Ländern“ an der Humboldt-Universität Berlin zu dem Ergebnis, dass Pädagogik, Schulreform und erziehungswissenschaftliche Forschung immer noch vor dem Umstand – und zwar durch die verschiedenen politischen und Bildungssysteme hindurch – stehen, „dass Geburt und Milieu zusammen mit geringeren Bildungsaspirationen zu Bildungsbenachteiligungen führen und dass Kinder aus unterprivilegierten Familien auf diese Weise doppelt benachteiligt werden. Zu den Dauerproblemen der Reform moderner Bildungssysteme gehört daher die Frage, wie gesellschaftlich nachwachsende Ungleichheit durch schulische Bildungsgänge und ergänzende Maßnahmen – wenn schon nicht verhindert, so doch zumindest – beeinflusst und nach Möglichkeit korrigiert werden kann“ (Benner/Merkens 2001, S. 809). Auf diesen Umstand auch an sächsischen Mittelschulen und Gymnasien verweisen auch die

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung (vgl. Abschnitt 3.3.1.3). Zugleich wird aber auch aufgezeigt, dass „dem kulturellen und sozialem Kapital im Hinblick auf Schulwahlentscheidungen eine Langzeitwirkung zukommt. (...) Bei der Untersuchung solcher Zusammenhänge konnte gezeigt werden, dass es nicht nur in der DDR gelang, eine neue ökonomische, politische und gesellschaftliche Elite zu schaffen, sondern dass diese auch nach der Wende für ihre Kinder Bildungschancen in besonderer Weise zu sichern versteht“ (Benner/Merkens 2001, S. 806, die sich damit auf Untersuchungen von Merkens/Dohle/Wessel 1996 beziehen). Mithin kann also auch nicht die sächsische Schulpolitik und genauer gesagt, die vermeintlich soziale Unterschiede erzeugende Mittelschule für die sozialen Differenzierungen allein verantwortlich gemacht werden. Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle hinzugefügt, dass in Sachsen die Leistungsunterschiede zwischen Kindern aus verschiedenen sozialen Schichten in allen Schulformen auch vorhanden sind, die Differenzen zwischen den leistungsstärksten und den leistungsschwächsten Jugendlichen aber am geringsten von allen deutschen Ländern ausfallen (vgl. PISA-Konsortium 2002). Mit den Veröffentlichungen der PISA-Studie – vor allem auch des Bundesländervergleichs – ist also auch eine gewisse Bewegung in die Debatten um die Transformation des Bildungssystems in den neuen Ländern gekommen und der Fokus liegt dabei weniger auf den schulstrukturellen Unterschieden als vielmehr auf den erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Die Schlüsse, die daraus zu ziehen sind, werden sich aber ebenso wie die Ergebnisse eindeutig einer politischen Richtung zu ordnen lassen und die Frage nach den Schulstrukturen erneut aufwerfen. Allerdings wird in veränderten Schulstrukturen keine Antwort auf die Ergebnisse der PISA-Studie zu finden sein. Mit der international vergleichende PISA-Studie wird vielmehr ein grundsätzlich anderes Verständnis des Bildungswesens insgesamt deutlich: Bildungssysteme werden zunehmend in Analogie zu nationalen Ökonomien gesehen und es wird die Frage aufzuwerfen sein, welche „bildungspolitischen Optionen (dies, D.S.) für die Zukunft des Bildungswesens“ (Fend 2001, S. 37) beinhaltet und welche Hinweise auf Gestaltungsimperative für die Zukunft sich daraus ergeben. Dabei steht fest, dass „sich die Komplexität des Geschäfts der politischen Steuerung sprunghaft“ (Baumert 2001, S. 16) erhöht – und dies paradoxerweise gerade dadurch, dass sich die Steuerungsmodi verändert haben und die Einzelschule mit ihren Unterschieden in den Blickpunkt gerückt wurde. „Schulentwicklung geht von der Existenz institutioneller Differenzen im Schulsystem aus und gibt damit die Gleichförmigkeitsvorstellungen der traditionellen Ordnungsverwaltung auf“ (ebda). Das hat Folgen, so Baumert weiter, „für die Struktur der Aufsicht stärker aber noch für die Aufgaben der Qualitätssicherung und Evaluation“ (ebda). Erfreulich an der Situation derzeit ist, dass Schulen und Schulsysteme in Bewegung sind. „Schulpraktische Weiterentwicklung und ordnungspolitische Überlegungen laufen dabei parallel. Es geht einerseits um eine Veränderung der Lernpraxis, andererseits um die Revision des Verständnisses einer öffentlich verantworteten Schule, es geht um das „richtige“ Bild der Schule, nicht zuletzt um den Status von Schule und Schulsystemen in einer Gesellschaft, in

der Bildungsangebote auf dem freien Markt (...) immer größere Bedeutung erhalten“ (Brockmeyer 2000, S. 197).

Vor diesem Hintergrund soll im folgenden zum einen der Frage nachgegangen werden, wie ein System von unterschiedlichen Einzelschulen so gesteuert werden kann, dass allen Schülern maximale Bildungsmöglichkeiten zu Teil werden, also dem grundgesetzlich verankertem Recht auf Bildung entsprochen wird und zum anderen nach den Folgen für die Schulforschung gefragt werden, also der Stellenwert von (Erziehungs-)Wissenschaft als eine Grundlage für die Beratung der für Bildung und Erziehung verantwortlichen Administration bestimmt, zugleich aber auch notwendiger Forschungsbedarf aufgezeigt werden.

4.1 Die Perspektive der Steuerung von Schulen: Differenzierung von Zuständigkeit und Verantwortung

Zwar werden wie Fend (2001, S. 37) feststellt, Bildungssysteme mittlerweile wie „nationale Ökonomien unter dem Gesichtspunkt ihrer Produktivität“ betrachtet und entsprechend auch wirtschaftliche Begrifflichkeiten wie Controlling, Outputorientierung und Qualitätsmanagement angewandt, gesteuert werden sie allerdings über ein System von Schulaufsicht und Schulverwaltung, welches dem zutiefst bürokratischen Denken entspricht und sich mit den Begriffen der neuen Steuerungstheorien nur schlecht verträgt. Bevor man sich also *Perspektiven* staatlicher Steuerung annähern kann, soll im folgenden zuerst die Struktur von Schulaufsicht skizziert und analysiert werden. Dabei wird unter Schulaufsicht die Struktur der zwei- bzw. dreigliedrigen Aufsicht verstanden, die in Form von Schulämtern, Oberschulämtern, Regionalschulämtern bzw. als Abteilungen der Regierungspräsidien bzw. Bezirksregierungen in den einzelnen Bundesländern je unterschiedlich organisiert ist, aber immer die jeweiligen Kultusministerien als oberste Behörden der Schulaufsicht versteht. Die Schulleitungen, die ja ebenfalls Steuerungs- und Leitungsfunktionen haben, werden dabei in der Regel nicht, in einigen Bundesländern in Zusammenhang mit der Diskussion um Eigenverantwortung von Schule und in Sachsen z. B. in Zusammenhang mit der Abschaffung der dreistufigen Aufsichtsstruktur ebenfalls zur Schulaufsicht gezählt. Möglicherweise weil die staatliche Schulaufsicht in Deutschland Verfassungsrang³ hat, wird in der einschlägigen Literatur zum Thema davon ausgegangen, dass Aufgaben und Tätigkeiten, wie wir sie in der Schulaufsicht gegenwärtig vorfinden, unabdingbar notwendig sind, um dieser Aufsichtstätigkeit gerecht zu werden (so z. B. Burkard 2001, S. 4). Im Kommentar von Heckel/Avenarius werden verschiedene Steuerungsfunktionen unterschieden in erstens Aufgaben der Schulhoheit (also Organisation, Planung und Leitung des Schulwesens insgesamt – die staatliche Bildungsverwaltung) und zweitens die Überwachung der inneren und äußeren Schulangelegenheiten (Schulaufsicht im engeren Sinne, gegliedert in Fachaufsicht mit dem Ziel der „pädagogischen Betreuung und Förderung der Schularbeit“, Dienstaufsicht als „personalrechtliche Aufsicht über die Pflicht-

³ „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“ Artikel 7, Absatz 1 des Grundgesetzes

erfüllung des Lehrers und die Ausübung der Disziplinargewalt“) und drittens als Rechtsaufsicht gegenüber den Aufgaben von Schulträgern (vgl. Heckel/Avenarius 1986, S. 165). Burkard zieht daraus den Schluss, dass Schulaufsicht einen grundsätzlichen Doppelauftrag habe, nämlich einerseits die Arbeit der Schulen zu unterstützen und andererseits die Einhaltung staatlicher Vorgaben zu kontrollieren (vgl. Burkard 2001, S. 4). Mit dieser Beschreibung des Auftrages – wie auch den weiteren Bestimmungen der Aufgaben und Aufträge von Schulaufsicht, die im folgenden noch vorgenommen werden – ist aber noch keine Aussage über die Organisationsformen der Schulaufsicht getroffen. Von Burkard wird allerdings unterstellt, dass der Grundgesetzartikel 7 nur eine einzige Auslegung zu lasse, nämlich die, wie Schulaufsicht gegenwärtig organisiert ist. Damit wird auch die Organisationsform zur Normativen gemacht und eine weitere Entwicklung der Schulaufsicht nur in diesen Grenzen des Bestehenden gedacht. Grenzen, die von Heckel/Avenarius (1986) als „dem Geist und der Praxis des absolutistischen Polizei- und Wohlfahrtsstaates“ verhaftet, beschrieben werden – eine mithin vormoderne Struktur, die die Stein-Hardenbergschen Reformen nicht vollzogen hat. Struktur und Organisation der Schulaufsicht wurden in Deutschland bislang weder unter organisations-theoretischen Aspekten noch gar als ein pädagogisches Thema untersucht (vgl. z. B. Rosenbusch 1994). Das Beharrungsvormögen von Schulaufsicht und Schulverwaltung ist – ungeachtet demokratischer Elemente, die mittlerweile die einschlägigen gesetzlichen Regelungen vorsehen – nachgerade sprichwörtlich⁴ und von pädagogischen Reformdebatten weitgehend unbeeinflusst. So kann es auch kaum erstaunen, dass es bislang nur wenige empirische Untersuchungen zur Schulaufsicht in Deutschland gibt und diese Untersuchungen zur Funktion und Wirkung von Schulaufsicht zu dem Ergebnis kommen, dass die Schulaufsicht unter zahlreichen „Entwicklungsproblemen“ (Burkard 2001, S. 5) leide. Dabei werden im wesentlichen – und von Burkard eher freundlich formuliert – genannt⁵:

1. **die begrenzte Wirksamkeit schulaufsichtlicher Instrumente (Unterrichtshospitationen zum Zweck der Personalbeurteilung)**

Eine Wirksamkeit von Hospitationen für das Unterrichtshandeln der Lehrern ist nicht nur begrenzt, sondern nicht belegbar, im Gegenteil, sie werden lediglich als Kontrolle und Machtausübung verstanden, die völlig ohne Wirkung bleiben und zwar bei einer positiven wie bei einer negativen Beurteilung. So weist Rosenbusch (1994) auf eine Untersuchung hin, wonach 85% der Lehrer in Bayern zeitlebens in der Stufe ihrer Eingangsbesoldung bleiben.

2. **die belastete Arbeitsbeziehung zwischen Lehrkräften und Schulaufsicht**

Rosenbusch 1994 spricht demgegenüber von „einem strukturell gestörten Verhältnis

⁴ So z. B. in dem schon häufig kolportiertem Bonmot des Generalinspektors der niederländischen Schulaufsicht Theo Liket auf dem III. Bamberger Schulleitersymposium 1992: „In England ist alles gestattet, außer was verboten ist, in Holland ist alles verboten, außer was gestattet ist, in Frankreich ist alles gestattet, auch was verboten ist – in Deutschland ist alles verboten, auch was gestattet ist.“ (zitiert nach Rosenbusch 1994)

⁵ Im folgenden werden die von Burkard 2001 formulierten „Entwicklungsprobleme aufzählend genannt (im Fettdruck) und jeweils kurz kommentiert im Hinblick auf systemische bzw. strukturelle Probleme, wie sie in anderen Untersuchungen gefunden worden sind.

von Lehrern und Schulaufsicht“, bei dem Lehrer sich nicht ernstgenommen fühlen und die oft unzureichende Fähigkeit zur Menschenführung bei Dienstvorgesetzten kritisieren.

3. **die Rollen- und Funktionsvielfalt der Schulaufsicht**

Ob es sich dabei wirklich nur um Vielfalt, im Sinne von zahlreichen, aber nebeneinander bestehenden Aufgaben handelt, oder aber vielmehr um Widersprüchlichkeiten, die im Gegensatz von Kontrolle und Beratung ihren zugespitzten Ausdruck finden, wird gegenwärtig heftig, aber nur mit mässigem Erfolg diskutiert.

4. **die Überlastung der Schulaufsicht mit Verwaltungs- und Routinetätigkeiten**

Schulaufsichtsbeamte verstehen sich nicht als Führungskräfte mit Visionen oder mit einem Führungsauftrag im Sinne eines wohlverstandenen „leadership“, welches bildungspolitische und rechtliche Rahmenvorgaben in praxisrelevantes Führungswissen transponiert und umsetzt, so auch Rosenbusch, wenn er feststellt: „Außerdem fände kaum ein Transfer praktischen oder theoretischen Wissens zwischen Schulaufsichtsbeamten und Lehrern statt“ (Rosenbusch 1994, S. 2).

5. **die Bandbreite und Varianz schulaufsichtlicher Aufgabenwahrnehmung**

siehe oben unter 3.

6. **die Diskrepanz zwischen Selbstverständnis und realer Aufgabenausübung der in der Schulaufsicht Tätigen**

So fühlen sich Schulaufsichtsbeamte weiterhin als Pädagogen und sind primär an Hilfe und Beratung denn an Verwaltung und Kontrolle orientiert – wie Hopf/Nevermann/Richter 1980 und Poschardt 1978 fanden (nach Rosenbusch 1994, S. 4). Auch dies ein Hinweis darauf, dass es weniger an dem Selbstverständnis der agierenden Personen liegt, sondern an strukturellen Bedingungen und der daraus resultierenden fehlenden Professionalität der Schulaufsicht.

7. **die fehlende Wahrnehmung und Würdigung der Bedeutung, die der Schulaufsicht bei der Innovation und Entwicklung von Schulen zukommt**

Gerade dieser Aspekt wird von Schulforschern stark bestritten. So wird in vielen innovativen Vorhaben festgestellt, dass sich vieles verändert habe, die Schule erfolgreiche Entwicklungsschritte durchläuft, aber Schulaufsicht dem in aller Regel nicht folgt. Dies führt dann dazu, dass innovative Schulen sich gerade von der Schulaufsicht „im Stich gelassen“ fühlen und darum kämpfen, dass sie Beratung und Unterstützung – bis dahin, wie sie sich Verfahren der Selbstevaluation beibringen können, von außen einfordern. Was zu neuen Konflikten mit der Schulaufsicht führt, weil diese Ansinnen der Schulen Kosten verursachen, die außerhalb von Modell- und Schulversuchen nirgendwo veranschlagt sind. Schulaufsicht wird also – so auch die Wahrnehmung in den sächsischen Modellversuchen – gerade im Zusammenhang mit der Innovation von Schule als besonders kritisch wahrgenommen.

Neben der fehlenden Einsicht in die zahlreichen – und wie im Gegensatz zu Burkard behauptet wird strukturellen und nicht entwicklungsbedingten – Schwierigkeiten, mit dem die deutsche Schulaufsicht gegenwärtig zu kämpfen hat, und die ausländische Beobachtern zu der Einschätzung gelangen lassen, dass es in der Bundesrepublik überhaupt keine (funktionierende) Schulaufsicht gibt, führt die Perspektive der Legitimation des Faktischen mit der Ableitung aus dem Grundgesetz dazu, den zentralen Aspekt des grundgesetzlichen Auftrages zu verfehlen. Mit dem Artikel 7 im Grundgesetz wird nämlich weniger eine Organisationsform (Schulaufsicht in Form von Schulämtern und Schulaufsichtsbeamten in einer zwei- oder dreistufigen Behördenstruktur) bestimmt, sondern vielmehr ein spezifischer Auftrag des Staates beschrieben: Erstens muss der Staat sicherstellen, dass an allen Schulen bestimmte Qualitätsstandards eingehalten werden und damit eine gewisse Vergleichbarkeit der Schulen gewährleistet wird (Recht auf Bildung – Chancengleichheit). Zweitens müssen die Schulen dabei unterstützt werden, besser zu werden, ihre Stärken und Schwächen zu identifizieren und sich entsprechend weiterzuentwickeln und zwar sowohl bei der Arbeit im Unterricht als auch in der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule insgesamt. Vor allem für den ersten Bereich – im allgemeinen mit „Kontrolle“ umschrieben – haben die Ergebnisse von PISA gezeigt, dass das schulaufsichtliche Handeln in der Vergangenheit nicht erfolgreich war. Auch für den zweiten Bereich – verstanden als Beratung – muss man zur Kenntnis nehmen, dass die Wahrnehmung der Schulaufsicht durch die Schulen zumindest zwiespältig ist, gerade innovative Schulen erleben keine konkrete Unterstützung mehr durch die zuständige Schulaufsicht und auch Schulräte selber schätzen sich und ihre Einrichtung als „vergessene Institution“ ein, die darauf angewiesen ist, bestenfalls mit den innovativen Schulen mit zu lernen (vgl. z. B. Vaccaro 2002, S.1) und eben nicht, diese beim Lernen und Entwickeln zu unterstützen. Wenn man dann noch beachtet, dass – wie auch in dieser Arbeit vorgetragen – Schulen den pädagogischen Herausforderungen am ehesten dadurch gerecht werden, dass sie ihre Entwicklung eigenverantwortlich bestimmen und dazu Handlungsfreiräume geschaffen werden müssen, die Steuerungs- und Kontrollkompetenzen von der unteren Ebene der Schulaufsicht an die einzelne Schule verlagern, dann stellt sich eher die Frage nach einem anderen Verständnis von und einen neuen Zuschnitt der Schulaufsicht als danach wie die bestehende Schulaufsicht sich so entwickeln kann, dass sie den Aufgaben gerecht wird, denen sie bisher nicht gerecht werden konnte.⁶ Im Mittelpunkt der Restrukturierung der Schulaufsicht muss dabei die Frage stehen, wie dem Grundgesetzauftrag entsprochen werden kann, aber darüber hinaus sollte der Fokus nicht sein, wie kann sich Schulaufsicht entwickeln, sondern die Frage danach, was Schulen brauchen, damit sie den Anforderungen der Zukunft gerecht werden und möglichst alle Kinder und Jugendlichen eine gute Schulbildung erhalten, die sie im internationalen Vergleich bestehen lässt und ihnen persönliche Entwicklungschancen eröffnet. Damit stellen sich Fragen

⁶ Es wurde bereits an anderer Stelle darauf hingewiesen, dass mit der Maxime „Mehr vom Selben“ die anstehenden Zukunftsprobleme nicht oder nur unzureichend gelöst werden können (vgl. Giesecke 2002, S. 168). Damit soll weiterhin alles bleiben wie es ist, damit es besser wird: das entspricht der oben bereits beklagten Logik, dass alles besser werden sollte, aber nichts anders.

nach dem Unterstützungsbedarf der Schulen und nach notwendigen Instrumenten der Rechenschaftslegung und Evaluation, um den Schulen, den Eltern und eben der Schulaufsicht zeitnahe Aussagen über den Entwicklungsstand zu ermöglichen. Wie so viele Fragen sind auch diese einfacher gestellt als beantwortet, treffen sie doch im Kern ein zentrales „Reflexionsdefizit“ des schulentwicklungsbezogenen Reflexionswissens wie dies Fried (2002) im Anschluss an Luhmann formuliert. Wie lassen sich also „organisationspädagogische Perspektiven einer Reform der Schulorganisation“ (Rosenbusch 1997) beschreiben ohne fundamentale Aussagen zum Verhältnis von Organisation und Erziehung zu machen, zwei Begriffe, die auch nach 200 Jahren entsprechender Reflexion immer noch „zueinander passen wie Feuer und Wasser“, wie dies vielzitiert Wolgast 1887 formuliert hat (vgl. Rosenbusch 1997) und sowohl von Lehrern, Schulleitungen als auch Schulaufsichtsbeamten bis auf den heutigen Tag übereinstimmend berichtet wird. Damit ist aber zugleich ausgesagt, dass Schule, Schulorganisation und damit auch Schulaufsicht Wirkung haben für das was in Schule passiert oder passieren soll. Demnach müssen „Schule und Schulorganisation als primär bürokratische, ungeplante erzieherisch bedeutsame Wirklichkeit (...) in Richtung einer bewusst pädagogisch erzieherisch gestalteten Wirklichkeit verändert werden“ (Rosenbusch 1997, S. 5). Und zwar ohne dass wir über gesichertes Wissen darüber verfügen, wie dies geschehen sollte. Die Steuerung hochkomplexer Systeme in hochkomplexen Umgebungen setzt komplexes Wissen voraus, über das wir allem Anschein nach derzeit nur in Ansätzen verfügen. Mit welchem Wissen also steuern wir Bildungssysteme – fragt dann auch Hutmacher 1998, S. 85, zitiert nach Fried 2002, S. 155), wenn wir doch verhältnismäßig wenig über diese Systeme wissen. Eine Situation, in der sich gegenwärtig zahlreiche gesellschaftliche Subsysteme befinden, allerdings findet wohl kaum ein System so wenig Antworten darauf, wie die, die sich sozialwissenschaftlicher Expertise versichern wollen. „In Übergangsphasen brauchen wir nicht in erster Linie Systemtheorien, sondern Vorstellungen von Strukturzerfall, von kreativer Unordnung und die Fähigkeit, die Auflösung von Bindungen und die Erhöhung von Optionen als normale Durchgangsphase zu akzeptieren“ (Giesecke 2002, S. 178 f.).⁷

Mit der Entscheidung der Kultusministerkonferenz 1997 an der internationalen OECD-Vergleichsstudie PISA teilzunehmen und zugleich die Entscheidung über einen nationalen Vergleich der Bundesländer zu treffen, ist auch die Frage aufgeworfen worden, ob „Bildungspolitik und Bildungsverwaltung (...) in der Lage sind, das damit erworbene Wissen zur Steuerung der Bildungsinstitutionen vernünftig und wirkungsvoll einzusetzen“ (Lange 2001, S. 131). Gleichzeitig wurde über das neue Steuerungselement in der deutschen Bildungslandschaft von Anfang an heftig gestritten. So ist die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW nach wie vor gegen internationale Leistungsvergleichsstudien der Sorte TIMSS und

⁷ Demgegenüber stellt „einer der renommiertesten deutschen Soziologen“ (Die Zeit 2003) Ulrich Beck fest, dass „die Soziologie (selten, D. S.) fantasievoller als die Gesellschaft“ sei und demzufolge über die veränderte gesellschaftliche Situation (eine Gesellschaft des Weniger) kaum jemand nachgedacht habe, auch die Soziologie nicht (vgl. Die Zeit vom 07.08.2003).

PISA (vgl. z. B. Demmer 2001) und die Arbeitgeberverbände sind national und international sehr dafür ebenso wie die Kultusminister der Länder jetzt offenbar nicht mehr dagegen sein können und in der Folge ja auch schon die Teilnahme an weiteren Studien beschlossen haben (wie z. B. der Grundschulstudie PIRLS/IGLU, deren erste Welle bereits durchgeführt wurde und dem von der Bundesrepublik selbst entwickelten Test DESI, der die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Deutsch (auch schriftlich – also nicht nur Leseverstehen wie in PISA) und Englisch untersuchen wird). Damit sind zentrale Tests ein Bestandteil des Bildungssystems geworden und das Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler hat eine Qualitätsdiskussion zur Folge gehabt, in deren Verlauf die bestehenden Steuerungssysteme in Frage gestellt wurden. In das Zentrum der Kritik ist damit unversehens und in einem unerwarteten Ausmaß die staatliche Schulaufsicht geraten, und zwar gerade weil sie eine Staatsaufgabe mit Verfassungsrang ist und doch in den vergangenen Jahren nicht verhindern konnte, dass sich Schule und Unterricht in ihrer Qualität so entwickelt haben, wie es in PISA hinlänglich beschrieben wurde. Und unabhängig von der Tatsache, dass Organisation und Erziehung ein Grundreflexionsproblem der Erziehungs- und Bildungsprofessionellen sind, stehen die Bildungsministerien vor der Frage, wie es nach PISA weitergehen kann und muss. Die Frage allerdings, wie das „neue Wissen“ systematisch genutzt werden kann ist, ja mehr noch, was „Steuerung“ im Bildungswesen heißt, ist noch nicht beantwortet. Fend (2001) betont, dass die jeweiligen – alten oder neuen – Steuerungsformen bezogen auf die einzelnen Ebenen (System, Schule, Lehrer, Schüler, Eltern) differenziert betrachtet werden müssen und dass eine Umstellung auf neue Steuerungsformen (Outputorientierung mit Zielvorgaben, Leistungsaufträgen, ggf. Globalbudgets, externen Leistungskontrollen, leistungsabhängiger Besoldung der Lehrkräfte) von einer Vielzahl weiterer Faktoren abhängig ist. So muss man sich damit auseinandersetzen,

- ob ein staatliches Bildungssystem ohne den Preis der Entsolidarisierung des Gemeinwesens auf ein marktorientiertes Angebot umgestellt werden kann,
- ob die Schulaufsicht abgebaut und die Eigenständigkeit der einzelnen Schule verstärkt werden kann und damit Entscheidungskompetenzen nach unten verlagert werden können, ohne auf der anderen Seite „starke Rahmenbedingungen“ (Curricula, Leistungsüberprüfungen, extern abgesicherte Leistungsniveaus, Gleichversorgung aller Schulen in personeller und materieller Hinsicht) vorzusehen,
- ob Schulen als Betriebe geführt werden können (nein, solange die Sicherung eines hohen Niveaus an Qualifikationen und die Öffnung von leistungsabhängigen Zugängen zu Bildung und Lernen im gemeinschaftlichen Interesse liegt),
- ob schließlich, es im Bildungswesen die Möglichkeit gibt, öffentliche Märkte zu etablieren, in denen sich wohlfahrtsstaatliche Aufgaben mit marktbezogenen Anreizstrukturen verbinden lassen (vgl. Fend 2001).

Fend kommt zu dem Ergebnis, dass die Zukunftsaufgabe gerade darin besteht, „neue Konzepte eines wohlfahrtsstaatlichen Marktes zu entwickeln, durch den Bildungssysteme als öffentli-

che Güter allen Bürgern mit gleicher Qualität zugute kommen, aber gleichzeitig über eine Erweiterung der Mitentscheidungsmöglichkeiten und Wahlmöglichkeiten responsiv gegenüber ‚Kundenurteilen‘ sind (Fend 2001, S. 47). Das setzt voraus, dass Lehrkräfte stärker als bisher in öffentliche Verantwortung genommen werden, die systemischen Rahmenbedingungen gestärkt, kollegiale Strukturen in der Schule etabliert und eine Öffnung gegenüber den „Kunden“ (Schüler, Eltern, Öffentlichkeit, auch Wirtschaft) erfolgt. Dazu bedarf es offenbar gegenwärtig der traditionellen Instrumente der Ressourcenvorgabe, der Personalqualifizierung und der regulativen Kontrolle über gesetzliche Regelungen. Dazu kommen müssen allerdings neue Instrumente der Evaluation, der Schaffung von Qualitätsanreizen und der Bildung selbst organisierter Öffentlichkeiten in den einzelnen Schulen.

Ein Vorschlag, wie er gegenwärtig im Freistaat Sachsen diskutiert wird, skizziert erste Schritte zur Umsetzung dieser „Gestaltungsaufgabe für das Schulsystem des 21. Jahrhunderts“ (Fend 2001, S. 47). Damit wird zugleich zum Ausdruck gebracht, dass es möglicherweise den sich noch stärker in Bewegung befindlichen Systemen im Osten der Republik eher gelingen kann, die gordischen Knoten der tradierten Schulaufsicht durchzuschlagen, ohne Schulen wie in England dem Markt oder wie in den Niederlanden der vollständigen Privatisierung auszusetzen. In Folge der Analyse der sächsischen Beratungs- und Unterstützungssysteme für Schulen wie sie mit der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung und dem Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung auf der einen Seite und den nunmehr fünf Regionalschulämter⁸ auf der anderen Seite vorhanden sind, soll das Verhältnis von Beratung und Kontrolle neu bestimmt werden und zwar nicht innerhalb der bestehenden Institutionen, sondern durch ein konsequentes Weiterentwickeln des Systems unter der Frage, was Schulen unter dem Gesichtspunkt der Eigenverantwortung brauchen, um sich entwickeln zu können und wie bei zunehmender Eigenständigkeit der Einzelschule Qualität gesichert werden kann. Damit wird auf die gegenwärtige Diskussion reagiert, wonach Schulen, die erste Schritte auf dem Weg zur Eigenverantwortung beschritten haben, weiterhin Beratung und Unterstützung brauchen. Mit der Pflichtfortbildung für Schulleitungen und Schulaufsicht wurde ein Fortbildungszyklus begonnen, der Schulleitungen in die Lage versetzt, ihre eigene Schule mittels Schulprogrammarbeit so zu entwickeln, dass die den Rahmenvorgaben (Leistungsbeschreibungen) der einzelnen Schularten entsprechen und zugleich die Einmaligkeit und den je spezifischen Bedingungen der einzelnen Schule Rechnung tragen. Durch sogenannte Prozessmoderatoren, deren Einsatz z. Z. in einem landesweiten Modellversuch evaluiert wird, wird dieser Prozess an der einzelnen Schule begleitet und unterstützt, wenn Schulen dies wünschen (formloses Antragsverfahren mit Einverständnis der zuständigen Schulaufsicht). Über die

⁸ Im Freistaat Sachsen wurde 1998 nach einer Empfehlung der Unternehmensberatung Kienbaum, die das Sächsische Bildungssystem untersucht hatte, die bis dahin dreistufige Schulaufsicht (nach dem Vorbild Baden-Württembergs) abgeschafft und in eine zweistufige Schulaufsicht – bestehend aus dem Kultusministerium als oberster Schulaufsichtsbehörde und fünf Regionalschulämtern – überführt. Dabei wurden die bis dahin noch bestehenden Schulämter und drei Oberschulämter zu fünf Regionalschulämtern verschmolzen.

zentrale Lehrerfortbildung – die eine Führungskräftefortbildung ist - werden darüber hinaus vor allem Mitglieder von Steuergruppen an Schulen, Fachberater, Supervisoren, sogenannte PISA-Moderatoren, perspektivisch auch Coaches, Trainer für Unterrichtsentwicklung und Netzwerkberater für Schulen fortgebildet. Die „traditionelle“ Schulaufsicht ist damit in das Dilemma geraten, dass der Teil ihrer Arbeit, der ihrem Selbstverständnis entspricht, nämlich Schulen zu beraten und zu unterstützen, von den Schulen nicht mehr nachgefragt wird. Schulen wenden sich in der Regel an die oben beschriebenen professionellen Unterstützer und an die Schulaufsicht nur, um deren Einverständnis einzuholen oder um den Einsatz von externen Beratern zu finanzieren. Zugleich werden zentral in der Folge von PISA immer mehr Aufgaben beschrieben, die das Erstellen von Leistungsvergleichen auf unterschiedlichen Ebenen ermöglichen (Standards in Kooperation mit den anderen B-Ländern, Orientierungsarbeiten und Vergleichsarbeiten in Vereinbarung mit den anderen Bundesländern). Dazu kommen die zentralen Abschlussprüfungen für den qualifizierten Hauptschulabschluss, den Realschulabschluss und das Abitur am allgemein bildenden und dem beruflichen Gymnasium. Es entstehen Anforderungen für die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung weiterer internationaler Vergleichsstudien – eine neue Aufgabe, für die weder das Kultusministerium noch die Regionalschulämter über qualifiziertes Personal verfügen. Weder Evaluation noch Wirkungsforschung haben bislang die Bedeutung gehabt, die sie in der Zukunft zweifelsohne erlangen werden. Aus diesen Überlegungen entstand folgendes Modell:

1. **Schulen brauchen Beratung und Unterstützung**, wenn sie sich auf den Weg der Eigenständigkeit begeben. Dazu bedarf es einer kompetenten, qualifizierten und professionellen Beratung, die sowohl auf systemische Anforderung wie auch auf Fragen der Unterrichtsentwicklung oder der fachlichen Beratung (im Zusammenhang mit Lehrplänen und der weiteren Entwicklung der Fächer) reagieren kann. Dazu bedarf es einer Einrichtung, die dies ausschließlich und professionell leisten kann.
2. **Das System braucht Evaluation und Schulen brauchen zentrale Leistungsmessungen**, wenn die einzelne Schule mehr Eigenverantwortung z. B. über die Methoden des Unterrichtens, über die Gestaltung von Studentafeln, über den Einsatz der Lehrkräfte und die Zusammensetzung von Klassen haben. Rückmeldungen über den Erfolg von Schule ermöglichen eine gute Steuerung der Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen und ermöglichen die gewünschte Transparenz der Ergebnisse von Schule und damit die Öffnung nach außen (mit dem Schulportrait wurden dazu ja bereits erste Schritte gegangen, vgl. Abschnitt 3.4). Eine Institution, die bereits als „Schul-TÜV“ bezeichnet wurde, müsste dieses Aufgabenfeld abdecken. Dazu bedarf es allerdings entsprechenden Fort- und möglicherweise auch Weiterbildungen des bisherigen im System vorhandenen Personals.
3. **Das System und Schulen brauchen eine Schulverwaltung**, die personelle und materielle Ressourcen so verwaltet, dass sowohl den Entwicklungsanstrengungen einzelner Schulen und Lehrkräfte Rechnung getragen wird, als auch eine Gesamtsicht auf das

System hat, die der Tatsache gerecht wird, dass Schulen jeweils unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten und –schwierigkeiten haben, die es auszugleichen gilt, wenn ein wohlfahrtsstaatlicher Markt realisiert werden soll. Dieses Aufgabensegment entspricht am ehesten den bereits jetzt in der Schulverwaltung geleisteten Aufgaben und wäre in dem hier vorgetragenen Modell eine weitere Einrichtung, die ausschließlich Verwaltungs- und wenn man so will auch Kontrollaufgaben hat im Hinblick auf die Umsetzung gesetzlicher Regelungen. Sie wäre auch die einzige Einrichtung, die weiterhin dezentral bzw. regional verortet werden kann.

Mit diesem Strukturmodell wird verschiedenen Einsichten der Diskussionen der letzten Jahre um Steuerung des Bildungswesens Rechnung getragen, in dem erstens die Aufgaben von Beratung und Kontrolle systematisch getrennt werden (dies entspricht auch am ehesten dem Vorgehen in der freien Wirtschaft und stärkt die Eigenverantwortung der Schulen, denen Vorhaben der Selbstevaluation unbenommen blieben), eine Agentur zweitens hauptverantwortlich für die Evaluation des Gesamtsystems ist und damit systematisch Steuerungswissen für die oberste Schulaufsicht (das Kultusministerium) bereitstellt und schließlich drittens wird dem Verfassungsauftrag entsprochen, in dem Schulaufsicht weiterhin staatlich verantwortet wird nur eben in differenziert arbeitenden Institutionen, die über ihren Rang als nach- bzw. untereinander gleichgeordnete Behörden in einen neuen Regelkreislauf gebracht werden können. Dabei kann zugleich auch die kommunale Verantwortung für die Schulen gestärkt und die Eigenständigkeit der Einzelschule systematisch abgesichert werden. Das staatliche Bildungssystem würde damit zu einem öffentlichen Bildungssystem werden können, in welchem nicht mehr Gesetzgebung, Aufsicht und Verwaltung ausschließlich in der Hand des Staates liegen. „Soll die für Demokratien unerlässliche Gewaltenteilung auch im Bereich des Bildungssystems gelten, so ist hier eine Differenzierung erforderlich, welche beim Staat die Gesetzgebung und die von dieser ausgehenden Aufsicht verortet, hier von die unter Mitwirkung der Bürger zu gestaltende kommunale Aufsicht unterscheidet und beide noch einmal von der Selbstverwaltung der einzelnen Schulen abgrenzt. In einem so differenzierten System arbeiteten, wie bereits Schleiermacher gefordert hat „Vertreter des Staates beim Volke“ und „Vertreter des Volkes beim Staate“ mit dem Klientel der Schulen und den in den Schulen selbst für die pädagogische Praxis Verantwortlichen in einer Weise zusammen, die nicht mehr nur durch eine Hierarchie von Aufsicht und Weisung, sondern durch eine Differenzierung von Zuständigkeit und Verantwortlichkeit gekennzeichnet wäre“ (Benner 2001, S. 63). Damit wäre, so Benner, nicht nur der öffentliche Charakter von Bildung und Demokratie thematisiert, sondern auch die obrigkeitsstaatlichen Strukturen – wie sie Heckel/Avenarius beklagen – durch Gewaltenteilung außer Kraft gesetzt.

Unabhängig von der Frage, ob sich ein solches oder ein ähnliches Modell politisch⁹ durchsetzen lässt, ist es evident, dass zur Umsetzung und Etablierung eines solchen Modells auch ein erheblicher wissenschaftlicher Unterstützungsbedarf besteht. Darüber hinaus hat sich der Forschungsbedarf und mit den veränderten Anforderungen im Schulsystem auch der Bedarf an Lehrerbildung verändert. Im folgenden soll der Versuch unternommen werden, diese Veränderungen zu beschreiben und einige Schlussfolgerungen daraus zu ziehen.

4.2 Schulforschung zwischen Schulentwicklung, Bildungsreform und Politikberatung

Erziehungswissenschaftliche Forschung und Theoriebildung gewöhnt sich nur schwer an die Tatsache, dass auch der Bildungsbereich einer Dauerbeobachtung unterzogen wird. Dies geschieht vor allem durch die Studien der OECD, die ihre Beobachtungen über nationale Entwicklungen im ökonomischen Sektor auch auf den Bildungsbereich ausgedehnt hat. Damit verbunden hat sich die Vorstellung etabliert, es könnte Bildungssysteme geben, die mehr oder weniger leisten, die mehr oder weniger effektiv sind, ja mehr noch es könnte passieren, dass Bildungssysteme besser oder gar schlechter werden – sich also im Niedergang befinden. Gingen die IEA-Studien der 60er Jahre noch weitgehend an der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit vorbei und wurden auch in Kreisen der Erziehungswissenschaftlicher nur mit moderatem Interesse betrachtet, so ist dies spätestens seit dem TIMSS-Schock 1997 anders. Das alte gesellschaftliche Dilemma zwischen dem Selbstverständnis der in Schule Tätigen als der Erziehungs- und Bildungsfunktion der Schule, und der Gesellschaft, welche von Schule immer auch eine Leistungsselektion erwartet hat, trat wieder auf den Plan der gesellschaftlichen Debatten und traf die Erziehungsprofessionellen verhältnismäßig unvorbereitet.¹⁰ Bislang konnte man der Frage immer noch ausweichen, ob die Leistungen, die das Erziehungs- und Bildungssystem erbringt, in einem angemessenen Verhältnis zu den Investitionen des gesellschaftlichen Gesamtsystems stehen, wie dies z. B. Oelkers 2000 (zitiert nach Fried 2002, S. 138 f.) formuliert. Schulqualität ist eben keine Frage der je einzelnen Schule, wie dies vielleicht noch in den achtziger Jahren mit ihren Studien zur Schulkultur erscheinen mochte. Das Gesamtsystem Bildung und Erziehung geriet mit dem schlechten Abschneiden der deutschen Schüler vor allem nach der PISA-Studie erheblich unter Druck. Dies geht weiter als z. B. Fried annimmt, wenn sie glaubt, man könne z. B. den Widerspruch zwischen Erziehungsfunktion und Leis-

⁹ Dies ist im Zeitalter der Profanisierung der Politik durch eine zunehmende Medialisierung, die auf einfache Botschaften angewiesen ist, nicht unbedingt wahrscheinlich. Dazu kommt, dass bei aller verbal artikulierten Bereitschaft, Bildungspolitik zu stärken, bislang noch an keiner Stelle wirklich eine finanzielle Untermauerung dieser Aussage erfolgt ist.

¹⁰ So wird zum Beispiel in einer Untersuchung des Wissenschaftsrates in Bayern zum Status der Erziehungswissenschaft (60 Professoren an 8 Landesuniversitäten) in Freistaat Bayern festgestellt: Die Erziehungswissenschaft habe keine klare disziplinäre Identität. Das Fehlen eines einheitlichen Kanons der Methodenausbildung sowie einer Internationalisierung (relativ starke Distanz zu internationalen Debatten) wird beklagt, ebenso die schlechte Nachwuchsförderung, sowie die defizitäre Zusammenarbeit mit außeruniversitären Einrichtungen wie den Staatsinstituten für Bildungs- und Hochschulforschung (vgl. Burtscheidt 2002).

tungsselektion durch eine Annäherung von Schule und Wirtschaft oder aber in Form des verstärkten Einsatzes von Projektarbeit mildern und damit die „Außen- und die Innenseite“ von Fordern und Fördern zusammenbringen (vgl. Fried 2002, S. 138). Das Problem, um welches es mit dem Einstieg ins Bildungsmonitoring und die allgemeine Berichterstattung zur Qualität von Schule geht, liegt tiefer und muss weiter in das professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften und Erziehungswissenschaftler greifen, als es solche Ansätze¹¹ geringer bzw. mittlerer Reichweite suggerieren. Eigenverantwortung von Schule und die Debatte um die Autonomie der Einzelschule wurde in den achtziger Jahren immer verkürzt geführt, indem unterstellt wurde, dass eine Selbstevaluation von Schule ausreicht, um den Qualitätsanforderungen des Gesamtsystems gerecht zu werden. Von erziehungswissenschaftlicher Seite wurde der Evaluationsgedanke den Schulen so schmackhaft gemacht, dass sie sich darauf – als ein Element des Schulentwicklungsprozesses – eingelassen haben. Damit wurde der Evaluationsaspekt um seinen systemischen Nutzen verkürzt: Derjenige, der Schulen in Eigenverantwortung (im Sinne einer Zielvereinbarung) entlässt, hat selbstverständlich die Notwendigkeit, das Erreichen dieser Ziele auch zu überprüfen und zwar nach den Kriterien, die der Zielvereinbarung zugrunde lagen. Dazu kann Selbstevaluation¹² einen Beitrag leisten, aber sie kann eine externe Evaluation nicht ersetzen. Schon gar nicht – wenn wie in der jüngsten Vergangenheit – die Anforderungen nach Evaluation noch nicht einmal von dem regionalen Akteur (dem Kultusministerium des Landes) noch dem nationalen Akteur (der Kultusministerkonferenz), sondern von einem internationalen Akteur gestellt werden, dem sich ein einzelnes Land gar nicht mehr entziehen kann. Auch stellt sich die Frage, warum Lehrern in anderen Ländern die Zumutung eines externen Vergleichs ertragen, von den Lehrern in der Bundesrepublik dies aber nicht verlangt werden kann¹³.

Fried hat – und deren Ergebnisse sollen hier kurz vorgestellt werden, weil sie eine Antwort auf die Ausführungen darstellen – in ihrer Studie einschlägige Befragungen von Lehrkräften, Schulleitungen, Beratungslehrern und Schulaufsichtbeamten im Hinblick auf professionelle Reflexionsdefizite und inkohärente Einstellungsmuster durchkämmt. Sie beschreibt das Reflexionsdefizit der pädagogischen Profession zusammenfassend und zugespitzt:

¹¹Die Kooperation von Schule und Wirtschaft ist mittlerweile an vielen Schulen etabliert und gehört – so zumindest im Freistaat Sachsen – zu den Aufgaben von Schule, die von keinem mehr bestritten und zurückgewiesen werden. Dies mag allerdings auch der Tradition von Kooperation mit den Betrieben zu DDR-Zeiten geschuldet sein. So löblich und sinnvoll diese Kooperationen sind, zur Steigerung der Qualität des Gesamtsystems leisten sie nur einen kleinen Beitrag.

¹²Der Aufbau einer Evaluationskultur an Schulen soll allerdings als eine notwendige Voraussetzung für die Etablierung auch von Fremdevaluation ausdrücklich befürwortet werden. Selbstevaluation trägt zur systematischen Entwicklung von Schulprojekten bei und bereitet den Boden für gezielte Einsätze externer Evaluation (vgl. dazu z. B. Buschor 2001).

¹³Eine Frage, die im übrigen das schweizer Mitglied des wissenschaftlichen Beirates des BLK-Modellversuchs zur Mittelschule auch immer gestellt hat, indem er sich gewundert hat, dass Lehrer und Schüler nicht dazu verpflichtet waren, die Fragebögen der wissenschaftlichen Begleitung auszufüllen. Eine Frage, die sich auch für jede neue Erhebungswelle von PISA, DESI, IGLU stellt, die jedes Mal eine umfangreiche Befassung der Datenschutzbeauftragten der Länder erforderlich machen. Interessanterweise sind es mittlerweile einige SPD regierte Bundesländer, die die Teilnahme an Leistungsvergleichsstudien für Schüler und Lehrer gesetzlich geregelt zur Pflicht gemacht haben.

„Unsere eigentliche Aufgabe ist die Erziehung, die wir gemäß den reformpädagogischen Konzepten und Zielstellungen auszuführen trachten, die uns die Erziehungswissenschaft aufzeigt. Darin finden wir unsere Identität. Leider können wir unsere Absichten nur sehr bedingt umsetzen, was einzig und allein daran liegt, dass uns von außen nicht nur zu wenig geholfen wird, sondern auch noch zahlreiche Beschränkungen, Zusatzlasten usw. aufgebürdet werden. Würde jemand all das aufheben, wären wir zweifelsohne in der Lage endlich unseren Absichten gemäß zu handeln. Das wir manches heute schon einlösen könnten, wenn wir nur die gebotenen Gelegenheiten wahrnehmen bzw. ausbauen würden, weigern wir uns wahrzunehmen. Denn das hätte zur Folge, dass wir darüber nachdenken müssten, wie weit unser Erklärungsmuster die wahren Gegebenheiten aufdeckt bzw. sie sehr es dazu dient die wahren Gegebenheiten zu verschleiern. Vor allen wären wir gezwungen, die Realität sehr viel genauer wahrzunehmen und viel durchdringender zu reflektieren. Aber das trauen wir uns nicht allein zu. Immerhin haben wir die Hoffnung, dass alles gut werden wird. Nämlich dann, wenn uns die ExpertInnen durch Fortbildung, Beratung usw. dazu befähigt haben, unseren Berufsalltag zu durchschauen und zu meistern. (...) Voraussetzung dafür (dass doch noch alles gut wird, D.S.) ist, dass unsere drei Wünsche erfüllt werden: mehr Ressourcen, weniger Bürokratie und mehr Qualifikation.“ (Fried 2002, S. 174).

Mit diesem Primat der Zukunft über die Gegenwart kann in der Tat die Realität von Schule nur sehr langsam verändert werden. Erforderlich ist gleichwohl die Aufnahme und Weiterführung des Gesprächs zwischen Schulpraktikerinnen, Schultheoretikern und den Bildungspolitikern, welches die unterschiedlichen Rationalitäten, Handlungszwänge und Utopien offen legt und welches in einer Atmosphäre von gegenseitiger Achtung und Anerkennung – unter Berücksichtigung der berufskulturellen Normen¹⁴ – geführt wird. Professionstheoretische Überlegungen liefern dabei allerdings auch wichtige Hinweise darauf, dass der Lehrerindividualismus oder das Autonomie-Paritäts-Muster (vgl. Anm. 14) nicht zufällig entstanden sind. Sie sind vielmehr „die historisch entfaltete Antwort auf den Auftrag, Schule unter den gegebenen Bedingungen zu halten. Eine Antwort, die im Laufe der Zeit durch organisations- und dienstrechtliche Regelungen verfestigt und strukturell abgesichert“ (Altrichter 2001, S. 109) wurde. Schulentwicklung braucht, so die Schlussfolgerung von Altrichter, also nicht nur den guten Willen der Beteiligten, sondern ein Konzept vom Lehrerberuf, welches sich auch in einem veränderten Dienstauftrag niederschlägt (vgl. Altrichter 2001). Dabei kommt der Erziehungswissenschaft und den universitären Einrichtungen der Lehrerbildung eine bedeutende Rolle zu, soll der Umbau von staatlichen Strukturen im Bildungssystem nicht ausschließlich aufgrund finanzieller und damit pragmatischer Erwägungen erfolgen oder von überforderten Bildungsverwaltungen getroffen werden, die zur Absicherung ihrer Entscheidungen immer weniger auf wissenschaftliche Rationalität zurückgreifen können. Dies betrifft nicht nur Überlegungen zur Organisation und Verankerung von Schulentwicklungsprojekten, sondern vor allem zur Bedeutung von „Schulqualität“ als einem theoretischem Konstrukt, welches den

¹⁴ So z. B. dem von Altrichter beschriebenen Autonomie-Paritäts-Muster, welches besagt, dass 1. niemand in den Unterricht eines Lehrers eingreifen darf und 2. alle Lehrer ungeachtet ihrer tatsächlichen Leistungen gleichbehandelt werden müssen. Mittels dieser Strategie werden in zahlreichen Lehrerkollegien Ansinnen auf Selbstevaluation oder Unterrichtsentwicklung zurückgewiesen und dies auch noch „professionell“ - im Sinne einer vereinbarten Berufskultur - verbrämt (vgl. Altrichter 2001, S. 104).

Rahmen für veränderte Formen der Unterrichtsentwicklung, aber eben auch der veränderten Aufsicht erst liefert. Selbst in den Niederlanden, die über langjährige Erfahrungen mit externer Schulaufsicht verfügen, stellt sich immer noch die Frage, was genau Qualität von Schule ist: „The consequence of these statements is, that if we are talking and working on sustainable school improvement, we have to take account a broad concept of “quality of school” and “quality of education”. What are exactly the indicators for such a broad concept of quality?” (Bruggen 2002, S. 3). Zwar gibt es in der aktuellen internationalen Debatte zur Qualität von Schule einen Minimalkonsens, der allerdings auch die Kritik an dem weitgehend theorie-losen Vorgehen der Schulqualitätsforschung beinhaltet. Die bestehenden Defizite sind dabei so Ditton „nicht einfach der Nachlässigkeit einer primär pragmatisch orientierten Forschung zuzuschreiben, sondern sind erheblich durch die Komplexität des Gegenstandsbereiches bedingt. Bezüglich der inzwischen als notwendig akzeptierten Mehrebenensicht (die auch der Large scale Assessments zugrunde liegt, D.S.) schulischer Wirksamkeit hätte eine umfassende Theorie die Integration von Theorieansätzen zu den Ebenen des Lernens, des Unterrichts, der Organisation von Schule und des Bildungssystems als Ganzes zu leisten“ (Ditton 2001, S. 76). Selbst über das Kerngeschäft von Schule – das Unterrichten und Lernen – besteht eine gewisse Theorielosigkeit, wenn z. B. Horster/Rolff feststellen, „eine geschlossene Lerntheorie gibt es bisher nicht, lediglich eine Reihe von Bezugswissenschaften“ (dies. 2001, S. 20).

Zudem stellt sich ein nicht unerhebliches Problem der Politikberatung, welche Schlussfolgerungen denn zum Beispiel aus den internationalen Leistungsvergleichsstudien zu ziehen sind, wie die Ergebnisse der Studien verbreitet werden können und welche flankierenden Maßnahmen ergriffen werden müssen. Selbst für mittlerweile von der Kultusministerkonferenz getroffenen Beschlüsse fehlen z. T. die wissenschaftlichen Grundlagen bzw. die Wissenschaftler, die die beschlossenen Maßnahmen (wie z. B. die Definition von Standards für die Kernfächer bis zum Ende der Sekundarstufe 1) beratend begleiten oder mit der Vorlage entsprechender Vorschläge beauftragt werden könnten. Ähnlich sieht es für die von einzelnen Ländern beschlossenen Vergleichs- und Orientierungsarbeiten aus. Noch schwieriger ist die Situation im Hinblick auf die Auswertung der PISA-Studie (und der die noch folgen werden) durch die einzelnen Bundesländer, da an einigen erziehungswissenschaftlichen Instituten die methodologische und methodische Expertise nicht vorhanden ist, um mit den Datensätzen kompetent arbeiten zu können und die Einrichtungen, an denen die Studien durchgeführt wurden, wie jetzt das Max Planck-Institut in Berlin für PISA 2000, die erziehungswissenschaftliche Fakultät Hamburg für IGLU¹⁵ und das Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt für DESI¹⁶, sowie das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel für PISA 2003, nicht in der Lage sind, den Beratungs- und Unterstützungsbedarf aller 16 Bundesländer gerecht zu werden. So weist z. B. auch Ditton auf die er-

¹⁵ IGLU steht für: Internationale Grundschulleseuntersuchung.

¹⁶ DESI steht für Deutsch-Englische Schülerleistungen im internationalen Vergleich.

forderlichen institutionellen Voraussetzungen hin: „Ohne die *Koordinierungsfunktion zentraler Einrichtungen* (kursiv im Original, D. S.) drohen die vielfältigen Evaluationsansätze in ein unüberschaubares Nebeneinander einzelner Initiativen zu zerfallen“ (Ditton 2001, S. 90), wie dies zum Teil aus internationalen Erfahrungen bekannt ist. Aus der Vielzahl unterschiedlicher Studien lässt sich dann kein stimmiges Gesamtbild mehr entwickeln und ein Synergieeffekt der unterschiedlichen Forschungsansätze bleibt aus. Ditton schlägt darum eine stärker koordinierte Forschung, „nach Möglichkeit im Rahmen eines Sonderforschungsbereichs zur Qualitätssicherung im Schul- und Bildungswesen“ (ebda.) vor. Erste Verhandlungen mit der Deutschen Forschungsgemeinschaft hat es von Seiten des damaligen Vorsitzenden der Amtschefkommission Qualitätssicherung auch im Oktober 2001 gegeben. Eine Bündelung derartiger Aktivitäten wirkt sich allerdings erst mittel- bis langfristig aus, denn wie die Vorsitzenden des PISA-Konsortiums und des IGLU-Konsortium Jürgen Baumert und Wilfried Bos nicht müde werden zu betonen, fehlt in der Bundesrepublik der wissenschaftliche Nachwuchs, der diesen Anforderungen gerecht werden kann.¹⁷

Bastian (1988) beschreibt ein Verständnis von erziehungswissenschaftlicher Forschung, welches für eine „neue Balance von Schulreform und Bildungspolitik“ plädiert, die auf Schulentwicklung durch Konsensfindung basiert und als aktive Teilnahme der Erziehungswissenschaftler an Aushandlungsgesprächen über Schulautonomie, Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation verstanden werden kann. Dies wäre neben der Möglichkeit, wissenschaftliche Konzepte abzusichern, auch eine Chance direkt bei der Beratung und Unterstützung von Schulen bzw. sinnvoller Weise von Menschen und Systemen, die Schulen beraten und unterstützen, mitzuwirken und diesen Prozess aktiv und wissenschaftlich reflektiert zu begleiten. Es wird gegenwärtig allerdings auch bereits wieder kritisch diskutiert, ob diese Form der Schulentwicklungsforschung bereits ein Ausdruck für ein neues Forschungsparadigma sei oder ob es sich die Erziehungswissenschaft sich damit nicht vielmehr der „Gefahr der Entkonturierung und Selbstaufgabe“ (Heinrich 2001) aussetzt. Heinrich sieht die Erziehungswissenschaft in die Rolle des Moderators (bei der Schulprogrammentwicklung) oder des Feldforschers (bei institutionellen Schulentwicklungsprozessen) gestellt, die eine ausreichend wissenschaftliche Begleitung nicht mehr sichern können und deren Ausgang ungewiss ist. So befürchtet er, dass die Erziehungswissenschaft auf dem Sektor der Steuerung der Einzelschule ebenso scheitern könnte, wie sie bereits auf dem Sektor der Gesamtsteuerung des Systems gescheitert ist. In der Abkehr von Gesamtsystemstrategien wende sie sich nunmehr der Einzelschule, als lernender Organisation zu und verlange von dieser auf einem Sektor zu handeln, über den die Schultheorie noch keine fundierten Aussagen machen könne. Pragmatische Managementstrategien anstelle von schultheoretisch begründbarer Forschung – so stellt sich die

¹⁷ So stellt auch Weishaupt fest, dass das „insgesamt niedrige Entwicklungsniveau und der Rückgang des Personals für die Bildungsforschung an den Universitäten als langfristig problematisch für die Erhaltung der Innovationsfähigkeit des Bildungswesens anzusehen (ist, D. S.) (Weishaupt 2000, S. 261).

Situation der Schulentwicklungsforschung aus Sicht von Heinrich (2001, S. 311 f.) dar. Nur schultheoretisch begründete Forschung, für die sich in der Schulrealität und Bildungspolitik niemand interessiert, kann die weiterführende Antwort auch nicht sein. Und vielleicht zeigen ja die genannten Beispiele, dass es einen „dritten Weg“ gibt: nämlich Forschungsprogramme, die einen wissenschaftlichen Anspruch nicht aufgeben und sich zugleich in einem ständigen Diskurs mit der pädagogischen Praxis befinden, die sich mit diesen Ansprüchen auseinandersetzen muss. Wissenschaftlern käme dann auch die Aufgabe zu, diesen Theorie – Praxis-Transfer stärker und effektiver als bisher zu gewährleisten. Oder wie Terhart dies in seiner Analyse des Handlungsbedarfes nach der PISA-Studie formuliert: gefordert ist ein neuer Forschungstyp, in dessen Verlauf Rückmeldeprozesse aufgebaut und in die Praxis integriert werden. Analysen müssen mit Interventionen verbunden werden und zwar so, dass die Interventionen nicht mit dem Impetus der Durch- und Umsetzung wissenschaftlich-administrativer Rationalität daherkommen, sondern vielmehr an der Idee der katalytischen Wirkung von Forschungsergebnissen ausgerichtet sind, die in Kooperation mit der Schulpraxis erprobt wurden (vgl. Terhart 2002, S. 107).

4.3 Transformation des Schulwesens, Bildungsforschung und Modellversuche vor dem Hintergrund globalisierter Leistungsanforderungen und erweiterter Selbstverantwortung der Einzelschule

Während sich die sächsischen Bildungspolitiker weiterhin fragen, wie durch immer weitere Modellversuche und mittlerweile Modellversuchsprogramme (Qualität in Schulen und Schulsystemen – Quiss, Schule und Demokratie – SUD) Innovationen in der ostdeutschen Bildungslandschaft erreicht werden können, und Erziehungswissenschaftlerinnen sich damit auseinandersetzen, ob wir es bei der ostdeutschen Transformation mit einer „nachholenden Modernisierung“, einem „doppelten Modernisierungsprozess“ oder einer „reflexiven Modernisierung“ zu tun haben (vgl. exemplarisch Fabel 2002), sind (noch zu wenig) Bildungspolitiker und Erziehungswissenschaftler in Ost- und Westdeutschland mit der Frage beschäftigt, wie es Deutschland gelingen kann, Anschluss an die Weltspitze der erfolgreichen Bildungssysteme zu finden. Oder andersherum gefragt, warum sollte man sich nach zwölf Jahren deutscher Einheit noch mit der nordrhein-westfälischen Gesamtschule im Vergleich zur baden-württembergischen Hauptschule als Vorbild für die polytechnische Oberschule in Chemnitz beschäftigen, wenn die erfolgreichen Schulen in Helsinki und Toronto stehen? Oder: haben die beiden Schulsysteme in Ost und West nicht am Ende vielmehr Gemeinsamkeiten und dieselben Defizite im Hinblick auf die erfolgreichen Nationen als das wir uns noch weiter mit den innerdeutschen Problemen der Schulentwicklung beschäftigen sollten? Die Diskussion um die Transformation des Bildungswesen ist mittlerweile durch die Qualitätsdiskussion überlagert: angesichts der internationalen Vergleichsstudien fallen die innernationalen (im

Vergleich der Bundesländer) Differenzen nicht mehr sehr ins Gewicht, zumal die differenzierten bundesdeutschen Ergebnisse den Ergebnissen der internationalen Trends zu widersprechen scheinen. So haben die Freistaaten bzw. Bundesländer Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen am besten abgeschnitten, obwohl sie über die am wenigsten integriertesten Systeme verfügen. Die Debatte um Qualitätsverbesserung von Schule und erweiterter Selbstverantwortung der Einzelschule bewegt sich in einem Spannungsfeld von Individualisierung (Autonomie der Einzelschule) einerseits und Generalisierung bis hin zur Globalisierung (universalisierte und länderübergreifende Leistungs- und Qualitätsvergleiche) andererseits. In den neuen wie den alten Bundesländern wurden die Schulen gleichermaßen von einer Welle der veränderten Bewertung von und Erwartung an Schule erwischt, wobei man den ostdeutschen Schulen allenfalls als Startvorteil zu gute halten kann, dass sie sich sowieso gerade in einem Veränderungsprozess befanden, wo es auf die eine oder andere zusätzliche Belastung nicht mehr so ankam. So stellt dann auch Fabel fest, und einen Beleg dafür liefert die vorliegende Arbeit, dass die erziehungswissenschaftliche Transformationsforschung „nicht die Anschlussfähigkeit an übergreifende Diskussionen hinsichtlich der Entwicklung des Schul- und Bildungswesens im gesamtgesellschaftlichen Prozess verlieren (darf, D. S.), sondern muss die dortigen Ansätze, Sichtweisen und Fragestellungen mit aufnehmen (Fabel 2002, S. 113). Dabei müssen die Rückwirkungen auf die westdeutschen Bundesländer im Blick behalten werden, sind doch die ostdeutschen Bundesländer in einem stärkeren Ausmaß als bisher sichtbar, möglicherweise Vorreiter oder Modell für Schulentwicklungsprozesse. Mit „nachholender Modernisierung“ ist dies nur unzureichend beschrieben, gibt es doch den Zustand, dann man einmal nachzuholen in Angriff genommen hatte, doch mittlerweile auch im Westen nicht mehr und hat die Bewegung des Nachholens nicht selber Wirklichkeit in einem Ausmaß verändert, was man Anfang der 90er Jahre nicht prognostizieren konnte. Fabel plädiert und dem schließe ich mich an, für eine Auseinandersetzung mit der Theorie der reflexiven Modernisierung, welche einen konzeptionellen Rahmen bereit stellt, in welchem „insbesondere Delegitimationsprozesse und die aus Wandlungs- und Modernisierungsprozessen resultierenden selbsterzeugten Risiken, Ambivalenzen und (nicht intendierten) Nebenfolgen thematisiert und untersucht werden können“ (Fabel 2002, S. 109). Dabei können wir eben nicht mehr auf die bewährten Strategien des „Weiter so“ oder „Mehr vom selben“ zurückgreifen. „Epochale Veränderungen verlangen epochale Perspektiven. Wenn es nicht um die Veränderung eines vorhandenen Systems, sondern um die Emergenz neuer Ordnungsstrukturen geht, müssen wir unser Arsenal von Vorstellungen über historische Prozesse erweitern“ (Giesecke, 2002, S. 171).

Helsper (2000) diskutiert vor dem Hintergrund der Entwicklung der Schulkulturen in den letzten Jahrzehnten (nur unwesentlich differenziert nach Ost und West) Entwicklungsrichtungen in vier Dimensionen (Anerkennung- und Partizipationsverhältnisse, Bedeutung der Leistungsanforderungen, pädagogische Werte und Beziehungen, Kanon der Inhalte und die Fächerorganisation), für die sich im Verlauf der Untersuchungen viele Beispiele finden lassen, die hier nicht mehr im einzelnen aufgeführt werden. Dabei versteht er Schulkulturen als „symbolische,

sinnstrukturierte Ordnungen der einzelnen Schulen, die von den schulischen Akteuren in der Auseinandersetzung mit äußeren Strukturvorgaben konkret ausgestaltet werden“ (Helsper 2000, S. 35). Im Hinblick auf die vier Dimensionen führt er aus, dass sich die schulischen Anerkennungsverhältnisse von einem besonderen Gewaltverhältnis zwischen Schülern, Eltern und Lehrern hin zu einer ambivalenten Partizipationsaufforderung verändern. Für die Leistungsdimension wird deren zunehmende Vorrangstellung und die Universalisierung individualisierter Leistungserbringung diagnostiziert. Für die pädagogischen Orientierungen wird die Entwicklung von einer Unterordnungs- zu einer Gehorsamsforderung hin zu einer antinomischen Anforderung an informalisierte schulische Aushandlungsprozesse gestellt – dies betrifft das Schüler-Lehrer-Verhältnis ebenso wie das Verhältnis der Lehrer zu den vorgesetzten Behörden. Für die Fachinhalte wird die These vertreten, dass es zu einer Entwicklung des Kanons zum flexiblen Angebot mit Konzepten fächerübergreifenden, transversalen und verbindenden Lernens und damit zusammenhängenden Ambivalenzen – Schule wird als Vermittlungsinstanz angreifbar und die Position des Lehrers als Wissensvermittler relativiert – kommen wird (vgl. ebenda S. 35 – 50).

Die Ambivalenzen dieser Entwicklungen und die Anspruchssteigerungen an Schulen sind enorm. So werden an die Schulen auch im zunehmenden Maße Reflexionsansprüche herangezogen und „von einer neuen Zwischenschicht von Reflexions-Professionellen (gemeint sind Wissenschaftler, aber vor allem Supervisoren, Praxisberatern, Organisationsentwickler, Prozessmoderatoren, D.S.) im Zusammenspiel mit bildungspolitischen Instanzen ausformuliert und als neue Anforderung institutionalisiert werden. Reflexion, als Zentrum der Disziplin Erziehungswissenschaft, wandert somit – vermittelt durch Reflexionsprofessionelle – zumindest dem Anspruch nach in die professionelle Praxis der Einzelschule und konfrontiert die Lehrer(innen) und die Kollegien vor Ort mit neuen Reflexionsanforderungen gegenüber der eigenen Praxis, der Ausgestaltung der Schulkultur und der Vorortung der Schule im lokalen, regionalen und überregionalen Schulverbund“ (ebenda S. 53 f.) Die somit erreichte Dauerselbstbezüglichkeit der jeweiligen Einzelschule und der Lehrkräfte, die von institutionalisierter Selbst- und Fremdbeobachtung flankiert wird, holt das Selbstbezüglichkeitsniveau der modernisierten Kultur in die Schule und verstärkt die Auseinandersetzung mit der Nachtraditionalität von Schule. Die „Idee der Transparenz“ (Oelkers 1995), der permanenten Leistungsmessung, die Formulierung von öffentlichen Feedbacks und die Notwendigkeit der Schulen darauf mit sichtbaren Veränderungen und Fortbildungsprogrammen zu reagieren, behandelt Schulen so als wären sie ganz „normale Organisationen“, die in der Gesellschaft Brückenkopf- und damit Vermittlungsfunktionen nach messbaren Kriterien zu erfüllen haben. Die Annahme dieser Herausforderung in dem oben beschriebenen Sinne einer epochalen Veränderung steht in der erziehungswissenschaftlichen Forschung noch aus.

5 Literaturverzeichnis

- Adick, Christel: Internationalisierung von Schule und Schulforschung. In: Rolff (1995) S. 157-180
- Anders, S.: Die Schulgesetzgebung der neuen Bundesländer. Weinheim und München 1995
- Altrichter, Herbert: Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Beiheft 2001, S. 93-110
- Arndt, Otilie: Die spanische Schulreform von 1990. Untersuchung einer systemischen Reformkonzeption. Köln u.a. 1999
- Aurin, Kurt: Unterwegs zur staatlich geförderten Unübersichtlichkeit? - Das Strukturproblem des Sekundarbereichs I. In: Aurin/Wollenweber 1997, S. 28-46
- Aurin, Kurt (Hrsg.): Gute Schulen – worauf basiert ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn 1990
- Aurin, Kurt/Horst Wollenweber (Hrsg.): Schulpolitik im Widerstreit. Brauchen wir eine „andere Schule“? Bad Heilbrunn 1997
- Bargel, Thilo: Ergebnisse und Konsequenzen empirischer Forschungen zur Schulqualität und Schulstruktur. In: Melzer/Sandfuchs 1995, S. 47-65
- Bastian, Johannes: Autonomie und Schulentwicklung. Zur Entwicklungsgeschichte einer neuen Balance von Schulreform und Bildungspolitik. In: Johannes Bastian (Hrsg.): Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation. Hamburg 1988, S. 13-24
- Baumert, Jürgen: Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich. Zeitschrift für Pädagogik 43. Beiheft, 2001, S. 13-37
- Baumert, Jürgen, Rainer Lehmann, Wilfried Bos (Hrsg.): TIMSS/III Dritte internationale Mathematik und Naturwissenschaftsstudie am Ende der Schullaufbahn. Band 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen 2000
- Baumert, Jürgen, Rainer Lehmann, Wilfried Bos: Untersuchungsgegenstand und Fragestellungen. In: dies. (Hrsg.) 2000, S. 19-30
- Beck, Klaus: Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung – Berufsbildungsforschung im Rahmen der DFG-Forschungsförderung und der BLK-Modellversuchsprogramme. Reihe Arbeitspapiere WP Nr. 39, Mainz 2002
- Beck, Ulrich/Wolfgang Bonß: Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: Dies. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/Main 1989, S. 7-45
- Below, Susanne von: Bildungssysteme und soziale Ungleichheit: Das Beispiel der neuen Bundesländer. Opladen 2002
- Benner, Dietrich: Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., Heft 1/2002, S. 68-90

- Benner, Dietrich: Bildung und Demokratie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Beiheft 2001, 49-65
- Benner, Dietrich; Merkens, Hans: Die Transformation der Schule. Einleitung in den Themen-
teil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Hg. 2001, Nr. 6, S. 801-810
- Bildungskommission NRW (Hrsg.): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied
1995
- Böttcher, Ilona; Plath, Monika; Weishaupt, Horst: Gestaltung einer neuen Schulstruktur. Zur
inneren Entwicklung von Regelschulen und Gymnasien in Thüringen. Münster 1999
- Böttcher, Ilona; Plath, Monika; Weishaupt, Horst: Gymnasien in Thüringen. Vier Fallstudien.
Ergebnisbericht für das Thüringer Kultusministerium. Erfurt 1996.
- Böttcher, Wolfgang, Horst Weißhaupt, Peter Weiß (Hrsg.): Wege zu einer neuen Bildungs-
ökonomie. Weinheim, München 1997
- Brockmeyer, Rainer: Die Bedeutung der „großen Konzeptionen“ Anmerkungen zur Entwick-
lungsverläufen und Wirkungen. In: Frommelt, Bernd u.a. (Hrsg.): Schule am Ausgang
des 20. Jahrhunderts: gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungs-
probleme im Prozess der Schulentwicklung; Festschrift für Hans-Günther Rolff zum 60.
Geburtstag. Weinheim; München 2000, S. 197-210
- Brockmeyer, Rainer: Bildungsplanung – Illusion von gestern oder Notwendigkeit von mor-
gen? In: Risse/Schmidt 1999, S. 15-36
- Bruggen, Johan C. van: Inspection of Schools as an Engine for Sustainable Change. In:
www.inis.stiftung.bertelsmann.de/set.htm
- Buchen, Sylvia, u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Lehrerforschung, Band 1. Weinheim München
1997
- Buhren, Claus C./Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Fallstudien zur Schulentwicklung. Zum Ver-
hältnis von innerer Schulentwicklung und externer Beratung. Weinheim und München
1996
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Neunter Jugendbericht.
Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Ju-
gendhilfe in den neuen Bundesländern. Bonn 1994
- Burkard, Christoph: Wohin steuert die Schulaufsicht? Perspektiven der Schulaufsichtsent-
wicklung. In: Döbert, Hans; Ernst, Christoph (Hrsg.). Aktuelle Schulkonzepte – Basis-
wissen Pädagogik. Hohengehen 2001, hier zitiert nach [www.inis.stiftung.bertelsmann.de /set.
htm](http://www.inis.stiftung.bertelsmann.de/set.htm)
- Burtscheidt, Christine: Schlechte Noten für die Erziehungswissenschaft, Süddeutsche Zeitung
13./14. April 2002
- Buschor, Ernst: Evaluation als Teil der Zürcher Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik,
43. Beiheft 2001, S. 121-126
- Demmer, Marianne: Risiken und Nebenwirkungen standardisierter Schulleistungsvergleiche.
In: Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik

- Deutschland (Hrsg.): Empirische Schulleistungsvergleiche – Nutzen, Risiken, Interessen. Bonn 2001, S. 51-64
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002
- Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- Ditton, Hartmut: Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand empirischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Beiheft 2001, S. 73-92
- Ditton, Hartmut/Krecker, Lutz: Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, 41. Jahrgang 1995, S. 507-529
- Döbert, Hans: Zur beruflichen Um- und Neusozialisation ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer. In: Buchen 1997, S. 77-102
- Döbert, Hans/Fuchs, Hans-Werner/Weishaupt, Horst (Hrsg.): Transformation der ostdeutschen Bildungslandschaft. Eine Forschungsbilanz. Opladen 2002
- Dudek, P./Tenorth, E. (Hrsg.): Transformation der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozess mit ungewissem Ausgang. Weinheim, Basel 1994
- Elsner, Grit: Abschlussbericht des BLK-Modellversuchs „Handlungsmöglichkeiten von Lehrern und Sozialpädagogen zur Überwindung von Schwierigkeiten benachteiligter Kinder und Jugendlicher in sozialen Brennpunkten“, unveröffentlichtes Manuskript, Dresden 1997
- Fabel, Melanie: Transformation als „doppelter Modernisierungsprozess. Eine erweiterte Perspektive für die erziehungswissenschaftliche Transformationsforschung. In: Döbert/Fuchs/Weishaupt (Hrsg.) 2002, S. 99-116
- Fend, Helmut: Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 43. Beiheft 2001, S. 37-48
- Fend, Helmut: „Gute Schulen, schlechte Schulen“ – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, Heft 3, 1986, S. 275-283
- Fend, Helmut: Gesamtschule im Vergleich. Weinheim 1982
- Fend, Helmut: Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Weinheim und Basel 1977
- Flösser, G./Otto, H.-U./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schule und Jugendhilfe. Neuorientierungen im deutsch-deutschen Übergang. Opladen 1996
- Fried, Lilian: Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in die Grundkategorien der Schultheorie. Weinheim und München 2002
- Fuchs, Hans-Werner: Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Zur Transformation des ostdeutschen Bildungssystems. Opladen 1997
- Fuchs, Hans-Werner/Lutz R. Reuter (Hrsg.): Bildungspolitik seit der Wende. Opladen 1995

- Giesecke, Michael: Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft. Trendforschungen zur kulturellen Medienökologie. Frankfurt/Main 2002
- Gießen, B./Leggewie, C. (Hrsg.): Experiment Vereinigung. Ein sozialer Großversuch. Berlin 1991
- Götte, Rose: Grußwort. In: Gukenbiehl, Hermann L. 1994, S. 3
- Gukenbiehl, Hermann L. (Hrsg.): Regionale Schule. Erster Zwischenbericht über den Modellversuch „Entwicklung und Erprobung einer Regionalen Schule zur Verbesserung eines wohnortnahen und differenzierten Bildungsangebotes in Rheinland-Pfalz“ Bad Kreuznach, Landau 1994 (Pädagogik zeitgemäß, Schriftenreihe Heft 15)
- Gukenbiehl, Hermann L./Mahr-George, : In: Hamburger/Heck 1999
- Hamburger, Franz/Heck, Gerd (Hrsg.): Neue Schulen für die Kids. Opladen 1999a
- Hamburger, Franz/Heck, Gerhard: Zwischen produktiver Vielfalt und neuer Unübersichtlichkeit – eine Bestandsaufnahme der Veränderungen in der Sekundarstufe I. In: Hamburger/Heck 1999b, S. 7-22
- Hamburger, Franz, Oliver Dick, Gerhard Heck, Till-Sebastian Idel, Eva Stauf: Das Schulmodell Rockenhausen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Mainz 2001
- Händle, Christa; Nisch, Wolfgang; Uhlig, Christa: Lehrerinnen und ErziehungswissenschaftlerInnen im Transformationsprozess. Anhörungen in den neuen Bundesländern. Weinheim 1998
- Heckel, H.; Avenarius H.: Schulrechtskunde. 6. Auflage. Neuwied, Darmstadt 1986
- Heinrich, Matthias: Schulentwicklungsforschung in der “neuen Reformphase“. Paradigmenwechsel, andere Nomenklatur, Aktivismus oder Marginalisierung? In: Die Deutsche Schule 93. Jg. 2001, H. 3, S. 302-316
- Helsper, Werner: Wandel der Schulkultur. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3. Jahrgang, Heft 1/2000, S. 35-60
- Hettlage/Lenz (Hrsg.): Deutschland nach der Wende. Eine Zwischenbilanz. München 1995
- Hörner, Wolfgang: Polytechnischer Unterricht in der DDR und Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland. In: Wissenschaftliche Kommission (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990, S. 218-232
- Horstkemper, Marianne: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim und München 1987
- Horster, Ludwig/Hans-Günter Rolff: Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim 2001
- Hoyer, H.-D.: Der Einfluss der schulischen Umgestaltung auf die professionelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern – Ergebnisse einer sozialwissenschaftlichen Feldanalyse in Brandenburg. In: Buchen 1997, S. 61-75

- Hurrelmann, Klaus: Plädoyer für eine Schulreform, in der Gymnasien und Gesamtschulen die Basisformen bilden: "Zwei-Wege-Modell" In: Johann Jacobs-Stiftung (Hrsg.): Jugend, Bildung und Arbeit. Zürich 1992, S. 38-63
- Idel, Till-Sebastian: Die empirische Dignität der Einzelschule – Schulporträts als Gegenstand qualitativer Schulforschung. In: Combe, Arno/Helsper, Werner/Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.): Forum Qualitative Schulforschung 1 Schulentwicklung – Partizipation – Biographie. Weinheim 1999, S. 29-60
- IFS-Umfrage: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. In: Rolff/Bauer/Klemm/Pfeiffer 1996, S. 13-55
- Kahlweit, Cathrin: Was Mütter wirklich wollen. Süddeutsche Zeitung vom 25.06.2002
- Keuffer, Josef/Heinz-Hermann Krüger/Sybille Reinhardt/Elke Weise/Hartmut Wenzel (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Weinheim 1998
- Klemm, Klaus/Rolff, Hans-Günter: Innere Schulreform im zweigliedrigen Schulsystem – eine kritische Analyse neuerer bildungspolitischer Konzepte aus der Sicht der Schulentwicklungsforschung. In: Die Deutsche Schule 80, 1988, Heft 4, S. 462-471
- Koch, Thomas/Thomas, Michael: Transformationspassagen. In: Deutschland Archiv. 27. Jg. (1994), S. 141-154
- Köhler, Gabriele/Knauss, Georg/Zedler, Peter (Hrsg.): Der bildungspolitische Einigungsprozess 1990. Verlauf und Ergebnisse der deutsch-deutschen Verhandlungen zum Bildungssystem. Opladen 2000
- Köhler, Holm-Detlev: Spaniens Demokratie unter Modernisierungszwang. 1987, zitiert in der Ausgabe von Franz Hamburger/Höffer-Mehlmer, Markus/Wolf, Eberhard/Wiesel, Marianne (Hrsg.): Soziale Probleme und Sozialarbeit in Spanien. Mainz 1989, S. 3-19
- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Wolfgang (Hrsg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität. Opladen 1994
- Krüger, Heinz-Hermann, Gunhild Grundmann, Catrin Kötters: Schulische Profilbildung – Bildungspolitische Rahmenbedingungen und empirische Entwicklungstrends in Sachsen-Anhalt. In: Keuffer/Krüger/Reinhardt/Weise/Wenzel 1998, S. 181-205
- Lampe, Christa: Sekundarschulen in Niedersachsen – ein Bericht zum Stand des Schulversuchs. In: Hamburger/Heck 1999, S. 57-72
- Lange, Hermann: PISA: Und was nun? Bildungspolitische Konsequenzen für Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jg., Heft 3/2002, S. 455-471
- Lange, Hermann: Welches Steuerungswissen liefern Schulleistungsstudien für Bildungsplanung und Bildungspolitik? In: Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Empirische Schulleistungsvergleiche – Nutzen, Risiken, Interessen. Bonn 2001, S. 131-145
- Lange, Herrmann: Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Schulen: Auf dem Weg zu einer realistischen Konzeption? In: Tillmann/Vollstädt (Hrsg.) 2001, S. 191-206

- Lenhardt, Gero/Stock, Manfred: Bildung der Bürger und Qualifikation der Arbeitskräfte: Schulentwicklung in der BRD und DDR in soziologischer Perspektive. In: Flösser/Otto/Tillmann 1996, S. 54-62
- Leonhardt-Runck, Marita/Stenke, Dorit: Die Mittelschule in Sachsen – eine entwicklungsoffene Schulart. In: Hamburger/Heck (Hrsg.) 1999, S. 125-136
- Lönz, Michael: Das Schulportrait. Ein Beitrag der Einzelschulforschung zur Schulreform. Frankfurt/Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1995
- Maritzen, Norbert: Schulforschung und Bildungspolitik in Hamburg: Mühen einer Schulverwaltung, wissenschaftlich aufgeklärt zu Handeln. In: Tillmann/Vollstädt 2001, S. 33 -60
- Meier, A./Rabe-Kleberg, U./Rodax, K. (Hrsg.): Transformation und Tradition in Ost und West. Opladen 1997
- Melzer, Wolfgang: Funktion, wissenschaftliche Erträge und bildungspolitische Konsequenzen eines Modellversuchs zur Mittelschule im Freistaat Sachsen. In: Hamburger/Heck 1999, S. 137-157
- Melzer, Wolfgang/Hurrelmann, Klaus: Individualisierungspotentiale und Widersprüche in der schulischen Sozialisation Jugendlicher. In: Heitmeyer, W./Olk, T. (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Weinheim und München 1990, S. 35-79
- Melzer, Wolfgang/Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Was Schule leistet. Aufgaben und Funktion von Schule heute. Weinheim, München 2001
- Melzer, Wolfgang/Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Opladen 1995
- Melzer, Wolfgang/Rostampour, Parviz: Schulische Gewaltformen und Täter-Opfer-Problematik. In: Schubarth/Kolbe/Willems (Hrsg.) 1996, S.131-148
- Melzer, Wolfgang/Dorit Stenke: Schulentwicklung und Schulforschung in den ostdeutschen Bundesländern. In: Rolff/Bauer/Klemm/Pfeiffer (Hrsg.) 1996, S.307-338
- Meyer, Hilpert: Schulpädagogik. Band 1, Berlin 1997
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike: ExpertInneninterviews –vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Opladen 1991, S. 441-471
- Mortimore, Peter: Auf der Suche nach neuen Ressourcen. Die Forschung zur Wirksamkeit von Schule (school effectiveness) In: Böttcher/Weißhaupt/Weiß 1997, S. 171-192
- Mortimore, Peter: Schuleffektivität: Ihre Herausforderungen für die Zukunft. In: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongress der DGfE 1994, Weinheim 1994, S. 117-134
- Mortimore, P./Sammons, P./Stoll, L./Lewis, D./Ecob, R.: School Matters. The Junior Years. Somerset 1988
- Oelkers, Jürgen: Wie lernt ein Bildungssystem? In: Die deutsche Schule 85/1995, S. 4-20
- Patzelt, Werner: Deutsche Politik unter Reformdruck. In: Hettlage/Lenz 1995, S. 68-92.

- Pekrun, Reinhard: Vergleichende Evaluationsstudien zur Schülerleistungen: Konsequenzen für zukünftige Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., Heft 1/2002, S. 111-128
- Portune, Günther: Bildungspolitik als Instrument langfristiger Entwicklung. In: Risse/Schmidt (Hrsg.) 1999, S. 166-172
- Rehm, Stefanie: Zukünftige Gesetzgebung aus bildungspolitischer Sicht. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 39, 1991, S. 242-245
- Risse, Erika/Hans-Joachim Schmidt (Hrsg.): Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung. Neuwied, Kriftel 1999
- Rolff, Hans-Günter: Wie gut sind gute Schulen? Kritische Analysen zu einem Modethema. In: Rolff, Hans-Günter u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 6, Weinheim 1990, S. 243-261
- Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Zukunftsfelder der Schulforschung. Weinheim 1995
- Rolff, Hans-Günter, K.-O. Bauer, Klaus Klemm, Hermann Pfeiffer (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 9, Weinheim, München 1996
- Rößler, Matthias: Vorwort. In: Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Abschlussbericht zum Modellversuch „Die Mittelschule im Freistaat Sachsen“. Dresden 1998
- Rosenbusch, Heinz S.: Organisationspädagogische Perspektiven einer Reform der Schulorganisation. In: SchulVerwaltung Nr. 10, 1997, S. 329 – 334, hier zitiert nach www.uni-bamberg.de/rosenbusch_reform_schulaufsicht.htm
- Rosenbusch, Heinz S.: Schatzsuche und Logik des Vertrauens. Organisationspädagogische Anmerkungen zu einer Neukonstitution der Schulaufsicht. In: Heinz S. Rosenbusch (Hrsg.): Lehrer und Schulräte – Ein strukturell gestörtes Verhältnis. Bad Heilbrunn 1994, hier zitiert nach www.uni-bamberg.de/rosenbusch_schatzsuche.htm
- Rutter, Michael, u.a.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkungen auf Kinder. Weinheim 1980
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Die Mittelschule im Freistaat Sachsen. Abschlussbericht zum Modellversuch. Dresden 1998
- Schubarth, Wilfried: Systemtransformation und Schulentwicklung. Zu psychosozialen Problemen bei der inneren Schulreform in den neuen Bundesländern. In: Neue Sammlung 1999, S. 465-488
- Schubarth, Wilfried/Kolbe, Fritz-Ulrich/Willems, Helmut (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Opladen 1996
- Schuh, Hans: Wer hat da am Rat gedreht? Die Zeit Nr. 35, 22. August 2002, S. 27
- Schmitt, Karl (Hrsg.): Fünf Jahre Neugestaltung des Bildungssystems in den Neuen Bundesländern. Berlin 1996
- Stenke, Dorit: Das Pilotprojekt „Unterrichtsbeurteilung durch Schüler“. Vom Nutzen eines Tabubruches. In: SchulVerwaltung MO Nr. 9/2000, S. 288-291

- Stenke, Dorit/Stumpp, Angela/Melzer, Wolfgang: Die Mittelschule im Transformationsprozeß des sächsischen Bildungswesens. Ergebnisse von Expertenbefragungen und Dokumentenanalysen. Dresden 1994
- Terhart, Ewald: Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? In: Zeitschrift für Pädagogik 48. Jg.; 1/2002, S. 91-110
- Terhart, Ewald: Schule und Selektion: Die Perspektive der Lehrer. In: Melzer/Sandfuchs 2001, S. 87-110
- Terhart, Ewald: Bildungsforschung, Bildungsadministration, Bildungswirklichkeit: eine systematische Annäherung. In: Tillmann/Vollstädt (Hrsg.) 2001, S. 17-32
- Terhart, Ewald: SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: Z.f.Päd. 40. Jg. 1994, Nr. 5, S. 685-699
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Kontinuität und Wandel im Schulwesen der neuen Bundesländer. In: Flösser/Otto/Tillmann (Hrsg.) 1996, S. 30-41
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Von der Kontinuität, die nicht auffällt. Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD. Vortrag auf dem Symposium "Schulforschung und Bildungspolitik", Dresden, 29. April 1994 (masch. Ms.).
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Schulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und der Blick auf die Reformdiskussion in der DDR. In: Vergleichende Pädagogik, Heft 2/1990, S. 113-125
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Witlof Vollstädt: Bildungsforschung im politischen Auftrag: eine Einführung. In: Tillmann/Vollstädt (Hrsg.) 2001, S. 9-16
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Vollstädt, Witlof (Hrsg.): Politikberatung durch Bildungsforschung. Das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg. Opladen 2001
- Vaccaro, Eric: Die Schule als Ganzes in den Blick nehmen. Veränderte Anforderungen an Schulaufsicht. In: Podium Schule 1/2002, S. 1
- Valtin, Renate/Rosenfeld, Heidrun: Zehn Jahre nach der Wende: Elterliche Einstellungen zur Schule im Ost/West-Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 47. Jg., Nr. 6 2001, S. 837-835
- Vollstädt, Witlof: Auf- und Abbrüche im ostdeutschen Schulwesen. In: Flösser/Otto/Tillmann (Hrsg.) 1996, S. 118-131
- Weegen u.a.(Hrsg.): Bildungsforschung und Politikberatung. Weinheim 2002
- Weishaupt, Horst: Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. In: Haan, Gerhard de/Hildegard Hamm-Brücher/Norbert Reichel (Hrsg.): Bildung ohne Systemzwänge. Innovationen und Reformen. Neuwied, Kriftel 2000, S. 251-268
- Wiechmann, Jürgen: Der Innovationstransfer in der Breite des Schulwesens. Rahmenbedingungen der Zielentscheidungen von Schulen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jahrg., Heft 1/2002, S. 95-117

- Wiesenthal, H.: Die Transformation Ostdeutschlands: Ein (nicht ausschließlich) privilegierter Sonderfall der Bewältigung von Transformationsproblemen. In: Wollmann, H./Wiesenthal, H./Bönker, F.: (Hrsg.): Transformation sozialistischer Gesellschaften: Am Ende des Anfangs. Opladen 1995, S. 134-159
- Zymek, Bernd: Die Schulentwicklung in der DDR im Kontext einer Sozialgeschichte des deutschen Schulsystems. Historisch-vergleichende Analyse lokaler Schulangebotsstrukturen in Mecklenburg und Westfalen. In: S. Häder/H.-E. Tenorth (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim/Basel 1997, S. 25-54

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Transformationsprozess von Schulsystemen, den die ostdeutschen Länder mit dem Erlangen der deutschen Vereinigung bewältigen mussten am Beispiel der Mittelschule im Freistaat Sachsen. Dieser Prozess wird mit Fokus auf die Sekundarstufe I und darin insbesondere auf die Mittelschule als „neue Schulform“ nachgezeichnet und analysiert. Die skizzierten Entwicklungslinien werden aufgegriffen und am Beispiel dieses konkreten bildungspolitischen Vorhabens, des Aufbaus einer neuen Schulform und eines zweigliedrigen Schulsystems, vor dem Hintergrund der widersprüchlichen Aufgabe, ein Schulsystem zu reformieren und dabei weder Ausgangspunkt noch Ziel der Reform genau bestimmen zu können, diskutiert und in ihrer Wirkung bewertet. Dabei werden die Bedeutung der Einzelschule bei der Transformation des Schulsystems herausgearbeitet, die Wirkung von Modellversuchsergebnissen für die weitere Gestaltung des Schulsystems kritisch untersucht und schließlich danach gefragt, welche Form von Steuerung einzelne Schulen brauchen, um sich ansprechend der sich verschärfenden Anforderung an Bildung optimal entwickeln zu können und welche Art der bildungspolitischen Steuerung des Gesamtsystems erforderlich ist, um Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Kontext der internationalen Leistungsvergleichsstudien zu realisieren.

Die Analysen des Transformationsprozesses stehen unter dem Einfluss der Ergebnisse der ersten PISA-Studie und der sich daran anschließenden bildungspolitischen Diskussionen über die Qualität von Schule in Deutschland im internationalen Vergleich. Damit wird die Perspektive über den Einigungsprozess hinaus geöffnet und an bestehende Forschungsergebnisse angeknüpft, wonach sich der deutsch-deutsche Einigungsprozess hinsichtlich der mit ihm vollzogenen Öffnung in der Gestaltung der Schulverhältnisse als ein Probestück der Bundesrepublik für den europäischen Einigungsprozess verstehen lässt und sich in diesem Sinne auch bewährt hat. Mit den Debatten um Bildung und vor allem um Qualität von Bildung in der Folge der länderübergreifenden Vergleichsstudien zeigt sich aber, dass die Themen auf der bildungspolitischen Agenda raschen Veränderungen unterworfen sind. Im Lichte dieser gesellschaftlichen Debatte um die Qualität und die Steuerung von Bildung werden abschließend die Herausforderungen für die Schulforschung vor dem Hintergrund globalisierter Leistungsanforderungen und erweiterter Selbstverantwortung der Einzelschulen skizziert.