

Maike C. Reimer

Profilentwicklung an Mannheimer Schulen

Eine qualitative Untersuchung an Hauptschulen und Gymnasien

Veröffentlichung der gleichnamigen Magisterarbeit

vorgelegt am
Lehrstuhl Erziehungswissenschaft I
Prof. Dr. Peter Drewek
Universität Mannheim
08. August 2004

Kontakt: maclarei@yahoo.de

Schriftenreihe: Mannheimer sozialwissenschaftliche Abschlussarbeiten

Vorwort

Die Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Mannheim bildet in den Fächern Politikwissenschaft, Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft qualifizierten Forschungs- und Führungsnachwuchs aus. Viele Abschlussarbeiten der Studierenden zeugen von dem hohen wissenschaftlichen Niveau der Mannheimer Ausbildungsinhalte, die insbesondere gekennzeichnet sind von der empirisch-analytischen Ausrichtung unter Betonung quantitativer Methoden.

Die Ergebnisse und Inhalte vieler dieser Arbeiten sind publikationswürdig. Aus diesem Grund bietet die Fakultät für Sozialwissenschaften ihren besten Absolventen die Möglichkeit, ihre Arbeiten einem breiteren Publikum zu präsentieren und hat hierfür diese Schriftenreihe ins Leben gerufen. Diese Schriftenreihe soll dazu beitragen, die wissenschaftlichen Ergebnisse der besten Abschlussarbeiten dem Fachpublikum zugänglich zu machen. Damit sind sie für weitere Untersuchungen verfügbar und können eventuell eine Grundlage für weitere Forschungen bieten.

In dieser Reihe werden nur Abschlussarbeiten veröffentlicht, die von beiden Gutachtern mit „sehr gut“ bewertet und für veröffentlichungswürdig befunden wurden.

Prof. Dr. Josef Brüderl
Dekan der Fakultät für Sozialwissenschaften

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	III
Einleitung.....	1
Teil I: Theoretischer Teil.....	4
1 Die Qualitätsdiskussion im deutschen Schulwesen.....	4
1.1 Schule in Deutschland: Ein stark determiniertes System	4
1.2 Die Qualitätsdiskussion im deutschen Bildungswesen	5
1.2.1 Der Qualitätsbegriff.....	6
1.2.2 Die Schulebene in der Qualitätsdiskussion	8
1.3 Ökonomische Steuerungsansätze im Schulwesen	11
1.3.1 Schulautonomie	12
1.3.2 Wettbewerb zwischen Schulen.....	13
1.4 Zusammenfassung.....	14
2 Schulprofil: Charakteristikum einer Schule	16
2.1 Definition von Schulprofil	16
2.2 Wahrnehmung und Wirkung von Schulprofilen.....	18
2.3 Bedingungsfaktoren des Schulprofils	22
2.4 Ein Weg systematischer Profilentwicklung: Schulprogrammarbeit	23
2.4.1 Funktion und Zielsetzung der Schulprogrammarbeit.....	25
2.4.2 Voraussetzungen und Durchführung.....	28
2.4.3 Formale und inhaltliche Elemente des Schulprogramms	28
2.4.4 Akteure im Prozess der Programmerstellung.....	31
2.4.5 Probleme im Prozess der Programmentwicklung	32
2.4.6 Kritik am Konzept der Schulprogrammarbeit.....	33
2.5 Zusammenfassung.....	34
3 Schulen in Mannheim: eine Situationsbeschreibung.....	36
3.1 Demographische Entwicklung der Schülerzahlen.....	36
3.2 Schulversuche in Mannheim	39
3.2.1 Mannheimer Wirtschaftsmodell Schule	39
3.2.2 Erweiterung der Hauptschulbezirke.....	41
3.3 Zusammenfassung.....	42
4 Schulentwicklung in Baden-Württemberg.....	43
4.1 Bildungsplanreform 2004	43
4.1.1 Bildungsstandards und Kerncurriculum	44
4.1.2 Schulcurriculum.....	45
4.1.3 Fächerverbünde	45
4.1.4 Kontingentstundentafeln	46
4.2 Weitere Reformen in Baden-Württemberg.....	47
4.2.1 Projekte zur Stärkung schulischer Autonomie.....	47
4.2.2 Qualitätssicherung an allgemeinbildenden Schulen	48
4.2.3 Innere Schulentwicklung	49
4.2.4 Schulartenspezifische Reformansätze	50
4.3 Zusammenfassung.....	51
5 Forschungsfragen.....	52

Teil II: Empirischer Teil.....	54
6 Methode.....	54
6.1 Qualitative Sozialforschung	54
6.2 Gesprächsvorbereitender Fragebogen.....	55
6.3 Experteninterview	56
6.3.1 Interviewleitfaden.....	58
6.3.2 Problematische Interviewsituationen	59
6.3.3 Auswertung der Interviews	60
6.4 Interviewpostskriptum.....	63
6.5 Fallauswahl	63
6.6 Durchführung der Befragung	65
6.7 Zusammenfassung.....	66
7 Ergebnisse der Fragebogenerhebung.....	67
7.1 Strukturelle Merkmale der Schulen.....	67
7.1.1 Strukturmerkmale der Hauptschulen	67
7.1.2 Strukturmerkmale der Gymnasien.....	69
7.2 Angebotsprofile der Schulen.....	70
7.2.1 Angebotsprofile der Hauptschulen.....	71
7.2.2 Angebotsprofile der Gymnasien	73
7.3 Entwicklungsprofile der Schulen	75
7.4 Wunsch nach Autonomie.....	76
7.5 Zusammenfassung.....	77
8 Ergebnisse der Interviews.....	79
8.1 Profilverständnis der Schulleitungen	79
8.1.1 Wirkrichtung der schulischen Profilierung.....	79
8.1.2 Zweckbestimmung schulischer Profilierung.....	80
8.1.3 Inhaltlich-formales Verständnis von Schulprofil.....	80
8.2 Reaktion auf die Außenforderung nach Profilierung.....	81
8.2.1 Rolle der übergeordneten Verwaltung	82
8.3 Einflussfaktoren der Profilentwicklung.....	84
8.3.1 Schulform	84
8.3.2 Ressourcenausstattung.....	85
8.3.3 Soziokulturelles Umfeld	86
8.4 Prozess der Profilentwicklung.....	87
8.4.1 Beteiligte	87
8.4.2 Kontinuität	87
8.4.3 Konzeptorientierung.....	88
8.4.4 Positive und negative Einflussfaktoren auf den Entwicklungsprozess	89
8.5 Beurteilung der Auswirkung von Profilentwicklung	90
8.6 Bedeutung von Wettbewerb	91
8.6.1 Erweiterung der Hauptschulbezirke und Demographie.....	92
8.6.2 Beurteilung von Wettbewerb.....	93
8.7 Einzelfallspezifische Betrachtung der Interviews	94
8.8 Zusammenfassung.....	95
9 Diskussion.....	98
Literaturverzeichnis & Internetquellen.....	IV
Anhang.....	XIII
Erklärungen	XXIX

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1:	Qualitätskategorien nach Harvey/Green (2000).....	7
Abbildung 2:	Profilmatrix nach Wirkrichtung und Einflussmöglichkeit.....	20
Abbildung 3:	Bedingungsfaktoren des Schulprofils.....	22
Abbildung 4:	Schulprofil und Schulprogramm als Elemente eines Regelkreises	25
Abbildung 5:	Ziele der Schulprogrammarbeit nach Holtappels (2003).....	26
Abbildung 6:	Elemente des Schulprogramms nach Posch (2002a).....	29
Abbildung 7:	Beispielhafte Struktur eines Schulprogramms orientiert an Fleischer-Bickmann/Maritzen (1996)	30
Abbildung 8:	Pessimistische Regelkette der Schulentwicklung nach Euler (2003)	32
Abbildung 9:	Entwicklung der Schülerzahl 1991 bis 2020 im Sekundarbereich I	37
Abbildung 10:	Schematisierter Ablauf der computergestützten Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2003).....	61
Tabelle 1:	Proximale und distale Faktoren der Schulqualität.....	10
Tabelle 2:	Qualitätskriterien für Schulprogramme nach Posch (2002b).....	27
Tabelle 3:	Entwicklung der Mannheimer Schülerzahlen in der Sekundarstufe	38
Tabelle 4:	Entwicklung der Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe.....	39
Tabelle 5:	Gliederungsebenen der Bildungsstandards.....	44
Tabelle 6:	Stellenbezogene Schulausschreibung.....	48
Tabelle 7:	Kategoriensystem (Ausschnitt).....	62
Tabelle 8:	Verteilung der Schulen nach Schulart und sozialem Rang der Lage	64
Tabelle 9:	Strukturelle Merkmale der Hauptschulen.....	68
Tabelle 10:	Strukturelle Merkmale der Gymnasien	70
Tabelle 11:	Angebotsprofil Hauptschulen.....	72
Tabelle 12:	Angebotsprofil Gymnasien	74
Tabelle 13:	Entwicklungsmerkmale der Schulen.....	76
Tabelle 14:	Wunsch der Schulen nach Autonomie	77

Einleitung

Die Zeit der Sorglosigkeit im deutschen Bildungswesen ist vorbei. Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der jüngeren internationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen der Sekundarstufe ist der Zustand der deutschen Bildung ein Topthema der Gazetten und Politiker. Das Entsetzen über die Zustände im Land der Dichter¹ und Denker ist groß, nachhaltige Reformen werden angemahnt. Doch nur langsam kommt Bewegung in das träge Bildungssystem, bürokratisch erstarrt in föderaler Kompetenzzerteilung. Die einheitliche Durchführung einer großen Bildungsreform, die auch der für die deutsche PISA-Untersuchung verantwortliche OECD-Mitarbeiter Dr. Andreas Schleicher kürzlich auf einer Veranstaltung des Mannheimer Zentrums für europäische Wirtschaftsforschung (ZEW)² forderte, kann nicht gelingen, solange Bildung ein Politikum ist, das – häufig wenig sachdienlich – von Parteien jeglicher Couleur zur Profilierung genutzt wird. Dieser Zustand ist allerdings nicht neu, und daher ist es wahrscheinlich nicht verwunderlich, dass die deutsche pädagogische Forschung, desillusioniert hinsichtlich der Reformfähigkeit des Gesamtsystems, vor einigen Jahren die Einzelschule als Handlungseinheit entdeckt hat. Die Schulen sollen mehr Autonomie erhalten, eigene Profile entwickeln und neoliberalen Vorstellungen folgend im interschulischen Wettbewerb um Schüler ihre Qualität verbessern. In dem ihnen erweiterte Gestaltungsmöglichkeiten zugestanden werden, wird ebenso der Tatsache Rechnung getragen, dass die Schulen ihre eigenen, von lokalen Gegebenheiten determinierten Bedürfnisse am genauesten kennen und so effizienter darauf reagieren können, als das im Rahmen zentraler Steuerung möglich ist. Hier wird ein steuerungstheoretischer Paradigmenwechsel deutlich, der sich im deutschen Bildungswesen vollzieht: weg von der Inputsteuerung hin zur Kontrolle des Outputs.

Im Kontext dieser Reformansätze und -diskussionen bewegt sich die vorliegende Arbeit. Sie fokussiert die Profilentwicklung, wie sie an Mannheimer Hauptschulen und Gymnasien betrieben wird. Zentrales Anliegen ist es zu untersuchen, welches Verständnis die Schulen von der Profilentwicklung haben und wie sie mit der von Seiten der Administration herangetragenen Profilierungsforderung umgehen. Von besonderem Interesse ist dabei, welche Intentionen Schulen bei der Entwicklung ihrer Profile verfolgen und wie sie die Entwicklungsprozesse gestalten. Bei Betrachtung der Entwicklungsprozesse werden thematische Einflussfaktoren identifiziert sowie förderliche beziehungsweise hinderliche Bedingungen

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wird im Folgenden auf das Hinzufügen der weiblichen Form verzichtet.

² ZEW Wirtschaftsforum 2004: Bildung als Standortfaktor, 25. Juni 2004, Universität Mannheim.

der Profilentwicklung herausgearbeitet. Weiter wird untersucht, wie sich der interschulische Wettbewerb auf die Profilentwicklungsstrategien der Schulen auswirkt. Im Rahmen der Untersuchung wurden die Schulleitungen von mehreren Mannheimer Hauptschulen und Gymnasien befragt. Dabei wurden bewusst Schulen ausgewählt, die in keine übergeordneten Schulentwicklungsprojekte eingebunden sind.

Die vorliegende Arbeit ist in den Forschungskontext des Projekts *Schulmarkt, Schulwahl und Schulqualität in lokalen Systemen* der Erziehungswissenschaftlichen Lehrstühle der Universität Mannheim eingebunden. Das Projekt beschäftigt sich aus mehreren Perspektiven mit der Situation weiterführender Schulen in Mannheim und Heidelberg. Thomas Hauff vom Lehrstuhl Erziehungswissenschaft I beschäftigt sich im Rahmen seines Promotionsvorhabens mit einer Zeitreihenanalyse der schulstatistischen Übergängerdaten. Im Fokus der Arbeit von Dr. Marten Clausen stehen die Beweggründe für die Wahl zwischen Schulen der gleichen Schulart, die er in einer breit angelegten Elternbefragung zu erhellen sucht. Dabei spielen die vorhandenen oder von den Wählenden antizipierten Merkmale der Schulen eine wichtige Rolle.

Im *ersten Kapitel* des theoretischen Teils setzt sich die Arbeit mit der *Qualitätsdiskussion* im deutschen Schulwesen auseinander. Dabei werden zunächst die Besonderheiten des deutschen Schulsystems beschrieben, bevor auf den Qualitätsbegriff im Allgemeinen und die besondere Relevanz der Schulebene in der Qualitätsdiskussion eingegangen wird. Anschließend werden aus der Ökonomie entlehnte Steuerungsansätze hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Qualitätsverbesserung des Schulsystems diskutiert.

Das darauf folgende *zweite Kapitel* hat den *Schulprofilbegriff* zum zentralen Thema. Es wird auf die Problematik seiner definitorischen Unschärfe hingewiesen, bevor vier Profilbereiche vorgestellt werden, die helfen, den Profilbegriff inhaltlich zu präzisieren. Diese Bereiche werden hinsichtlich ihrer Innen- und Außenwirkung sowie bezogen auf die Möglichkeit der Schulen, auf die Bereiche Einfluss zu nehmen, beurteilt. Nach einer kurzen Erläuterung der wichtigsten Bedingungsfaktoren des Schulprofils wird die *Schulprogrammarbeit* als Weg der systematischen Profilentwicklung vorgestellt. Die Ausarbeitung eines Schulprogramms ist in einigen Bundesländern, beispielsweise in Nordrhein-Westfalen, als Schulentwicklungsmaßnahme gesetzlich verankert. In Baden-Württemberg ist dies nicht der Fall.

In den beiden nächsten Kapiteln geht es um die lokalen und regionalen Entwicklungen im Schulbereich. Im *dritten Kapitel* wird auf die Situation der Schulen in *Mannheim* Bezug genommen. Es wird auf die prognostizierte demographische Entwicklung eingegangen,

außerdem werden die im Hinblick auf diese Arbeit besonders relevanten lokalen Schulversuche erläutert: zum einen das Mannheimer Wirtschaftsmodell Schule, das den Schulen durch Budgetierung auf freiwilliger Basis mehr Autonomie und Mitbestimmungsmöglichkeiten einräumt, zum anderen die Erweiterung der Hauptschulbezirke, in deren Folge den Eltern der Grundschulübergänger mit Hauptschulempfehlung erstmals das Recht zugestanden wird, die Schule selbst auszuwählen, die ihr Kind zukünftig besuchen soll. Im *vierten Kapitel* geht es um die schulrelevanten Reformen im Land *Baden-Württemberg*. Hierbei ist neben den Reformansätzen, die einen Eindruck vom im Land herrschenden Reformklima vermitteln sollen, vor allem die Bildungsplanreform 2004 von zentraler Bedeutung. Der theoretische Teil schließt mit dem *fünften Kapitel*, in dem die *zentralen Forschungsfragen* der Arbeit erläutert werden.

Im empirischen Teil der Arbeit wird im *sechsten Kapitel* zunächst auf die gewählte *Forschungsstrategie* eingegangen und es werden die eingesetzten Untersuchungsinstrumente erläutert. Die Untersuchung stützt sich auf einen Methodenmix aus gesprächsvorbereitendem Fragebogen, leitfadengestütztem Experteninterview und Interviewpostskriptum. Das Kapitel endet mit der Beschreibung der Vorgehensweise bei der Fallauswahl sowie der Interviewdurchführung.

In den beiden folgenden Kapiteln werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung präsentiert. Das *siebte Kapitel* stützt sich dabei überwiegend auf die Ergebnisse der *Fragebogenuntersuchung*, die durch Daten aus den statistischen Schulberichten der Stadt Mannheim ergänzt werden. Zentrale Untersuchungsgegenstände sind die strukturellen Merkmale der Schulen sowie ihre Angebots- und Entwicklungsprofile. Die Ergebnisse sowie die Angaben der Schulen zu ihrem Autonomiestreben in verschiedenen schulischen Bereichen werden in tabellarischer Form aufbereitet präsentiert.

Im *achten Kapitel* werden die *Interviewergebnisse* auf die zentralen Fragestellungen bezogen. Es werden unterlegt von Interviewzitatzen das Profilverständnis der Schulleitungen, ihre Reaktion auf die Außenforderung nach Profilierung, die Einflussfaktoren der Profilentwicklung, der Prozess der Profilentwicklung und die Beurteilung der Profilentwicklung in ihren Konsequenzen für die Schule dargestellt. Ein weiterer Abschnitt befasst sich mit der Bedeutung von Wettbewerb für die schulische Profilentwicklung. Die Arbeit schließt mit dem *zehnten Kapitel*, in dem die *zentralen Ergebnisse* der Arbeit nochmals aufgegriffen und unter Bezugnahme auf den einleitenden Theorieteil diskutiert werden.

Teil I: Theoretischer Teil

1 Die Qualitätsdiskussion im deutschen Schulwesen

Im Fokus dieses Kapitels steht die *Qualitätsdiskussion* im deutschen Schulwesen. Diese hatte zwar bereits vor der Veröffentlichung der ersten Ergebnisse des im Auftrag der OECD durchgeführten Programme for International Student Assessment (PISA) im Jahr 2001 (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) die deutsche Bildungsforschung erreicht, nimmt aber seit diesem Zeitpunkt einen breiten Raum in der öffentlichen und politischen Debatte ein. Im ersten Abschnitt dieses Kapitels wird eine kurze Standortbestimmung des *deutschen Schulsystems* vorgenommen, bevor auf den *Qualitätsbegriff* und seine Verwendung im Bildungssystem sowie die Bezugnahme auf die *Einzelerschulebene* eingegangen wird. Ein weiterer Abschnitt setzt sich mit der Übertragung *ökonomischer Steuerungsansätze* in den Bildungsbereich auseinander, die im Hinblick auf die Verbesserung der Qualität und der Erhöhung der Effizienz des Schulsystems neue Lösungen versprechen. Dabei wird explizit auf die Zuerkennung *erweiterter Autonomie* für die Einzelschulen eingegangen und es werden die möglichen Effekte erläutert, die ein *Wettbewerb* zwischen Schulen auf die Qualität der Schulen sowie der Schullandschaft erwarten ließe.

1.1 Schule in Deutschland: Ein stark determiniertes System

Das Schulsystem in Deutschland ist traditionell durch das *staatliche Schulmonopol* gekennzeichnet. Ein ausgedehntes Netz an Schulrechts- und Verwaltungsvorschriften bestimmt das Handeln der Einzelschulen und eröffnet ihnen nur wenige Gestaltungsfreiräume. Eine gewisse Autonomie genießen allenfalls die Schulen in privater Trägerschaft, doch selbst diese müssen sich staatlichen Vorgaben beugen, um die Anerkennung ihrer Abschlüsse im *deutschen Berechtigungswesen* zu gewährleisten. Freiräume an öffentlichen Schulen können durch die Teilnahme an Schulversuchen etc. geschaffen werden, die jedoch in der Regel zeitlich begrenzt sind.

Das bislang vorherrschende Paradigma der Steuerung ist die *Inputorientierung*. Sie steht für die Annahme, dass eine Standardisierung des Inputs, also die gleichmäßige Ausstattung der

Schulen mit materiellen, finanziellen und personalen Ressourcen und einer – je nach Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung – mehr oder weniger leistungshomogenen Schülerschaft, im Ergebnis eine gleichartige Leistung der Schulen zur Folge habe. Eine Kontrolle der tatsächlich erbrachten Leistungen unterbleibt dabei. (vgl. Terhart 2000, S. 820) Diese Annahme muss seit der Teilnahme Deutschlands an den internationalen Vergleichsstudien *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS; Baumert u.a. 1997) und *Programme for International Student Assessment* (PISA; Deutsches PISA-Konsortium 2001) als widerlegt gelten. Dort wurden zum einen der deutschen Schülerschaft nur mittelmäßige Leistungen bescheinigt, zum anderen wurde in der nationalen PISA Ergänzungsstudie (Deutsches PISA-Konsortium 2002/2003) deutlich, dass sich die Leistungen der einzelnen Schularten überlagern. Die Leistungsstreuung innerhalb der Schularten erwies sich zum Teil als erheblich, so dass manche Hauptschulen bessere Testergebnisse erzielen konnten als Gymnasien. Hauptverantwortlich dafür sind regional unterschiedliche Bildungsbeteiligung und soziale Schichtung in den Einzugsgebieten der Schulen (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 299ff.).

Besonders mit den Resultaten der jüngeren Leistungsvergleichsstudien tritt die Frage nach der Ergebnisverantwortung mehr und mehr in den Vordergrund. Da die Inputsteuerung die bestehenden Unterschiede zwischen Schulen offenbar nicht ausgleichen kann, wird vermehrt ein *Paradigmenwechsel* hin zu einer outputorientierten Steuerung des Systems gefordert (siehe hierzu auch Steffens 1999). Bei der *Outputsteuerung* werden die Kompetenzen definiert, über die Schüler zu festgelegten Zeitpunkten beziehungsweise zum Ende ihrer Schullaufbahn in den verschiedenen Schultypen verfügen sollen. Die Erreichung der Kompetenzen soll durch den Einsatz geeigneter Messverfahren zu verschiedenen Zeitpunkten überprüft werden. Dadurch soll vor dem Hintergrund des deutschen Bildungswesens die Vergleichbarkeit der Abschlüsse gewährleistet werden. Dem Richtungswechsel hin zur Outputorientierung tragen unter anderem die von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Bildungsstandards Rechnung (Kultusministerkonferenz 2003).

1.2 Die Qualitätsdiskussion im deutschen Bildungswesen

Bestimmendes Kennzeichen der deutschen Bildungsdiskussion in den 1960er/70er Jahren war die *Expansion*. Der Staat als Regulator sollte durch die Bildungsexpansion zum einen eine drohende „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) abwenden, zum anderen die Ungleichheit im Zugang zu höherer Bildung beseitigen. Wie die Wirtschaft folgte das Bildungswesen

dem Wachstumsprinzip: Die Qualität des Systems sollte durch seine quantitative Expansion sichergestellt werden (Helmke/Hornstein/Terhart 2000). Eine *Strukturreform* des Schulwesens, deren prägnantestes Merkmal die Einrichtung von Gesamtschulen war, begleitete den Expansionsprozess. Durch die mangelnde Unterstützung der Strukturreform in der Bevölkerung und vor allem der konservativen Regierungen im föderalistischen Ländersystem, die Gesamtschulen maximal als Zusatzangebot, aber keineswegs als Alternative begriffen, musste Mitte der siebziger Jahre das Scheitern der flächendeckenden Strukturreform eingeräumt werden. Zeitgleich kam infolge der durch die Wirtschaftskrise verursachten Finanzknappheit des Staates auch der Expansionsprozess zum Stillstand.

In den späten 1980er und 90er Jahren wurde in der Situation nach wie vor angespannter Staatsfinanzen, eines ausgebauten Sozialstaats und großen Angebots Hochqualifizierter die Effizienz von Bildungs- und Sozialeinrichtungen fokussiert (vgl. Oelkers 2000). Daraus erwuchs das Bedürfnis nach einer *empirisch quantifizierbaren Qualität*, das nicht zuletzt in dem Trend zu outputorientierter Steuerung und der Definition von Bildungsstandards zum Ausdruck kommt (Helmke/Hornstein/Terhart 2000). Antworten auf die Frage, wie ein modernes leistungsfähiges und kosteneffizientes Bildungssystem aussehen könnte, wurden, getragen von einer Renaissance liberalen Denkens, im Bereich der *Ökonomie* gesucht. Im Rahmen der Forcierung der Qualitätsdiskussion wurde allerdings bald deutlich, dass sich die Frage nach der Gestalt und dem Inhalt von Qualität nicht ohne weiteres beantworten lässt, und die Anwendung des Qualitätsbegriffs bezogen auf das Schulsystem zudem besondere Schwierigkeiten in sich birgt, wie in den folgenden Abschnitten verdeutlicht werden wird.

1.2.1 Der Qualitätsbegriff

In der Literatur, die sich mit der Qualität im Bildungswesen auseinandersetzt, besteht weitestgehend Konsens über die *relative Natur* des Qualitätsbegriffs. Qualität kann danach nicht aus der Beschaffenheit von Objekten abgeleitet werden, sondern definiert sich in der Auseinandersetzung der Objekte mit ihrer Umwelt beziehungsweise deren Wahrnehmung. Sie ist „eine relative Größe, die sozialen Prozessen der Konstruktion und Legitimation unterliegt.“ (Heid 2000, S. 24f.; vgl. Kuper 2002, S. 533f.) Harvey/Green (2000) betonen ebenfalls die besondere Relativität des Qualitätsbegriffs, die sich wie folgt erschließt:

Personen- und Kontextabhängigkeit: Unterschiedliche Personen beurteilen die Qualität eines Gegenstands unterschiedlich, ebenso kann dieselbe Person in verschiedenen Situationen zu unterschiedlichen Qualitätsurteilen kommen.

Orientierung an einem gewählten Maßstab: Die Güteentscheidung für den Beurteilungsgegenstand ist abhängig vom gewählten Maßstab, sie hängt somit in nicht unerheblichem Maße von der Wahl des Tertium Comparationis ab.

Produkt- und/oder Prozessbezogenheit: Die Frage der Qualität kann sich in der Überprüfung der Eigenschaften und Merkmale eines Objektes erschöpfen oder den Entstehungsbeziehungsweise Verwendungsprozess miteinbeziehen.

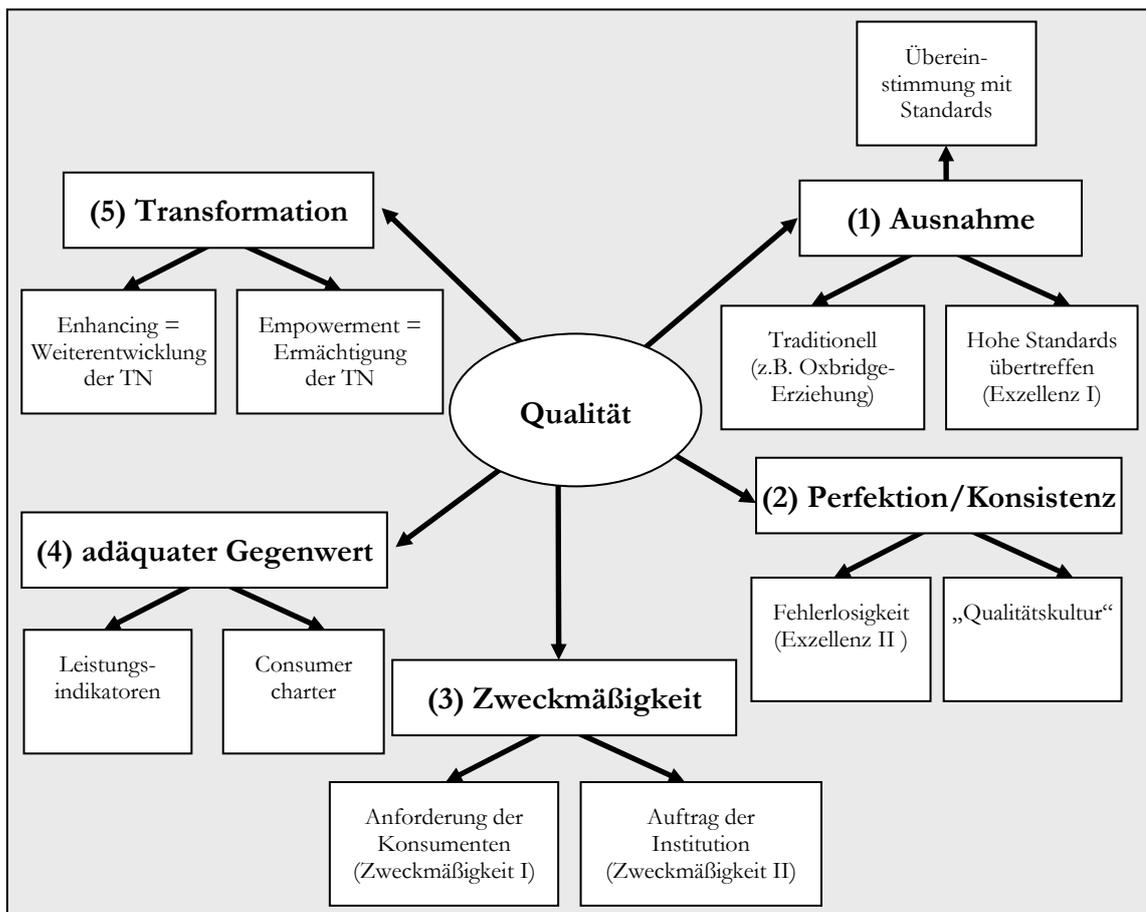


Abbildung 1: Qualitätskategorien nach Harvey/Green (2000)

Harvey/Green (2000) unterscheiden im Weiteren fünf analytische Dimensionen des Qualitätsbegriffs (siehe Abbildung 1). Unter anderem wird *Qualität als Transformation* definiert. Diese Kategorie zielt stärker als die anderen auf die Einbindung von Menschen in Qualifizierungsprozesse ab. Qualität kann nach dieser Definition auf zwei verschiedenen, aber komplementären Wegen entstehen: zum einen, wenn die Teilnehmer an solchen Bildungsprozessen sich durch die *Erweiterung ihres Wissensbestandes* weiterentwickeln

(„Enhancing“) und es zu einer Steigerung gegenüber der Ausgangssituation („value added“) kommt. Dabei wird zwischen einem quantitativen und einem qualitativen Wissenszuwachs unterschieden. Zum anderen kann Qualität durch die *Ermächtigung der Teilnehmer* entstehen, auf ihren eigenen Lernprozess Einfluss zu nehmen („Empowerment“). Diese Ermächtigung kann den Teilnehmer in unterschiedlichem Maße einbinden: sie kann sich vollziehen über die Garantie von Minimalstandards gegenüber den Lernenden oder der Evaluation des Lernprozesses durch diese. Denkbar ist auch die Stärkung des eigenverantwortlichen Lernens, bezogen auf seine Inhalte und Prozesse, oder die Entwicklung des kritischen Denkens der Lernenden.

Die *Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich* ist von der zuvor erläuterten relativen Unschärfe des Begriffs ebenfalls betroffen. Eine eindeutige und einheitliche Definition von Qualität fehlt und es gibt keinen Konsens darüber, auf welcher Ebene, mit welchen Verfahren Qualität zu messen ist, und welche Maßstäbe bei der Bewertung angelegt werden sollen (Ditton 2000b, S. 74f.). Das Bildungswesen ist ein *komplexes System*, in dem auf verschiedenen Ebenen (z.B. Klasse, Schule, Schulsystem) unterschiedliche Anspruchsgruppen interagieren (z.B. Schüler, Lehrer, Eltern). Die Maßgabe der empirischen Bestimmung von Qualitätskriterien bringt daher die Schwierigkeit mit sich, dass häufig auf einfach zu messende Größen zurückgegriffen wird, wodurch die Komplexität des Gesamtzusammenhangs unter Umständen nicht ausreichend berücksichtigt wird (vgl. Terhart 2000; Tonhauser 1996, S. 400ff.). So steht beispielsweise die *School Effectiveness Research* in den Vereinigten Staaten vor allem wegen ihrer Fokussierung auf reine *Schülerleistung* in der Kritik (vgl. Steffens/Bargel 1993, S. 17ff., weitere schulische Qualitätskriterien siehe Stern/Döbrich 1999). Dennoch steht neben der Erhebung von Systemmerkmalen die Erfassung von Schülerleistungen bei den internationalen Vergleichsuntersuchungen im Schulbereich im Vordergrund. Die angezeigten Schülerleistungen sind dabei aber nicht als absolute Bestimmtheitsmaße zu verstehen, sondern liefern einen *Vergleichsmaßstab* und können so die Diskussion über das Bildungssystem und seine Institutionen anregen (vgl. Kuper 2002, S. 539ff.).

1.2.2 Die Schulebene in der Qualitätsdiskussion

Die Entdeckung der *Einzelshule als Handlungsebene* wurde vor allem von der *School Effectiveness Research* der 1960er und 70er Jahre in den Vereinigten Staaten angestoßen (vgl. MacBeath/Mortimore 2001, S. 3ff.). Initiativ der Effektivitätsforschung war damals der

Kampf gegen die soziale Ungleichheit, doch die Antwort auf die Frage, welche Rolle die Institution Schule in diesem Kampf spielen könnte, fiel zunächst enttäuschend aus. Der sogenannte *Coleman-Report* (Coleman et. al. 1966) und die Studie von Jencks (Jencks u.a. 1972) kamen zu dem ernüchternden Ergebnis, dass die Schule im Vergleich zu außerschulischen Faktoren nur wenig Einfluss hat. Die britische Studie von Rutter *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and Their Effects on Children* (Rutter u.a. 1979) widersprach den Ergebnissen von Coleman und Jencks. Sie rückte die Einzelschule wieder in den Fokus: „schools can make a difference“ (MacBeath/Mortimore 2001, S. 6; zu der Entwicklung und den Ergebnissen der School Effectiveness Research siehe Scheerens 2000). Obwohl Fend bereits in den frühen siebziger Jahren zu dem Ergebnis kam, dass sich Schulen trotz gleicher Rahmenbedingungen hinsichtlich ihres Schulklimas wesentlich voneinander unterscheiden können (Fend 1977), wurde die „Einzelschule als Handlungseinheit“ (Fend 1988) in Deutschland erst in den achtziger Jahren wiederentdeckt. Folge dieser *Hinwendung zur Einzelschule* war unter anderem die Herausarbeitung besonderer Charakteristika „guter Schulen“ (Fend 1998, S. 202f.), die als Leitcharakteristika im Kampf um Schulqualität verstanden werden sollten (siehe hierzu auch MacBeath/Mortimore 2001, S. 6ff.; Mortimore 1994, S. 125ff.).

Das Problem *guter Schulen* ist dabei ein zweifaches: zum einen stellt sich die Frage, ob es einen abschließenden Merkmalskatalog solcher Schulen überhaupt geben kann (vgl. Steffens/Bargel 1993, S. 17ff.) und welche Konsequenzen sich aus dem Modell der guten Schule für die Schulqualität ableiten lassen. Teddlie/Stringfield (1993) warnen in diesem Zusammenhang vor der Vorstellung, dass durch bloße statische, taxonomische Übertragung der Merkmale guter Schulen die Qualität von schlechten Schulen verbessert werden könne. Ditton spricht sich ebenso gegen eine Globalklassifizierung guter Schulen aus: „Dem Ergebnisstand entsprechend hätten *differenzierte Profile* für einzelne Schulen über Fächer und über Zeit mehr Überzeugungskraft“ (2000b, S. 86; Hervorhebung im Original). Auf der anderen Seite ist nach wie vor umstritten, wie viel Einfluss dem Konstrukt Schulqualität im Qualitätsprozess überhaupt zukommt. Ditton (2000b, S. 78) gibt an, dass kaum mehr als zehn Prozent der Leistungsvarianz von Schülern durch Unterschiede auf der Schulebene erklärt werden können. Nach einer starken Fokussierung auf die Schulebene wird in den letzten Jahren daher forschungsseitig wieder dazu übergegangen, die *proximalen Faktoren der Unterrichtsebene* bei der Betrachtung der Leistungsentwicklung in den Vordergrund zu stellen (Ditton 2000a, S. 16ff.; 2000b, S. 82ff.). Bedeutsame proximale Faktoren sind nach dem *QUAIT-Ansatz* von Slavin (1996, S. 4ff.) die Qualität des Unterrichts

(Strukturmerkmale), die Angemessenheit der Schülerorientierung, die Motivierung der Schüler durch Anreize und das Management der Unterrichtszeit. Die *proximalen Faktoren* auf der Unterrichtsebene werden dabei von den *distalen Faktoren* auf der Schulebene beeinflusst, die so mittelbar zur Leistungsentwicklung der Schüler und zur Qualität der Bildungseinrichtung bei tragen. Das *MACRO-Modell* von Stringfield (1994) nennt qualitätsrelevante Merkmale auf der *distalen Schulebene*. Diese Faktoren umfassen die Schulziele, die Sorge für das Funktionieren des Unterrichts, die Koordination zwischen den verschiedenen schulischen Anspruchsgruppen und Kooperationspartnern, die Personalrekrutierung und -entwicklung sowie die Gestaltung der organisatorischen Abläufe an einer Schule (siehe Tabelle 1). Vor allem in der Frage der Personalrekrutierung und -entwicklung unterscheiden sich nach Teddlie/Stringfield (1993) erfolgreiche und weniger erfolgreiche Schulen deutlich voneinander.

Tabelle 1: Proximale und distale Faktoren der Schulqualität

<i>Proximale Faktoren (Unterrichtsebene)</i> <i>(QAIT-Ansatz nach Slavin, 1996)</i>	<i>Distale Faktoren (Schulebene)</i> <i>(MACRO-Ansatz nach Stringfield, 1994)</i>
Quality	Meaningful, universally understood goals
Appropriateness	Attention to daily academic functioning
Incentives	Coordination among programs and between schools and parents over time
Time	Recruitment of prospective teachers, development of staff, and, when necessary, the removal of longitudinally unsuccessful teachers from the school
	Organisation of the school to support universal student learning

Im gestiegenen Interesse an der Einzelschule kommt eine größere *Skepsis* gegenüber der Reformfähigkeit des Schulsystems und der Steuerungskompetenz des Verwaltungsstaates zum Ausdruck (vgl. Thonhauser 1996, S. 402). Vielleicht bezieht sich diese Skepsis ebenso auf die Reformfähigkeit und -willigkeit der Lehrerschaft. Die pädagogische Reform der Einzelschule wäre dann als ein Mittel zu verstehen, das die Kooperation der Lehrer fördert und sie dazu bringt, ihr Handeln in einem Rahmen professionell zu reflektieren, dem sie nicht dauerhaft ausweichen können. Eine Reform, die sozusagen die Autonomie der Lehrer im „loosely coupled system“ (Weick 1976) Schule durch die Hintertür beschränkt.

1.3 Ökonomische Steuerungsansätze im Schulwesen

Im Zuge der wachsenden Skepsis gegenüber der Steuerungsfähigkeit des Staates und der Konjunktur neoliberaler Vorstellungen, die individuelle Eigenverantwortung und das rationale Handeln auf offenen Märkten zur Essenz haben, gewinnen *marktwirtschaftliche Denkansätze* zur Lösung von Qualitätsproblemen im Bildungswesen zunehmend an Bedeutung (vgl. Whitty/Power/Halpin 1998, S. 51ff.). Die zu Beginn der neunziger Jahre veröffentlichte Studie von Chubb und Moe (1990) über das amerikanische Privatschulwesen erhebt den Anspruch, die Überlegenheit von Marktmechanismen im Schulsystem empirisch zu belegen. Dieser Befund ist nicht wenig umstritten (vgl. Weiß 1993), zeigt aber dennoch einen Trend auf. So ist in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung zu lesen:

„Freie Schulwahl und erhöhte Autonomie der Schulen führen zu einem Wettbewerb der Schulen. Triebkräfte des Wettbewerbs sind die Sicherung der eigenen Finanzierung, aber auch das Ziel einer jeden Schule, diejenigen Schüler zu gewinnen, die besonders gut zum Schulprofil passen. Qualität der Ausbildung als Entscheidungskriterium für Eltern und Schüler steht im Zentrum dieses Wettbewerbs.“ (Blankart/Koester 2003)

Abgesehen von der Frage, in wie weit eine marktorientierte Steuerung, gegebenenfalls mit Einfluss auf die curriculare Lerninhalte und die Schulgestaltung, überhaupt mit der gesellschaftlichen Funktion der Schule sowie ihren genuinen Merkmalen (vgl. Leschinsky 1996; Leschinsky/Cortina 2003) vereinbar wäre, darf nicht übersehen werden, dass es sich bei Schulmärkten nicht um freie Märkte im ökonomischen Sinne handelt, sondern um *Quasi-Märkte* (Weiß 2001). Nach Weiß (2001) vereinen Quasi-Märkte marktwirtschaftliche und staatlich-bürokratische Steuerungselemente in sich. Ihre konstitutiven Merkmale sind die freie Schulwahl, die schülergesteuerte Mittelzuweisung als Anreizsystem und die Autonomie der Schulen hinsichtlich ihrer Ziele, ihrer curricularen und pädagogischen Gestaltung, der Ressourcendisposition sowie der Personal- und Organisationsentwicklung. Des Weiteren benötigen Quasi-Märkte laut Weiß Supportsysteme, die zur Erhöhung der Markttransparenz Informationen bereitstellen, die Erreichbarkeit der Schulen gewährleisten sowie die Qualität der verschiedenen Bildungseinrichtungen evaluieren, so dass deren Angebote und Leistungen vergleichbar werden. Die Steuerung über Quasi-Märkte verfolgt dabei zwei Ziele: Zum einen die Steigerung der *Produktionseffizienz*, zum anderen die Steigerung der *Allokationseffizienz* durch den Wettbewerb soll es im Sinne des obigen Zitats zu einer die bessere Passung zwischen Schulen und Schülern kommen, wodurch langfristig Wohlfahrtsgewinne entstünden.

Weiß (2001) stellt der Steuerung durch Quasi-Märkte ein *negatives Zeugnis* aus: die angestrebte Erhöhung der Produktionseffizienz werde vor allem durch die Kostensenkung im Zuge von Dezentralisierungsprozessen erreicht, während ein positiver Einfluss von Autonomisierung und Dezentralisierung auf Schülerleistungen nicht nachzuweisen sei. Die Allokationseffizienz würde dagegen nur bedingt erhöht, und zwar bei den Schülern, die für die Schulen besonders attraktiv seien, also eher aus Bevölkerungsschichten stammten, die aufgrund ihrer Ausstattung mit ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital ohnehin bereits Vorteile hätten. Die dadurch entstehende Vergrößerung der Leistungsdisparitäten und Chancenungleichheit führe zu einer *Verletzung des Pareto-Optimums*. Dieses wird verletzt, wenn Wohlfahrtsgewinne auf der einen Seite mit Verlusten auf der anderen Seite verknüpft sind, und ist daher wohlfahrtsstaatlich bedenklich (vgl. auch Fend 2000, S. 66f.). Gleichzeitig gibt es gegen die Analogie, Schulen wie Betriebe behandeln zu wollen, Bedenken, die zum Teil schon in der Diskussion um Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem geäußert wurden: das Problem der Nicht-Technologisierbarkeit schulischen Handelns, die Ko-Produzentenrolle des Schülers, die Charakterisierung der Schule lediglich als Teilsystem des Sozialisationsprozesses (vgl. Fend 2000; Terhart 2000; Weiß 2001).

1.3.1 Schulautonomie

Die *Autonomie* der Einzelschule ist ein konstitutives Merkmal schulischer Quasi-Märkte nach Weiß (2001). Schulautonomie wird meist mit der Gewährung freier Schulwahl verknüpft (vgl. Whitty/Power/Halpin 1998, S. 4), ist aber nicht zwingend nur in *markt-orientierten Denkmodellen* verortet. Neben dem Marktmodell schulischer Autonomie, das die Stärkung der schulischen Eigenverantwortung als eine Bedingung für qualitätsbewusstes und kosteneffizientes Handeln sieht, nennt beispielsweise Maritzen (1998, S. 617f.) noch zwei weitere Modelle, die mit dem Autonomiebegriff verknüpft sind: im *Demokratiemodell* steht der Mitbestimmungsaspekt schulischer Gremien bei der Gestaltung der schulischen Wirklichkeit im Vordergrund, wogegen das *Selbstverwaltungs- oder Funktionalmodell* die Notwendigkeit betont, Schulen mit ausreichenden Handlungskompetenzen auszustatten, so dass diese in der Auseinandersetzung mit komplexen Schulumwelten bestehen können (vgl. auch Mack/Raab/Rademacher 2003, S. 30, Weishaupt/Weiß 1997, S. 27ff.). Der demokratieorientierte Autonomiebegriff ist eher ein Relikt aus den siebziger Jahren, während heute neben dem Marktmodell vor allem Stärkung der schulischen Handlungskompetenz die Autonomiedebatte dominiert (vgl. Avenarius u.a. 2003, S. 157ff.). Durch die Gewäh-

rung von Gestaltungsfreiheiten sollen positive Entwicklungsprozesse innerhalb von Schulen angeregt werden, die mittelbar die Qualität einer Schule positiv beeinflussen können (Wirkung der distalen auf die proximalen Faktoren, siehe oben; auch dazu: Forschung zur Selbstwirksamkeit von Schulen, siehe die Beiträge in Unterrichtswissenschaft 1998). In diesen Kontext ist ebenfalls die Denkschrift der Bildungscommission Nordrhein-Westfalen (1995) „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ einzuordnen. Diese unterstreicht die Notwendigkeit der Förderung von Autonomie und Eigenverantwortlichkeit der Schulen und fordert, aus Schulen mögen *Häuser des Lernens* werden.

Für Fend (2000) ergibt sich der erweiterte Handlungsspielraum von Schulen dadurch, dass sowohl die Systemebene als auch die Lehrer einen Teil ihrer Autonomie an die Schule abgeben (vgl. hierzu auch Rolff 1995). Die übergeordnete Verwaltung wäre in der Analogie zur Wirtschaft die strategische Führungsebene, während die Schulen als operationale Einheiten agierten. Schulische Autonomie kann dabei beispielsweise hinsichtlich der Ressourcen- und Budgetverwaltung (vgl. Bellenberg/Böttchen/Klemm 2001, S. 35ff) oder durch die Schaffung neuer Handlungsspielräume für die Entwicklung der schulischen Schwerpunkte gewährt werden. Mit Gewährung vermehrter Autonomie ändert sich die *Rolle der Schulaufsicht* hin zu einer Unterstützungsorganisation, die in Prozesse der Schulentwicklung beratend eingebunden ist und die Rolle einer Evaluationsagentur übernimmt (vgl. Avenarius u.a. 2003, S. 162f.). Die qualitätsbefördernde Wirkung von schulischer Autonomie oder eventuell damit verbundene Nebenwirkungen konnten empirisch bislang nicht belegt werden. Einigkeit besteht allerdings darin, dass vor dem Hintergrund der Anstrengungen um Qualitätssicherung im Schulbereich die Gewährung von Autonomie mit der Festlegung definierter *Ziele und Standards* sowie der Implementierung geeigneter *Evaluationsprogramme* zur Kontrolle der Zielerreichung einher gehen muss. (vgl. Ditton 2000b; Weiß 2001)

1.3.2 Wettbewerb zwischen Schulen

Im Gegensatz zur Autonomiediskussion, die in erster Linie auf der Schulebene ansetzt, zielt die Debatte um *Wettbewerbssteuerung* auf die Makroebene des Schulsystems. Die Grundannahme, die dem Wettbewerbsprinzip dabei zugrunde liegt, besagt, dass die Schulen in ihrem Bemühen, Schüler zu attrahieren, ihre Qualität verbessern. Qualität steht in diesem Fall für die Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Schüler. Auf die Verletzung des Pareto-Optimums, das mit der Wettbewerbssteuerung von Quasi-Märkten nach Weiß

(2001) einherginge, wurde bereits im Abschnitt 1.3 hingewiesen. Ein weiteres Problem der Wettbewerbssteuerung im Schulsystem lässt sich aus dem *Nachfragerverhalten* ableiten.

Unter ökonomischen Prämissen wird vom Nachfrager als einem rationalen Entscheider ausgegangen, der die für sich jeweils attraktivste Variante auswählt. Schulwahlkriterien sind dabei die Einschätzung des akademischen Erfolgs der Schule, die Nähe der Bildungseinrichtung zum Wohnort, die Passung zwischen eigenem Sozialmilieu und dem der Schule. Dabei sind Eltern nach Weiß keine „idealen Konsumenten“ (2001, S. 79), denn es ist nicht unbedingt gesagt, dass die Schule mit den höheren Leistungsanforderungen der Schule mit den niedrigeren Anforderungen, die den gleichen Abschluss vergibt, vorgezogen würde. Die *Vergleichbarkeit der Abschlüsse* müsste also durch verbindliche definierte Standards und gegebenenfalls zentralisierte Prüfungsverfahren gewährleistet werden. Zudem beeinflussen die sozioökonomischen Merkmale der Eltern in entscheidendem Maße nicht nur die Wahl, sondern ebenso das *Wahlverhalten*. Der Anteil aktiv wählender Eltern ist eher gering. Gründe hierfür sind die geringe Markttransparenz, die hohen Transaktionskosten, beispielsweise für die Informationsbeschaffung, und angebotsseitige Restriktionen in Form von fehlender Angebotsvariation. Dass die Angebotsvariation durch eine Steigerung der Nachfragemacht positiv beeinflusst würde, ist aber nicht anzunehmen, da belegt ist, dass Eltern mehrheitlich konservative, traditionelle Angebote bevorzugen, während innovative Projekte eher auf Druck der Administration ins Leben gerufen werden, also angebotsinduziert sind. (Weiß 2001) Zweifel an der Bildungstauglichkeit der Wettbewerbssteuerung sind daher angebracht. Eine ähnliche Skepsis äußern Teddlie/Stringfield (1993): sie warnen vor einem liberalen Optimismus gegenüber der positiven Dynamik und qualitätsverbessernden Wirkung freier Schulwahl durch Wettbewerb.

1.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde ein Überblick über die Hauptaspekte der aktuellen Diskussion zur Qualität im Bildungswesen gegeben. Als Ausgangspunkt diente dabei zunächst eine kurze Standortbestimmung des determinierten deutschen Schulsystems, das die nur mittelmäßigen Ergebnisse der Leistungsvergleichsstudie PISA unter anderem dazu nutzt, die Frage nach der Ergebnisverantwortung im Schulbereich zu fokussieren und damit dabei ist, einen Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung zu vollziehen. Daran anschließend wurde die Qualitätsdiskussion im deutschen Bildungswesen beleuchtet. Der Zugang erfolgte dabei zunächst über die Darstellung des Entwicklungsverlaufs der

Qualitätsdiskussion der Nachkriegszeit, bevor die relative Natur des Qualitätsbegriffs und die Problematik seiner Anwendung im Bildungsbereich erläutert wurden. Im Weiteren wurde die Einzelschule als relevante Handlungsebene der Qualitätsdiskussion näher beleuchtet und darlegt, dass die distalen Schulmerkmale den Bedingungsrahmen für die proximalen Unterrichtsmerkmale darstellen und so mittelbar auf die leistungsbezogene Schulqualität einwirken. Ein weiterer Abschnitt war der Übertragung ökonomischer Denkmodelle ins Bildungssystem gewidmet. Dem Quasi-Schul-Markt wurde eine nur begrenzte Steuerungsfähigkeit attestiert. Die Schulautonomie ist dabei ein konstitutives Merkmal dieses Quasi-Marktes. Sie soll im Rahmen der Bemühung um die Qualitätsverbesserung an Schulen nicht ohne die Definition von verbindlichen Leistungsstandards und die Durchführung von Evaluationen zur Wirkungskontrolle nicht gewährt werden. Die qualitätsfördernde Wirkung von interschulischem Wettbewerb wird eher skeptisch eingeschätzt, da der Wettbewerb einer bestimmten Schülerklientel zwar Vorteile bringen würde, dies aber zu Lasten einer anderen Gruppe von Schülern gehen würde (Verletzung des Pareto-Optimums). Außerdem agieren die Eltern in ihrer Nachfragerrolle nicht als ideale Konsumenten, daher ist die erhöhte Leistungsanstrengung der Schulen nicht die zwangsläufige Folge von Wettbewerb.

2 Schulprofil: Charakteristikum einer Schule

In diesem Kapitel soll geklärt werden, was unter dem Profil einer Schule verstanden werden kann. Dabei sollen neben den Funktionen des Schulprofils die Faktoren betrachtet werden, die einen Einfluss auf das Gelingen der Entwicklung von Schulprofilen haben. Abschließend wird das Konzept der Schulprogrammarbeit vorgestellt, das als systematischer Ansatz zur Entwicklung eines Schulprofils verstanden werden kann.

2.1 Definition von Schulprofil

Die Verwendung des Schulprofilbegriffs in der wissenschaftlichen Literatur ist von einer *weitgehenden Unschärfe* gekennzeichnet (vgl. Hansel 2001, S. 23). Diese Unschärfe bezieht sich sowohl auf die Inhalte als auch auf die Entstehung des Schulprofils. Häufig taucht das Schulprofil lediglich als Zielgröße der Schulprogrammarbeit auf, ohne dass der Begriff selbst näher definiert wird. Finden sich doch Definitionen des schulischen Profilbegriffs, sind diese zumeist eher wenig aussagekräftig:

„Summe aller Aktivitäten, Verhaltensweisen und Gegebenheiten, die in der Schule wirksam sind oder von ihr ausgehen.“ (Schulämter Landshut o. J.)

„Das Schulprofil entsteht durch Schwerpunktsetzungen in den Erziehungs- und Unterrichtsangeboten der Einzelschule“ (Arbeitsgruppe Schulprogrammentwicklung und Evaluation o. J.)

Aus diesen beiden Definitionen lässt sich ein *breiter Profilbegriff* konstruieren, der besagt, dass das Schulprofil die *Summe aller Merkmale* einer Schule ist. Die nachfolgende Definition betont ergänzend dazu, dass das Schulprofil keine statische sondern eine *dynamische Größe* ist. Es entwickelt sich *intendiert oder unintendiert* (vgl. Holtappels 2003, S. 164). Dies steht im Gegensatz zu Aussagen, die anführen, Schulen würden sich erst im aktiven, intendierten Prozess der Schulentwicklung profilieren (vgl. auch Wittenbruch 2001, S. 254).

„Der Begriff bezeichnet das, was die Mitglieder der Schule, aber auch die Außenstehenden als das Besondere der jeweiligen Schule wahrnehmen. Jede Schule hat ein Schulprofil, ob es nun bewusst gestaltet worden ist oder nicht. Es bildet sich durch die Bedingungen an der einzelnen Schule (Aktivitäten, Umfeld, Personal und Ausstattung) im Lauf der Zeit heraus und wird z.B. mit Leitbild und Schulprogramm bewusst gestaltet.“ (Bayerisches Kultusministerium o. J.)

In der vorstehenden Definition wird auf die *Wahrnehmung des Besonderen* einer Schule als Profilkonstituente eingegangen. Dieser Auffassung folgend gäbe es keine Möglichkeit, das Profil einer Schule eindeutig zu bestimmen, da die Bestimmung des Besonderen abhängig ist vom Betrachter – ähnlich wie die Bestimmung der Qualität (vgl. Abschnitt 1.2.1). In Anlehnung an Timmermann (1996, S. 328) könnten demnach das *objektive Profil*, das *subjektive Profil*, das *relative Profil* und das *kontrahierte Profil*, das zwischen verschiedenen Parteien vereinbart wird, unterschieden werden. Das objektive Profilverständnis verweist darauf, dass Schulen quasi genuin über spezifizierbare Eigenschaften verfügen, durch die sie sich mehr oder weniger von anderen Schulen unterscheiden, und wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit im Zentrum stehen.

Der oben definierte Profilkonzept ist in seiner Breite selbst mit Reduktion auf die objektiven Profilmerekmale allerdings nur schwer anwendbar, wenn es darum geht, Profilentwicklungsmöglichkeiten zu identifizieren. Die Projektgruppe *Schulqualität in Berlin* (SQIB) unterteilt daher den Schulprofilbegriff in unterschiedliche Bereiche (Senatsverwaltung 2000, S. 7). Das mehrdimensionale Schulprofil umfasst demnach:

- (1) *Ruf, Ansehen oder Image einer Schule*. Diese Profilaspekte können sich an bestimmten Schwerpunkten oder Traditionen einer Schule orientieren.
- (2) *Ergebnis von Differenzierungsbemühungen einer Schule in Abgrenzung zu anderen Schulen*. Profilmerekmale dieser Kategorie sind in erster Linie auf Außenwirkung bedacht, geht es doch darum, im Wettbewerb mit anderen Schulen die subjektiv für die Schule passendsten Schüler zu attrahieren.
- (3) *Resultat einer bildungspolitischen Entscheidung*. Durch spezifische Schwerpunktsetzung werden an ausgewählten Schulen bestimmte Bedarfe abdeckt. Dazu können beispielsweise das Angebot des Fachs Französisch in der Grundschule im Grenzgebiet zu Frankreich oder die Durchführung bilingualen Unterrichts gezählt werden.
- (4) *Pädagogischer Grundkonsens und innere Identität*. Der pädagogische Grundkonsens kann sich in einem Leitbild oder allgemeinverbindlichen Schulzielen ausdrücken, an deren Ausarbeitung und Umsetzung möglichst alle schulischen Interessengruppen beteiligt sind. Maßnahmen dieser Art sind zur inneren Schulentwicklung zu zählen und haben im positivsten Fall eine verstärkte Identifikation der schulischen Akteure mit der entsprechenden Bildungseinrichtung zur Folge.

Maritzen (2003, S. 248f.) nennt ebenso *Rauf/Image* sowie die *Innere Identität* der Schule als profilkonstituierende Dimensionen, unterscheidet aber nicht wie die Projektgruppe Schulqualität zwischen *Bildungspolitischen Entscheidungen* und intendierter *Differenzierung*, sondern fasst beide Aspekte unter der schulischen Schwerpunktbildung zusammen. Die Anlehnung an die Einteilung der Projektgruppe Schulqualität erscheint allerdings für die weitere Arbeit sinnvoll, da die Bereiche *Bildungspolitischen Entscheidungen* und *Differenzierung* von den Schulen in unterschiedlichem Maße als Gestaltungsebenen für ihre Bemühungen um Profilentwicklung herangezogen werden können. Grundsätzlich sind die Bereiche zu unterscheiden, die nur eine *mittelbare, langfristige Einflussmöglichkeit* der Schulen zulassen (1 und 3), während die Schulen auf andere Bereiche *direkt und kurzfristig* einwirken können (2 und 4). Wie oben bereits erwähnt, spielt die Wahrnehmung des Profils eine wichtige Rolle. Der nächste Abschnitt beschäftigt sich daher mit den Wirkrichtungen der verschiedenen Profilbereiche.

2.2 Wahrnehmung und Wirkung von Schulprofilen

Das Profil einer Schule wird von verschiedenen Personengruppen wahrgenommen. Die oben zitierte Profildefinition des Bayerischen Kultusministeriums (o. J.) unterscheidet zwischen der Wahrnehmung des Profils durch die *Mitglieder der Schule* und die *Außenstehenden*. Das Profil einer Schule besitzt somit eine Innenwirkung und eine Außenwirkung. Dabei kann es in seiner *Außenwirkung* als Abgrenzungsmerkmal einer Schule gegenüber anderen Schulen dienen oder in seiner *Innenwirkung* die inneren Entwicklungsprozesse einer Schule reflektieren.

Fleischer-Bickmann (2001, S. 8ff.) grenzt Außen- und Innenwirkung des Profils scharf voneinander ab. Die bloße Reduzierung der schulischen Profilierung auf nach außen wirkende Merkmale ohne inneren Entwicklungszusammenhang sei vor dem Hintergrund einer Marktorientierung problematisch und könne als übereilte Reaktion von Schulen auf entsprechende Forderungen übergeordneter Verwaltungen aufgefasst werden. Das Merkmal einer solchen Profilbildung sei eher die Konzentration auf eine spezifische Schülerklientel denn die Entwicklung einer inneren Identität. Fleischer-Bickmann betont nachdrücklich die Bedeutung einer inneren Profilierung für die Schulen im Sinne einer distalen Qualitätskomponente (vgl. 2.2.2):

„Fasst man diese Merkmale zusammen, so ist eine gute Schule durch eine Schul- und Lernstruktur, durch eine innere Gestalt, geprägt, also durch ein erkennbares pädagogisches Profil, das allen Beteiligten Identifikation ermöglicht und deshalb Motivation und Arbeitsplatzzufriedenheit freisetzt. Ein solches „Profil“ ist das Ergebnis eines Prozesses, und zwar eines internen Selbstfindungsprozesses aller an der Schule Beteiligten. Dieser Aspekt ist besonders zu betonen. Das pädagogische Profil ist binnenorientiert und identitätsstiftend verstanden und steht – seinem Idealtypus nach – in einem strikten Gegensatz zur außen-geleiteten Profilierung, die einem anderen Zweck dient – nämlich der Selbstbehauptung in der Konkurrenz um Schülerinnen und Schüler.“ (Fleischer-Bickmann 2001, S. 17)

Auch Wittenbruch (2001, S. 253ff.) versteht das „Schulprofil“ als die bewusste pädagogische Gestaltung der Einzelschule“ und plädiert für eine Kopplung des Schulprofils mit einem pädagogischen Leitbild, um dem Profilbegriff als solchem die ihm inne wohnende Unschärfe zu nehmen.

Die vier genannten Profilbereiche der Projektgruppe Schulqualität unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Wahrnehmbarkeit und Wirkung durch die Personengruppen innerhalb und außerhalb der Schule. Wird den Bereichen eine *zentrale Wirkrichtung* zugeordnet, dann entsteht die nachfolgend abgebildete Matrix (Abbildung 2). Dabei ist zu beachten, dass hier eine trennscharfe Abgrenzung nur in idealisierter Form erfolgt. Tatsächlich können die verschiedenen Kategorien Überlappungen aufweisen.

Im *ersten Quadranten* lassen sich diejenigen Merkmale einordnen, die Schulen direkt beeinflussen können, und die gleichzeitig in ihrer Außenwirkung zur *Differenzierung* zwischen verschiedenen Schulen herangezogen werden können. Die von Fleischer-Bickmann (2001) kritisierte, marktorientierte Profilierung einer Schule würde in diesem Quadranten stattfinden. Dennoch erfüllen seine Merkmale eine wichtige Funktion, denn sie liefern unter Umständen potenziellen Schülern Entscheidungshilfen bei der Wahl einer bestimmten Schule. Besonders die Betreuungs- und Förderangebote der Schulen können dabei als wichtige Differenzierungsmerkmale gelten.

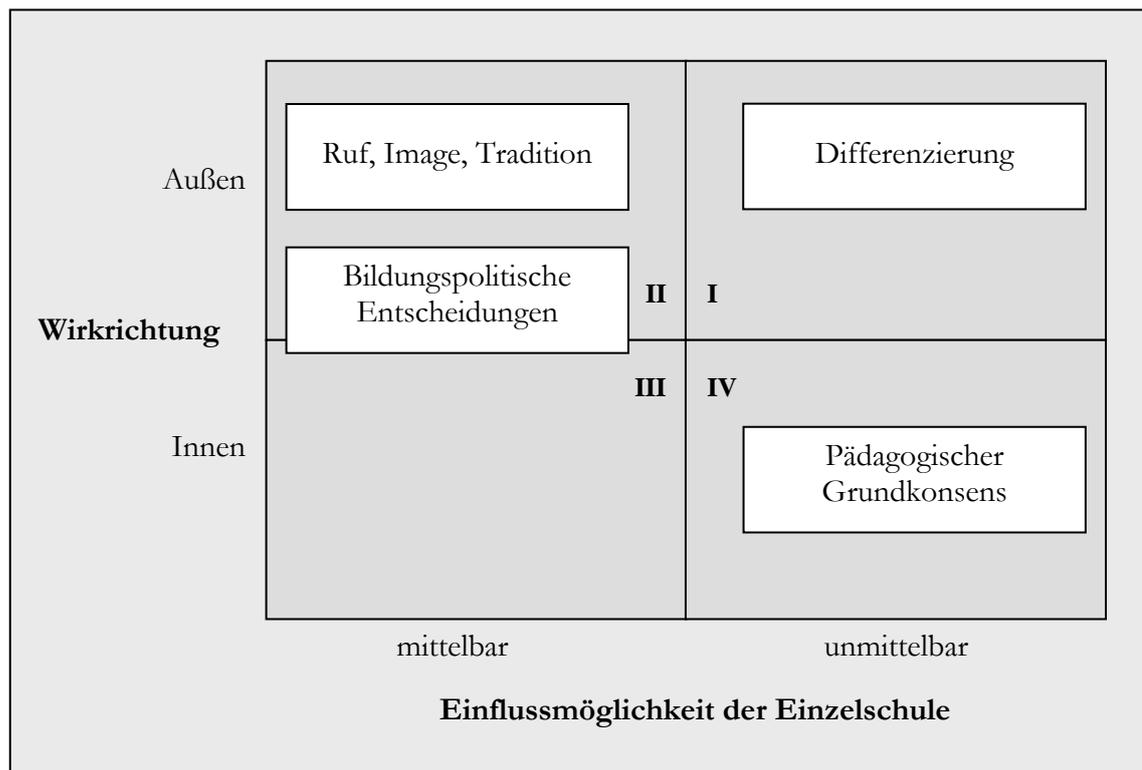


Abbildung 2: Profilmatrix nach Wirkrichtung und Einflussmöglichkeit

Die Profilkategorien, die sich im *zweiten Quadranten* befinden, können von der Schule aus eigener Anstrengung nur schwer beziehungsweise nur mit langfristiger Perspektive verändert werden. Dazu zählt das *Image* oder der *Ruf* einer Schule, der sich in der Regel über einen langen Zeitraum konstruiert. Die Konstruktion kann erfolgen durch eine besondere Schultradition oder eine bestimmte Angebotsstruktur. So könnte beispielsweise dem einzigen Gymnasium der Stadt mit einem altsprachlichen Angebot eine bildungsbürgerliche Ausrichtung unterstellt werden, während das Gymnasium mit dem Schwerpunkt Neue Medien/Informationstechnologien das Prädikat „modern“ verliehen bekommt. Auch das soziokulturelle Umfeld der Schule oder die äußere Beschaffenheit des Schulgebäudes können eine Rolle spielen. So würde die Bezeichnung „grauer Bunker“ für ein Gebäude im tristen Betonstil der 70er Jahre eine implizite Wertung enthalten, die sich auf die Wahrnehmung der Schule im Außenbild auswirkt, ohne dem inneren Erscheinungsbild der Einrichtung zwingend gerecht zu werden.

Die *bildungspolitischen Entscheidungen*, die zwar von der Schule mit initiiert, aber auf einer höheren Verwaltungsebene entschieden werden, sind zwischen dem zweiten und dem *dritten Quadranten* verortet. Sie können von der Schule ebenfalls nur mittelbar forciert werden und entfalten eine Außenwirkung dadurch, dass entsprechende Inhalte, beispielsweise bilingualer Unterricht oder Japanisch als Schulfach, nach außen wahrgenommen werden und als Schulwahlkriterien dienen können. Allerdings entfalten bildungspolitische Entscheidungen durch eine eventuell erforderliche Anpassung der Personalstruktur ebenfalls eine Dynamik ins Innere der Schule hinein, ebenso können solche Entscheidungen zum Anlass genommen werden, bestimmte Zielsetzungen im Sinne eines pädagogischen Grundkonsenses zu formulieren.

Im *vierten Quadranten* sind diejenigen Merkmale anzusiedeln, die von der Schule beeinflusst werden können und eine direkt Auswirkung auf die Binnenverhältnisse der Schule haben. Dazu zählen die Merkmale, die im Sinne eines gemeinsam geteilten *Pädagogischen Grundkonsenses* der Schule ein Profil nach innen geben und Identität stiften. Diese Merkmale können von der Öffentlichkeit in der Regel nicht direkt wahrgenommen werden, haben aber einen Einfluss auf die Leistungsfähigkeit der Schule. Sie können die pädagogischen Zielsetzungen und Konzepte einer Schule, die Kommunikation und Kooperation der verschiedenen schulischen Akteure und Anspruchsgruppen (Schulleitung, Lehrer, Eltern und Schüler) sowie Qualität des Unterrichts umfassen. Der globale Blick auf Unterrichtsqualität kann dabei mehrere Merkmale berücksichtigen: die Leistungsperspektive, die Modalitäten der Notenvergabe, die Methoden der Wissensvermittlung sowie die Zeit, die abzüglich von Disziplinierungsmaßnahmen tatsächlich der Vermittlung des Unterrichtsstoffes zur Verfügung steht.

Für die intendierte Entwicklung eines Schulprofils würden sich nach Logik dieser Matrix der erste und zweite Quadrant anbieten, also die Kategorien, die in Quadranten liegen, die von Schulen direkt beeinflusst werden können. In diesem Sinne wäre zu erwarten, dass in den *Profilentwicklungsbemühungen* der Schulen entweder *Differenzierungstendenzen* nach außen oder *Integrationsanstrengungen* nach innen zum Ausdruck kommen.

2.3 Bedingungsfaktoren des Schulprofils

Wie oben ausgeführt, hat jede Schule ein spezifisches Profil, das sich dynamisch gestaltet und intendiert oder unintendiert entwickelt. Unabhängig davon, gibt es Faktoren, auf die einzelnen Schulen selbst keinen wesentlichen Einfluss haben, welche aber für die Profilentwicklung bedeutsam sind. Die wichtigsten Bedingungen sind das soziokulturelle Umfeld einer Schule, ihre Ressourcenausstattung oder die Schulform (siehe Abbildung 3). Des Weiteren gibt es bei Schulen in privater Trägerschaft unter Umständen noch zusätzliche, das Profil nachhaltig beeinflussende Faktoren, beispielsweise die Weltanschauung des Trägervereins. Da sich diese Arbeit aber in erster Linie auf Schulen in öffentlicher Trägerschaft bezieht, werden solche Faktoren im Folgenden unberücksichtigt bleiben.

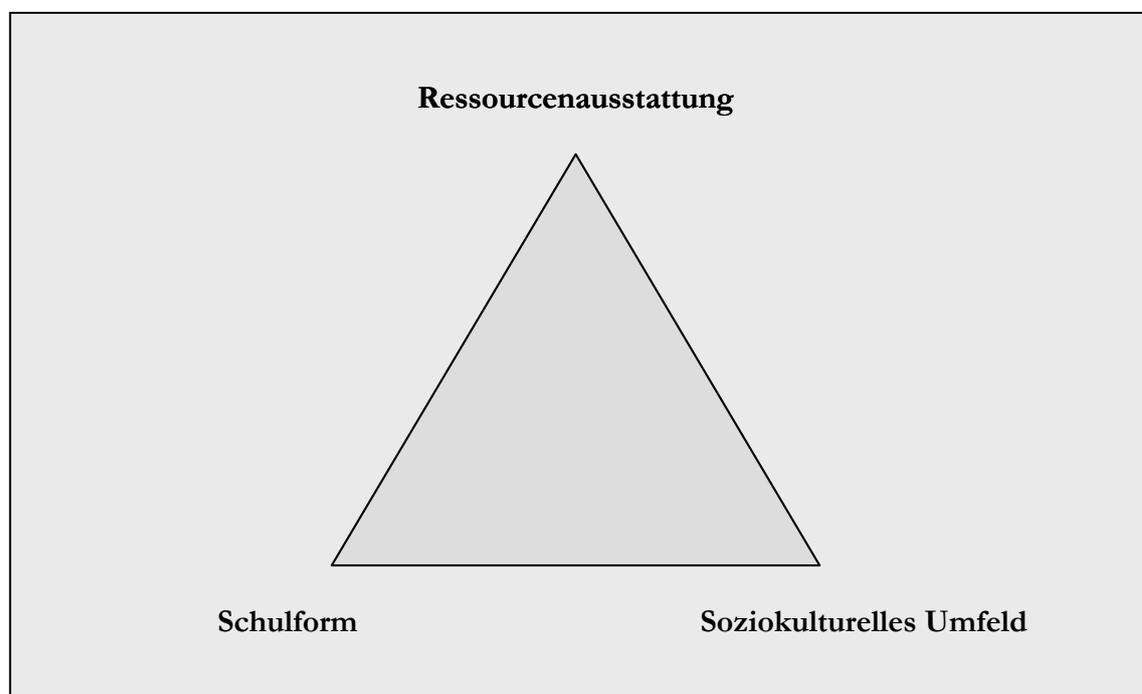


Abbildung 3: Bedingungsfaktoren des Schulprofils

Das unmittelbare *soziokulturelle Umfeld* wirkt in erster Linie über die Klientel, die sich aus diesem Umfeld rekrutiert. Achterberg (1999, S. 140) stellt dazu fest, dass sich die Schulprofilbildung in Schulen mit *festem Einzugsgebiet*, deren Besuch für die Kinder aus dem Umfeld der Schule verpflichtend ist, stärker an den Umweltfaktoren der Schule orientiert, als die Profilbildung an *wählbaren Schulen*, die sich in erster Linie an der Schülerpopulation ausrichtet, die attrahiert werden soll. Allerdings ist die Wohnortnähe immer noch eine der bedeutsamsten Prämissen bei freier Schulwahl (vgl. OECD 1996), insofern ist eine

Orientierung am Umfeld ebenso bei theoretisch wählbaren, aber weniger zentral liegenden und mit öffentlichen Verkehrsmitteln schlecht erreichbaren Schulen wahrscheinlich. Das gilt vor allem dann, wenn es keine weiteren Schulen in erreichbarer Nähe gibt, zu denen potenziell ein Wettbewerb bestehen könnte, wie dies häufig in den städtischen Vororten der Fall ist.

Die *Ressourcenausstattung* der Schule schlägt sich nieder in ihren finanziellen Mitteln, der Ausstattung der Schule mit Räumlichkeiten und Arbeitsgeräten sowie ihrer Personalstruktur. Verfügt eine Schule über einen besonders modern ausgestatteten Computerraum, kann dies zum Anlass genommen werden, der Schülerschaft besondere Angebote, beispielsweise das Erwerben eines PC-Führerscheins, zu machen. Ähnlich verhält es sich mit der personellen Ausstattung der Schulen.

Die *Schulform* ist bedeutsam, da sie ein strukturelles Curriculum vorgibt, beziehungsweise mit dem Besuch einer bestimmten Schulform klare Bildungsziele verknüpft sind, deren Erreichung mit Hilfe eines spezifischen Profils unterstützt werden kann. Mit Hilfe des Schulprofils können zudem defizitäre Bereiche, die nicht Inhalt des Curriculums sind, aber von der schulischen Interessengemeinschaft als bedeutsam erachtet werden, abgedeckt werden. Ein Beispiel hierfür wären Berufspraktika im Gymnasium.

2.4 Ein Weg systematischer Profilentwicklung: Schulprogrammarbeit

Die Schulprogrammarbeit gehört zu den Instrumenten der *Schulentwicklung* (vgl. Hameyer/Schratz 1998). Schulentwicklung wird von Dalin (1999) beschrieben als übergeordneter Begriff, der verschiedene Änderungsszenarien im Schulwesen beschreibt. Dazu werden gezählt:

Reformen: staatlich verfügte Veränderungen des Schulwesens.

Lehrplanentwicklung: von Arbeitsgruppen, Ausschüssen betriebene Entwicklung allgemeiner Richtlinien für die Arbeit von Schule.

Pädagogische Entwicklungsarbeit: bezieht sich auf Inhalt und Methodik der Fächer innerhalb der durch die Lehrpläne vorgegebenen Ziele, durchgeführt an der Schule, von einzelnen oder mehreren Lehrern.

Organisationsentwicklung: hat zum Ziel die Problemlösekapazität der Einzelschule zu verbessern und nimmt Einfluss auf die Regeln einer Organisation hinsichtlich Kommunikation und Kooperation. (Dalin 1999, S. 214ff.)

Dalin (z.B. 1986, 1999) stellt die *Organisationsentwicklung* der Schulen in den Vordergrund und unterscheidet dem gegenüber die pädagogische Entwicklungsarbeit, die beispielsweise von Klippert (2000) in seinem Konzept der *unterrichtszentrierten pädagogischen Schulentwicklung* vertreten wird. Dalins Theorie der Organisationsentwicklung basiert im Wesentlichen auf der Annahme der Schule als „loosely coupled system“ (Weick 1976, vgl. Dalin 1986, S. 72). Die einzelnen Lehrer verfügen bei der Ausübung ihrer Tätigkeiten über relative Autonomie, sie bewegen sich lose verbunden im Rahmen des Systems Schule. Diese wenig verbundenen Einheiten gilt es als *einheitliche Organisation* zu entwickeln, die in ihrer Gesamtheit an der Umsetzung ihrer Ziele arbeitet. Organisationsentwicklung fokussiert auf die Entwicklung der Prozesse innerhalb der Organisation Schule, die durch entsprechende Gestaltung der Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen Problemlösekompetenz gewinnen soll (vgl. hierzu auch Dalin/Rolff 1990).

Die Schulprogrammarbeit verknüpft die Perspektiven der Organisationsentwicklung und der pädagogischen Entwicklung der Einzelschule. Die Entwicklung der Schule fokussiert hier nicht nur die gemeinschaftliche Entwicklung der organisatorischen Abläufe innerhalb einer Schule, sondern bezieht die gemeinsame Entwicklung von als relevant erachteten Inhalten und Zielen, die auf alle Ebenen schulischen Handelns ausgerichtet sind, mit ein. Die aktiv betriebene Schulprogrammarbeit kann nach Holtappels „ein Indikator dafür sein, dass sich die *Schule als lernende und selbstreflexive Organisation* versteht, die durch hohe Problemlösefähigkeit, flexible Organisation und differenzierte Gestaltungskompetenz gekennzeichnet ist [...].“ (Holtappels 2000, S. 41; Hervorhebung im Original). Holtappels (2003, S. 165f.) bezeichnet sie als *Instrument der inneren und äußeren Profilentwicklung*. Sie gibt den Weg der Schule vom vorhandenen Ist-Profil zum gewünschten Soll-Profil vor (siehe Abbildung 4). Posch (2002a) bezeichnet das Schulprogramm als ein Konzept der Qualitätsentwicklung (vgl. Haenisch 1999, S. 75), das bei der Qualität des Unterrichts, des Schulklimas, des Schulmanagements, der Außenbeziehungen und der Personalentwicklung ansetzt. Im Folgenden wird auf die Funktion und Zielsetzung der Schulprogrammarbeit sowie ihre Elemente näher eingegangen werden.

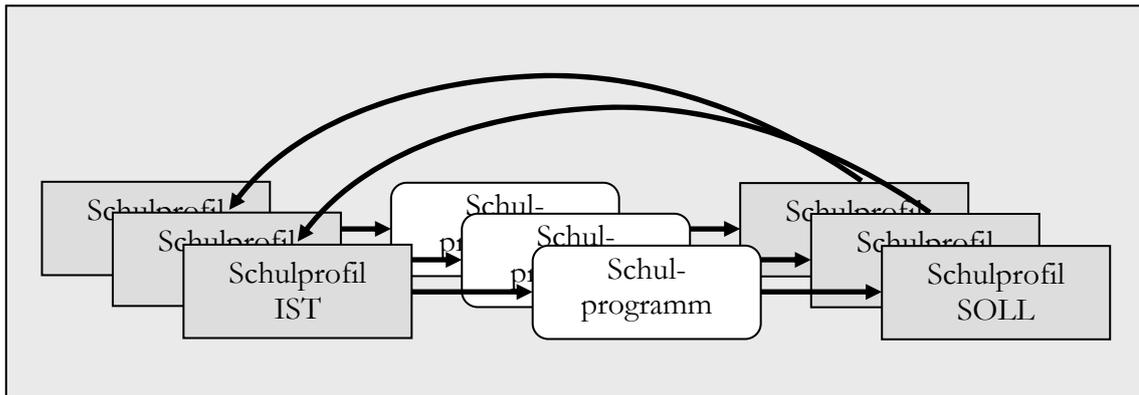


Abbildung 4: Schulprofil und Schulprogramm als Elemente eines Regelkreises

2.4.1 Funktion und Zielsetzung der Schulprogrammarbeit

Die Funktion und Zielsetzung der Schulprogrammarbeit lassen sich nach Posch (2002a) zweidimensional beschreiben. Zum einen soll sich die Schule in einem *Rückblick* über ihre eigene Leistungsfähigkeit gewahr werden. Die so erreichte Standortbestimmung dient anschließend als *Ausgangspunkt* für die Festlegung der anzustrebenden Ziele. Das Globalziel der Schulprogrammarbeit ist dabei die Entwicklung eines gemeinsam geteilten Qualitätsbewusstseins aller schulischen Akteure. In diesem Entwicklungsprozess soll das ausgearbeitete Schulprogramm im Konfliktfall als *Bezugspunkt zur Konfliktlösung* eingesetzt werden. Ebenso ist das Schulprogramm im Kontext der Entwicklungsplanung ein *Kontroll- und Evaluationsinstrument*, es gibt den Rahmen für die *Ressourcenverwaltung* vor und stellt gegenüber der interessierten Öffentlichkeit eine Kombination aus *Leistungspräsentation* und *Rechenschaftsbericht* dar (Posch 2002a). Die Arbeit am Schulprogramm leistet nach Brockmeyer/Stern (2000, S. 107f.) einen wichtigen Beitrag zur Innovationskraft von Schulen. Die Schulprogrammarbeit ist ein dynamischer und kontinuierlich andauernder Schulentwicklungsprozess, der unterstützt durch implizite Selbstevaluation die schulische Leistungsfähigkeit verbessern soll.

Maritzen (2003, S. 249f.) bezieht die Funktionalität von Schulprogrammen auf die verschiedenen Zielgrößen, die damit angesprochen werden können. So dient die Schulprogrammarbeit schulintern der *Förderung der schulischen Entwicklungszusammenhänge*, in der Öffentlichkeit der *transparenten Darstellung* der Schule gegenüber potenziellen Kooperationspartnern und Eltern sowie gegenüber der Administration als *Grundlage für interne und externe Evaluation* der geleisteten Arbeit. Holtappels (2003, S. 168ff.) formuliert explizit neun Ziele von

Schulprogrammen, die nach ihrer Innen- und Außenwirkung differenziert in Abbildung 5 dargestellt sind (die durch dunklere Rahmen hervorgehobenen Kästchen können den Zielsetzungen nach Posch zugeordnet werden).

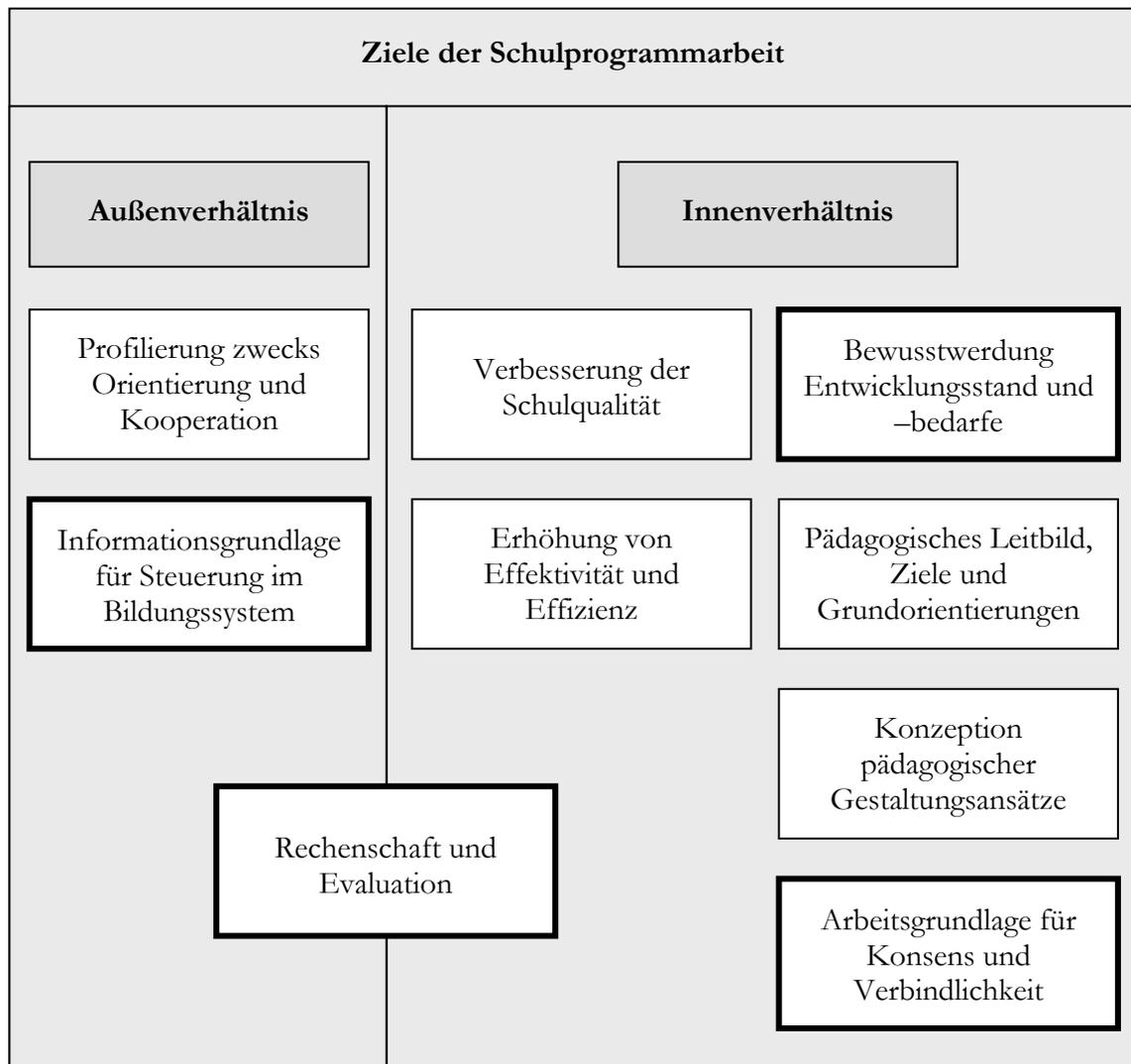


Abbildung 5: Ziele der Schulprogrammarbeit nach Holtappels (2003)

Um die genannten Ziele erreichen zu können, werden an ein Schulprogramm spezifizierte *Qualitätserwartungen* gestellt. Dies ist vor allem im Hinblick auf die schulische Selbstevaluation sowie Metaevaluation bedeutsam. Posch (2002b) nennt als Orientierung die Qualitätsstandards der österreichischen Projektgruppe *Qualität in Schulen* (QIS), wie sie in Tabelle 2 zusammenfassend dargestellt werden.

Tabelle 2: Qualitätskriterien für Schulprogramme nach Posch (2002b)

<i>Ansprüche an das Leitbild</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Bezug auf die wesentlichen Aufgaben der Schule. - Orientierung an den Herausforderungen der Gesellschaft und des Schulumfelds. - Handlungsorientierung, Aussagekraft und Prüfbarkeit
<i>Organisation der Programmentwicklung</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Transparente Regelung der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeit. - Effiziente Ressourcennutzung. - Einbezug aller schulischen Akteure, offene Möglichkeit zur Mitarbeit, wenn auch nicht zwangsläufige Einbindung zu gleichen Teilen. - Verschriftlichung der Prozessregeln. - Schulinterne Ergebnispräsentation und –diskussion sowie regelmäßige Information der Schulgremien. - Hohen Verbindlichkeitsgrad der Vereinbarungen, die im bestimmten Rahmen flexibel gehandhabt werden können. - Vermeidung von Prangereffekten. - Beachtung der Prinzipien des Gender Mainstreaming.
<i>Themen und Entwicklungsziele</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Genereller Bezug auf die fünf Qualitätsbereiche (Lehren/Lernen, Lebensraum Klasse/Schule, Schulmanagement, Schulpartnerschaft/Außenbeziehungen, Professionalität/Personalentwicklung). - Weiterentwicklung der Qualität des Unterrichts (Lehren/Lernen) als Thema in jedem Schulprogramm. - Bezug zum Leitbild und Akzeptanz der Schulgemeinschaft. - Realisierbarkeit. - Individuelle und kollektive Entwicklungsperspektiven.
<i>Auswahl und Einsatz der Evaluationsinstrumente</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Methodenvielfalt, die valide und objektive Ergebnisse liefert. - Überprüfung der Zielerreichung, aber auch der positiven wie negativen Nebeneffekte. - Rückmeldung durch interne wie externe „kritische Freund/innen“.
<i>Analyse und Entwicklungsplanung</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Dokumentation der Ergebnisse und Verschriftlichung des Programms. - Klar dokumentierter Zusammenhang zwischen Entwicklungszielen, Aktivitäten/Vorhaben und Erfolgs-/Misserfolgskriterien im Rückblick (Evaluationsergebnisse) sowie im Vorausblick (Aktionsplan).

2.4.2 Voraussetzungen und Durchführung

Die Schulprogrammarbeit findet neben dem Schulalltag statt. Da im Regelablauf des Schulbetriebs keine Routinen für die Programmentwicklung existieren, empfiehlt Krainz-Dürr (2002a) eine *Projektorganisation* zur Durchführung der Programmarbeit. Sinnvoll ist demnach die Integration von *Projektmanagementwissen* über Aufbau und Abwicklung eines Projektes, gewährleistet durch *externe Beratung* oder *interne Fortbildung*. Des Weiteren sollen Festlegungen über den Zeitrahmen des Projektes, die Ressourcen (personell, finanziell und zeitlich) sowie die Projektorganisation getroffen werden. Dazu müssen die Mitglieder der *Steuerungsgruppe* sowie der verschiedenen *Arbeitsgruppen* festgelegt werden. Die Projektsteuerungsgruppe fungiert als Koordinationsorgan zwischen den Arbeitsgruppen und gegenüber der Schulleitung. Der Projektleiter ist Mitglied der Steuerungsgruppe. Um den Prozess zu unterstützen, können nach Rauch (2002) *externe Support-Systeme* in Anspruch genommen werden. Diese beinhalten externe Beratung zur Durchführung des Projektes, auf die Aufgabenbereiche bezogene Fachberatung und Moderation sowie innere und äußere Vernetzung und Erfahrungsaustausch. Rauch stellt ebenso fest, dass die Verschriftlichung des Schulprogramms häufig eine besondere Schwierigkeit darstellt.

2.4.3 Formale und inhaltliche Elemente des Schulprogramms

Ein Schulprogramm setzt sich nach Posch (2002a) aus der Einführung, dem Leitbild und dem Entwicklungsplan zusammen (vgl. auch Euler 2003, S. 58; Stern 2000, S. 107f.). Zunächst wird im Rahmen einer Ist-Analyse eine einführende *Situationsbeschreibung* der Schule, ihrer spezifischen Eigenschaften, Stärken und Schwächen erstellt, die ebenso die besonderen Umfeldfaktoren, Chancen und Risiken der Schule mit einschließt. Im *Leitbild* kommen die zentralen, langfristigen Ziele und Grundsätze der Schule zum Ausdruck, die ihren Widerhall in Schulalltag und den Angeboten der Schule finden. Wichtig ist dabei, dass die Ziele so formuliert werden, dass ihre Erfüllung oder Nicht-Erfüllung überprüfbar ist. Bedeutendstes Element der Schulprogrammarbeit ist der *Entwicklungsplan*, in dem die Bereiche festgelegt werden, in denen die Schule Handlungsbedarf sieht.

Die Schule muss außerdem begründen, weshalb spezifische Themen, die sich an den Qualitätsbereiche orientieren, in das Schulprogramm aufgenommen werden. Maßnahmen zur *Evaluation* der Programme werden bei Posch (2002a) nicht explizit zu den Elementen

des Schulprogramms gezählt. Er beruft sich in seinen Ausführungen vielmehr auf das in Österreich übliche Konzept der Selbstevaluation und Metaevaluation (Evaluation der Qualität der Selbstevaluation), das gewissermaßen a priori als untrennbarer Bestandteil der Programmarbeit beziehungsweise jeder Qualitätssicherungsmaßnahme betrachtet wird.

Die inhaltlichen Themen beziehen sich auf die bei Posch (2002a) genannten Qualitätsbereiche *Unterricht*, *Schulklima*, *Schulmanagement*, *Außenbeziehungen* und *Personalentwicklung*, in denen – mit Fokussierung der Unterrichtsebene – durch die Schulprogrammarbeit Verbesserungen erreicht werden sollen.

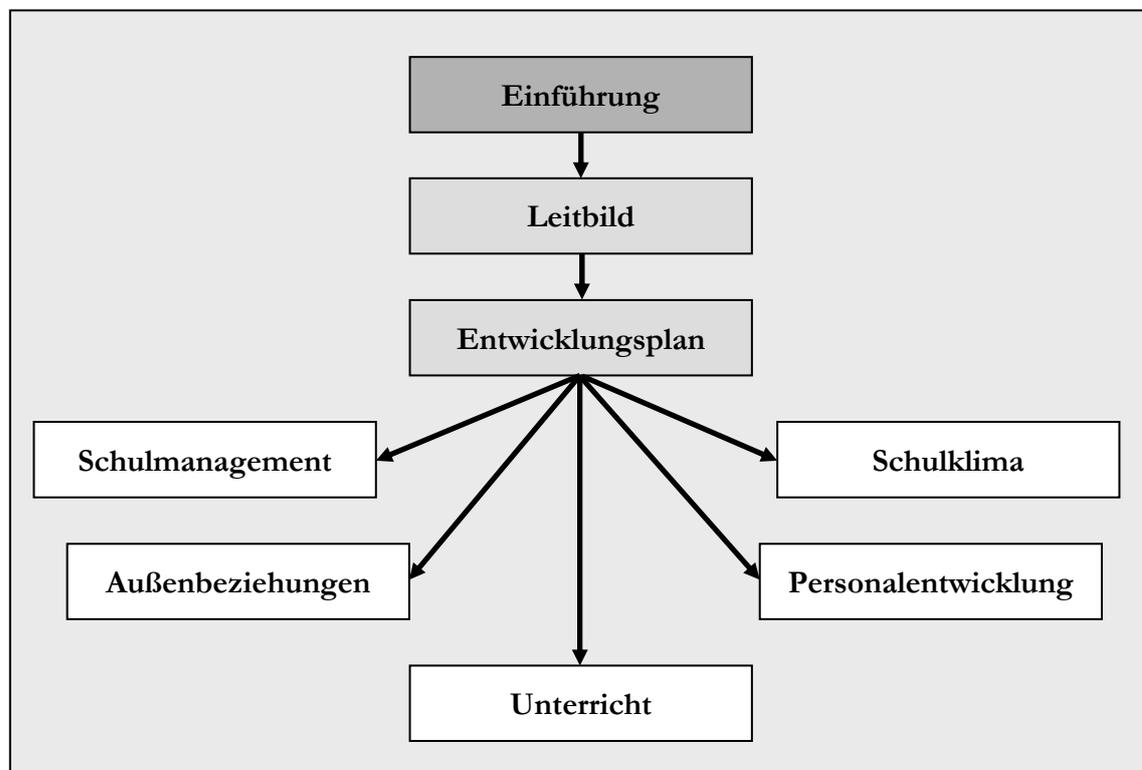


Abbildung 6: Elemente des Schulprogramms nach Posch (2002a)

Holtappels (2003, S. 171ff.) unterscheidet im Gegensatz zu Posch (2002a) nicht zwischen formalen und inhaltlichen Elementen des Schulprogramms, wodurch eine klare Struktur der Programmarbeit verloren geht. Trotz vordergründiger Globalität der inhaltlichen Themenbereiche bei Posch spricht daher vieles für die Orientierung an denselben. Diese Bereiche lassen sich zudem in ähnlicher Form im Qualitätsmodell von Ditton (2002b, S. 78ff.) wiederfinden.

Als beispielhaft für die Struktur eines Schulprogramms, das sich überwiegend an den Kategorien orientiert, die Posch nennt, kann die Darstellung eines Schulprogramms orientiert an Fleischer-Bickmann/Maritzen (1996, S. 15) in Abbildung 7 herangezogen werden.



Abbildung 7: Beispielhafte Struktur eines Schulprogramms orientiert an Fleischer-Bickmann/Maritzen (1996)

2.4.4 Akteure im Prozess der Programmerstellung

In der Philosophie der Schulprogrammarbeit sind alle *schulischen Akteure*, also Schulleitung, Lehrer-, Eltern- und Schülerschaft am Programmentwicklungsprozess beteiligt. Dies leitet sich aus den Zielen ab, die das Programm als gemeinsamen Bezugspunkt der Schulgemeinschaft definieren. Die praktischen Erfahrungen relativieren dieses Bild jedoch. So berichtet Rauch (2002) in einer österreichischen Pilotstudie über die Schulprogrammarbeit an berufsbildenden Schulen, dass sich die Gestaltungsarbeit in den meisten Schulen überwiegend auf das Kollegium beschränkte. Ein häufig geäußelter Grund dafür war die Unsicherheit der Lehrerschaft dem Entwicklungsprozess gegenüber, die dazu führte, dass auf die aktive Beteiligung der Eltern- und Schülerschaft verzichtet wurde. Eine Einbindung dieser Gruppen erfolgte lediglich bei Fragen, die für diese Gruppen besonders relevant waren, beziehungsweise durch Befragungen, die dann im Prozess verwertet wurden. Andererseits hat sich nach Rauch der Versuch der aktiven Einbindung von Eltern- und Schülerschaft in die langfristige und kontinuierliche Programmarbeit tatsächlich als schwierig erwiesen.

Die Position der *Schulleitung* ist nach Krainz-Dürr (2002b) von besonderer Bedeutung. Im Kontext der Projektorganisation der Programmentwicklung hat sie die Rolle eines internen Auftraggebers inne, ist somit verantwortlich für die Auswahl der Projektleitung und Erteilung des Projektauftrags, die projektbezogene, strategische Entscheidungsfindung sowie das Schnittstellenmanagement. Die Projektleitung, also die Leitung der Steuerungsgruppe, und die Schulleitung sind in dieser Logik zwei getrennte Funktionen, obwohl sie häufig in Personalunion ausgefüllt werden. Gegen die Zusammenlegung beider Funktionen spricht allerdings die Aufgabenfülle, die Schulleitungen ohnehin schon zu bewältigen haben, und die durch die zusätzliche Verantwortlichkeit noch maßgeblich erweitert würde. Außerdem fällt – eine gewisse Eigendynamik der Projektarbeit vorausgesetzt – mit der Doppelfunktion der Schulleitung eine Steuerungsebene weg, die andernfalls für die Balance zwischen den Projektzielen und der operativen Ebene sorgen würde.

2.4.5 Probleme im Prozess der Programmentwicklung

Im Prozess der Schulenwicklung im Allgemeinen wie der Schulprogrammarbeit im Besonderen kann es zu *Verschleißerscheinungen* und *Widerständen* unter den beteiligten Akteuren kommen, da die Änderungsprozesse in der Regel nicht konflikt- und krisenfrei verlaufen. Euler (2003, S. 51) spricht in diesem Kontext von der „pessimistischen Regelkette der Schulentwicklung“, wie sie in Abbildung 8 dargestellt ist.

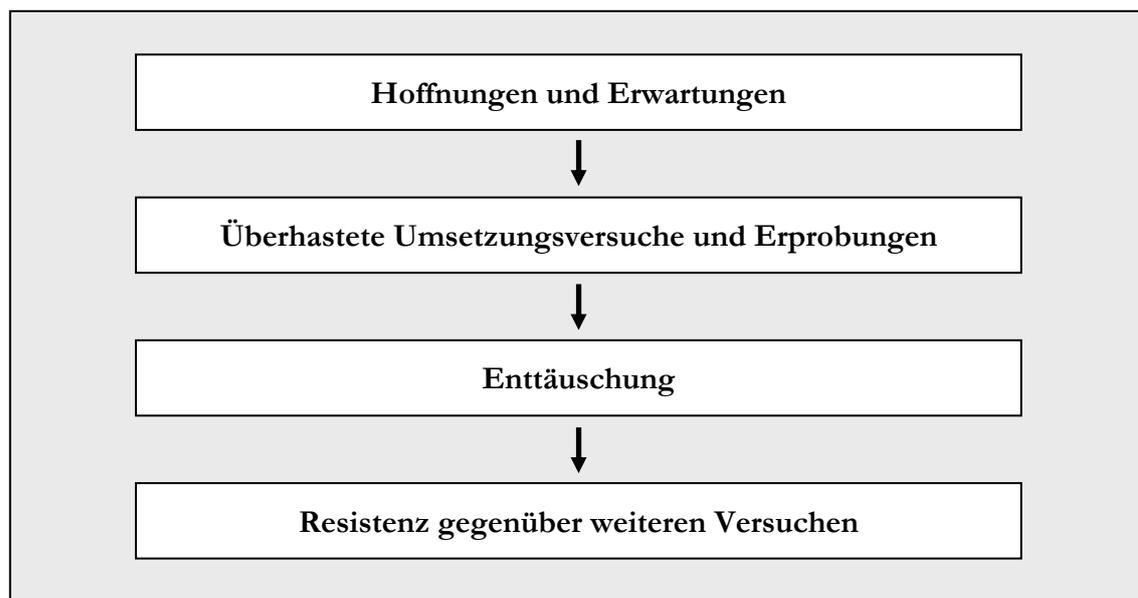


Abbildung 8: Pessimistische Regelkette der Schulentwicklung nach Euler (2003)

Euler (2003) nennt als Ausgangspunkt der pessimistischen Regelkette die individuellen *Hoffnungen und Erwartungen* der schulischen Akteure hinsichtlich des Ergebnisses des Schulentwicklungsprozesses. Die individuell fokussierten Ziele stehen hier häufig in Konkurrenz zueinander. Um *offenen Konflikten* in diesem Fall aus dem Weg zu gehen, werden die vereinbarten Ziele oft undeutlich formuliert, so dass mehrere divergierende Auslegungen möglich sind. Dies führt in der Konsequenz zu *latenten Konflikten*, die nicht gelöst werden können. Eine weitere Ursache von Frustrationen im Entwicklungsprozess ist nach Euler das unstimmige Verhältnis zwischen den Zielen und den für die Zielerreichung zur Verfügung stehenden Ressourcen. *Ungünstige Bedingungen* im Innenbereich der Schule, die *Überlastung der Akteure* sowie die *fehlende Gesamtkonzeption* der Entwicklungsmaßnahme können zur Resistenz gegenüber schulischer Schulentwicklungsarbeit führen. (vgl. Euler 2003, 52ff., siehe hierzu auch Dalin 1999, 429ff.) Ebenso kann die *Enttäuschung der Akteure* über ein

bereits gescheitertes oder in ihren Augen unzureichendes Programm der Auslöser für eine Verweigerungshaltung sein, die gegenüber weiteren Schulentwicklungsprozessen an den Tag gelegt wird.

Misslingt eine Einigung auf gemeinsame, nicht konkurrierende Ziele oder die Modellierung der Programmarbeit als eigenständiger Prozess, so sind Enttäuschungen wahrscheinlich, die Bereitschaft zu zukünftigem Engagement wird unter den Akteuren zumindest nicht gefördert. Anhand der dargestellten Probleme wird deutlich, warum Krainz-Dürr (2002a) zu einer *Integration von Projektwissen* in den Prozess der Schulprogrammarbeit rät. Sie geht ebenso wie Euler davon aus, dass der Prozess nicht krisenfrei abläuft, besonders im Bereich der Zieldefinitionen. Durch die projektartige Konzeption der Entwicklungsarbeit soll den verschiedenen Konflikten jedoch offen und in transparenter Weise begegnet werden, was ebenso den Qualitätsstandards der Programmarbeit (vgl. Abschnitt 2.4.1) entnommen werden kann. Auch Wittenbruch (2001) erkennt das Dilemma vieler Schulen, die ohne ausreichende Vorbereitung und Projektkenntnisse ein Schulprogramm erarbeiten:

„Von der Aufforderung, ein eigenes Schulprogramm zu erarbeiten [...], so dass die Schule gemäß der lokalen und regionalen Situation ein unverwechselbares eigenes Profil gewinnt, sind viele Schulen überrascht. Sie greifen – unter Druck geraten – auffallend unsicher und kritiklos auf normierte Angebote der staatlichen Fortbildungsinstitute [...] oder auf Offerten von Unternehmensberatern zurück [...].“ (Wittenbruch 2001, S. 254)

2.4.6 Kritik am Konzept der Schulprogrammarbeit

Die Schulprogrammarbeit hat auch eine Verbesserung der Zusammenarbeit der Lehrerschaft zum Ziel. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern es überhaupt möglich ist, die Schulprogrammarbeit erfolgreich zu etablieren, wenn an den Schulen diesbezüglich Defizite herrschen, und ob nicht vielmehr das Vorhandensein eines engagierten Kollegiums die Voraussetzung dafür ist, dass Schulen von der Implementierung der Schulprogrammarbeit als Entwicklungsmaßnahme profitieren können. Ein weiterer Kritikpunkt sind die Kosten, die in den meisten Darstellungen wenig Berücksichtigung finden. Der Hinweis auf die notwendige ausreichende Ressourcenausstattung (vgl. Krainz-Dürr 2002a) hilft nur wenig weiter, wenn es darum geht, die finanziellen und vor allem zeitlichen Aufwendungen abzuschätzen, die die Arbeit am Schulprogramm zwangsläufig mit sich bringt.

Klippert (2000) moniert die Praxisferne der Schulprogrammarbeit und anderer Schulentwicklungsmaßnahmen, die den Unterricht, Kerngeschäft der Schule, zugunsten anderer Bereiche vernachlässigen, und betont in seinem Konzept der Pädagogischen Schulentwicklung die notwendige Fokussierung auf die Unterrichtsebene:

„Da ist die Rede von Selbstorganisation und Schulautonomie, von Budgetierung und Evaluation, von *Schulprogrammen* und *Schulprofilen*, von Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement, von Organisationsentwicklung und lernender Schule, von Personalentwicklung und Corporate Identity. Diesen und anderen Schlagworten ist eines gemeinsam: Sie werden von vielen Akteuren in den Schulen als eher abgehoben, praxisfern und in gewisser Weise auch bedrohlich wahrgenommen. Bedrohlich deshalb, weil viel gefordert, aber wenig konkrete Unterstützung geboten wird. Kein Wunder also, dass sich viele Lehrkräfte höchst skeptisch und/oder irritiert zeigen, wenn ihnen Schulentwicklung im obigen Sinne nahe gelegt wird, haben sie doch den nicht ganz unbegründeten Verdacht, dass die ganze Schulentwicklungseuphorie am Ende doch wieder nur in aufwendigen Arbeitsbeschaffungsprogramme einmündet, die für die Bewältigung des Schul- und Unterrichtsalltags wenig bringen.“
(Klippert 2000, 12; Hervorhebung MR)

2.5 Zusammenfassung

Im Verlaufe dieses Kapitels wurde zunächst die Problematik der definitorischen Unschärfe des Schulprofilbegriffs erläutert, bevor vier verschiedene Profilbereiche vorgestellt wurden, anhand derer sich das Schulprofil analytisch bestimmen lässt. Diese Bereiche wurden in der Folge in eine Matrix aus Wirkrichtung und Einflussmöglichkeit eingeordnet. Ziel dieser Zuordnung war es, die für die Schulen relevanten Gestaltungsebenen für die Profilentwicklung zu identifizieren. Als primäre Gestaltungseinheiten kommen demnach für die Schulen die Bereiche der Differenzierung und der Identitätsbildung in Betracht, da sie nur auf diese einen direkten, unmittelbaren Einfluss ausüben können. Im Verlauf der weiteren Arbeit wird die Frage gestellt werden, wie diese beiden Handlungsfelder von den Schulen rezipiert werden, welche Intentionen die Schulen mit der Profilentwicklung verbinden. In einem weiteren Schritt wurden mit dem soziokulturellen Umfeld, der Ressourcenausstattung und der Schulform wichtige Bedingungsfaktoren genannt, die Profilentwicklung inhaltlich beeinflussen.

Abschließend wurde mit dem Konzept der Schulprogrammarbeit ein beispielhafter Weg für die systematische Entwicklung eines Schulprofils vorgestellt. Die Schulprogrammarbeit ist eine Maßnahme der Schulentwicklung, die sich nach Posch (2002a) auf die fünf Qualitätsbereiche Unterricht, Schulklima, Schulmanagement, Außenbeziehungen und Personalentwicklung bezieht. Die Erstellung eines Schulprogramms ist eine komplexe Tätigkeit, zu

deren Gelingen sorgfältige Vorbereitung, ausreichende Zeitfenster sowie die notwendigen personellen und materiellen Ressourcen beitragen. Die Organisation der Schulprogrammarbeit im Projektstil wird empfohlen, was das Vorhandensein einer Steuerungsgruppe und die Anwendung von Projektmanagementwissen impliziert. Selbst wenn in der Theorie alle schulischen Akteure in die Gestaltung des Schulprogramms einbezogen werden sollen, haben Schulleitung und Kollegium wesentlichen Anteil am Gelingen des Prozesses. Eine besondere Bedeutung hat im Kontext des Programmentwicklungsprozesses die Abstimmung der Erwartungen und Interessen der verschiedenen beteiligten Gruppen. Das Ergebnis des Prozesses ist ein schriftliches Schulprogramm, das eine Einführung, Ausführungen zum Leitbild der Schule sowie ihren Entwicklungszielen und einen Maßnahmenkatalog enthält. Die Verschriftlichung dient zum einen der Funktion des Schulprogramms als gemeinsamer Arbeitsgrundlage nach innen, sowie der Dokumentation der schulischen Aktivitäten nach außen.

3 Schulen in Mannheim: eine Situationsbeschreibung

In diesem Kapitel wird eine kurze Übersicht über die Situation der Mannheimer Sekundarschulen vor dem Hintergrund der prognostizierten *demographischen Entwicklung* der Schülerzahlen bis ins Schuljahr 2013/14 gegeben. Zudem werden zwei im Kontext dieser Arbeit relevante *Schulversuche* näher erläutert.

Auf dem Mannheimer Schulmarkt sind alle weiterführenden Schularten vertreten. Im Bereich des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens nehmen einundzwanzig Hauptschulen, jeweils neun Realschulen und Gymnasien sowie eine Integrierte Gesamtschule die Grundschul Kinder auf. Dazu kommen eine Realschule und drei Gymnasien in privater Trägerschaft sowie eine Freie Waldorfschule. Beim Übergang auf die Realschulen, Gymnasien und die Gesamtschule herrscht freie Schulwahl, d.h. die Übergänger aus den Grundschulen können sich bei entsprechender Grundschulempfehlung unabhängig von Schulbezirksgrenzen für eine Schule entscheiden. Im Fall der Hauptschulen gab es bis zum Schuljahr 2002/2003 feste Schulbezirksgrenzen. Der Wechsel von einem Schulbezirk in einen anderen war nur mit einer Ausnahmegenehmigung möglich. Mit den Anmeldungen zum Schuljahr 2003/2004 wurden im Rahmen eines Schulversuch die Schulbezirke erweitert, wodurch den Eltern die Wahl zwischen verschiedenen Hauptschulen ermöglicht wurde (siehe hierzu Abschnitt 3.2.2).

3.1 Demographische Entwicklung der Schülerzahlen

Durch den verpflichtenden Charakter der Beschulung stehen die Bildungsbeteiligung im Primarbereich und im Sekundarbereich I in direktem Zusammenhang mit der Bevölkerungsentwicklung. Die Bevölkerungszahlen entwickeln sich in den alten und den neuen Bundesländern in unterschiedlicher Weise. In den *alten Ländern* ist seit 1991 eine Erhöhung der Schülerzahl im Sekundarbereich I um etwa 0,7 Millionen (19,1%) zu beobachten, die sich bis ins Jahr 2003 fortgesetzt hat. Nachdem mit 4,3 Millionen Schülern ein vorläufiger Höhepunkt erreicht wurde, wirkt sich die ab 1993 rückläufige Geburtenrate aus. Es wird damit gerechnet, dass die Schülerzahl bis ins Jahr 2020 auf 3,3 Millionen zurückgeht, d.h. sich im Vergleich zu 2003 um fast ein Viertel reduziert.

Der Rückgang in den *neuen Ländern* wird sehr viel drastischer ausfallen. Die Schülerzahlen werden zunächst bis ins Jahr 2008 stark sinken, um danach wieder leicht anzusteigen. Trotz des Anstiegs wird aber bis ins Jahr 2020 im Vergleich zum Basisjahr 2000 mit einem Rückgang von etwa 36,1% gerechnet. (Kultusministerkonferenz 2002, S. 41ff., siehe Abbildung 9)

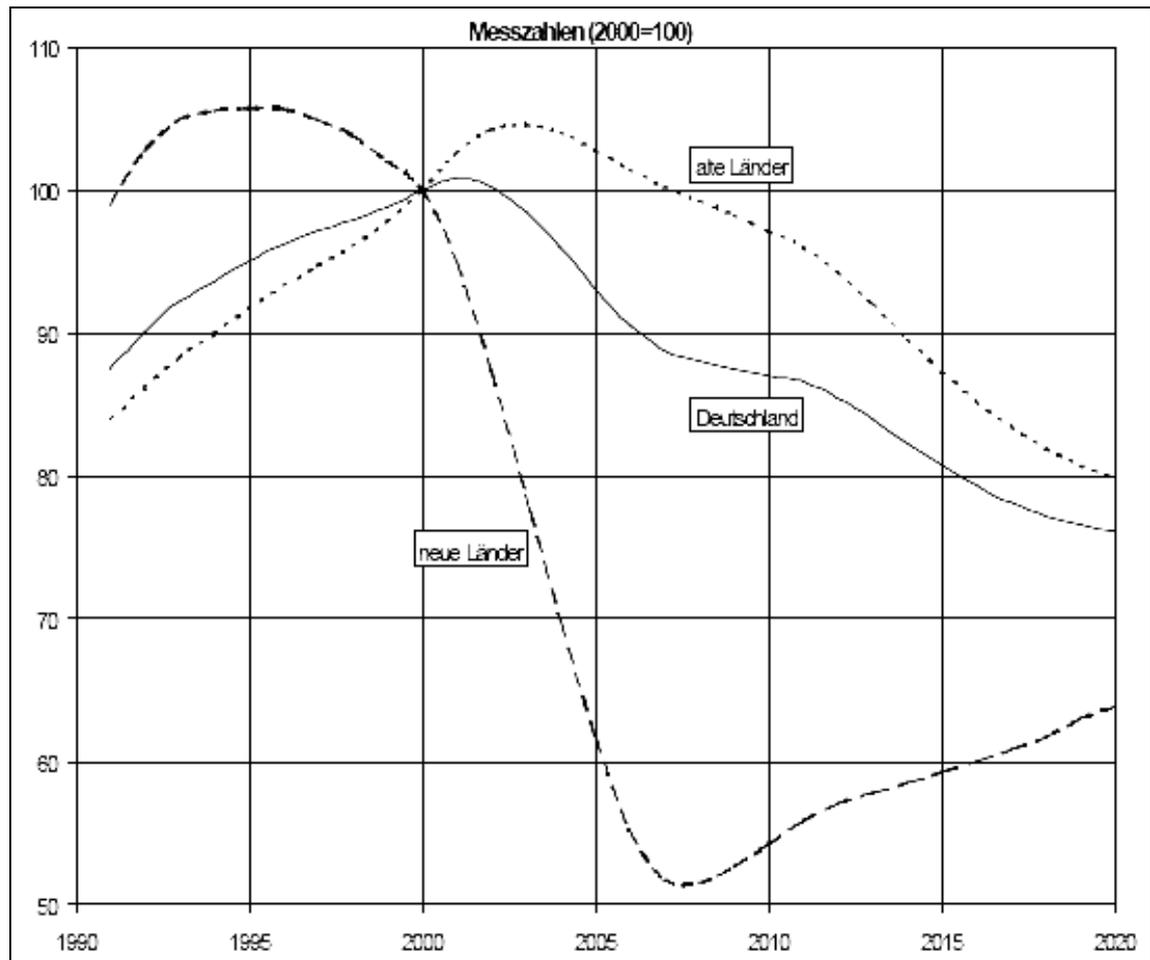


Abbildung 9: Entwicklung der Schülerzahl 1991 bis 2020 im Sekundarbereich I
(Quelle: Kultusministerkonferenz 2002, 42)

Die Entwicklung der *Bildungsbeteiligung* an den einzelnen Schularten ist in hohem Maß von den Bildungswünschen der Schüler beziehungsweise ihrer Eltern abhängig. Den Berechnungen der Kultusministerkonferenz liegt die Annahme zugrunde, dass das heutige Schulwahlverhalten beibehalten wird. Bei der Betrachtung der einzelnen Schularten werden daher für die Klassenstufen 7 bis 10 nur wenige Veränderungen im Vergleich zum Jahr 2000 prognostiziert. Die Hauptschulen werden bedingt durch ihre stärkere Bedeutung in

den alten Ländern ihren Anteil von 21,1% voraussichtlich behaupten können. Mit 31,9% der Schüler waren die Gymnasien die meist besuchte Schulart im Jahr 2000. Bis ins Jahr 2020 wird der Anteil trotz des allgemeinen Schülerrückgangs leicht zunehmen und sich auf einem Niveau zwischen 32,0 und 32,5% stabilisieren. Der Anteil der Realschulen dagegen wird von 27,8% auf 26,6% zurückgehen. Eine ebenfalls unterdurchschnittliche Entwicklung wird für die Gesamtschulen prognostiziert, deren Schüleranteil von 10% auf 9,4% sinken wird. (Kultusministerkonferenz 2002, 42ff.)

Auch in *Mannheim* sind die Schülerzahlen dem Bundestrend folgend *rückläufig* (siehe Tabelle 3). Bei Betrachtung der Entwicklung differenziert nach Schularten lässt sich feststellen, dass der Rückgang am ausgeprägtesten in der Gesamtschule erwartet wird. Diese wird von heute an gerechnet bis ins Schuljahr 2013/2014 etwa 10% weniger Schüler beschulen. Ein ebenfalls deutlicher Rückgang um 8% wird für die Realschulen erwartet, während die *Hauptschulen* in Mannheim mit einem eher *moderaten Rückgang* von 5% rechnen müssen. Die *Gymnasien* werden dagegen dem Bundestrend folgend ihre *Position leicht ausbauen* können. Die Entwicklung der Bildungsbeteiligung an den verschiedenen Schularten ist in Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 3: Entwicklung der Mannheimer Schülerzahlen in der Sekundarstufe (vgl. Stadt Mannheim 2003d)

	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14
GeS	1.457 100%	1.420 97%	1.412 97%	1.401 96%	1.372 94%	1.356 93%	1.348 93%	1.344 92%	1.340 92%	1.340 92%	1.325 91%	1.310 90%
HS	5.166 100%	5.111 99%	5.121 99%	5.042 98%	5.009 97%	5.039 98%	5.026 97%	5.016 97%	5.045 98%	5.054 98%	4.964 96%	4.907 95%
RS	3.955 100%	3.982 101%	3.944 100%	3.879 98%	3.846 97%	3.767 95%	3.710 94%	3.706 94%	3.695 93%	3.710 94%	3.677 93%	3.632 92%
GY	6.339 100%	6.420 101%	6.626 105%	6.748 106%	6.818 108%	6.841 108%	6.822 108%	6.741 106%	6.653 105%	6.487 102%	6.427 101%	6.374 101%
Σ	16.917 100%	16.933 100%	17.103 101%	17.070 101%	17.045 101%	17.003 101%	16.906 100%	16.807 99%	16.733 99%	16.591 98%	16.393 97%	16.223 96%

GeS = Gesamtschule, HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium

Tabelle 4: Entwicklung der Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe³
(vgl. Stadt Mannheim 2003d)

	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14
GeS	8,6%	8,4%	8,3%	8,3%	8,0%	8,0%	8,0%	8,0%	8,0%	8,1%	8,1%	8,1%
HS	30,5%	30,2%	29,9%	29,5%	29,4%	29,6%	29,7%	29,8%	30,2%	30,5%	30,3%	30,2%
RS	23,4%	23,5%	23,1%	22,7%	22,6%	22,2%	21,9%	22,1%	22,1%	22,4%	22,4%	22,4%
GY	37,5%	37,9%	38,7%	39,5%	40,0%	40,2%	40,4%	40,1%	39,8%	39,1%	39,2%	39,3%
Σ	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

GeS = Gesamtschule, HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium

3.2 Schulversuche in Mannheim

In den folgenden Unterabschnitten werden die beiden hinsichtlich dieser Arbeit bedeutsamen Schulversuche der Stadt Mannheim näher beleuchtet. Dabei geht es zum einen um das seit 1995 bestehende *Wirtschaftsmodell Schule*, das den Schulen eine im Vergleich zu anderen Kommunen weitgehende finanzielle Selbstbestimmung ermöglicht, zum anderen die *Erweiterung der Hauptschulbezirke*, die den Hauptschuleltern die Wahlfreiheit zwischen verschiedenen Hauptschulen gestattet.

3.2.1 Mannheimer Wirtschaftsmodell Schule

Das *Wirtschaftsmodell Schule* (vgl. Stadt Mannheim 2003b) wurde in Mannheim in zwei Stufen eingeführt. Es umfasst derzeit die *selbständige Bewirtschaftung der Schulbetriebsmittel* im Rahmen des Mannheimer Schuletats (1. Stufe 1995) sowie ein *Beteiligungsmodell im Bereich der Gebäudebewirtschaftung* (2. Stufe 1997). Die Stufe 2 erstreckt sich auf die Teilbereiche Abfallwirtschaft, Kleinreparaturen, Energie- und Wasserwirtschaft sowie Reinigungswirtschaft. Die Einbindung der Schulen in die *Personnbewirtschaftung* (3. Stufe) sowie die Verwirklichung *schulischer Selbstverwaltung* (4. Stufe) sind weitere Stufen dieses Modells, die jedoch aufgrund übergeordneter gesetzlicher Regelungen von der Stadt Mannheim nicht in Eigenregie realisiert werden können.

³ Die Angaben für die Bildungsbeteiligung an den Gymnasien und der Gesamtschule inkludiert die Zahlen für die Sekundarstufe II, wodurch ein leicht verfälschtes Bild entsteht. Deutlich erkennbar ist dennoch der Trend der Erweiterung der gymnasialen Bildungsbeteiligung.

Im Rahmen des *Wirtschaftsmodells Schule* erhalten die teilnehmenden Schulen genaue Informationen über ihre Betriebskosten sowie die zur Verfügung stehenden kommunalen Haushaltsmittel. Diese können sie flexibel und selbstbestimmt einsetzen. Ziel dieses Budgetierungsmodells ist, neben der *Kostenersparnis* durch den im Rahmen der Dezentralisierung erwarteten effizienteren Mitteleinsatz, die *Erböhung der Zufriedenheit* der Schulen. In Folge des Wirtschaftsmodells Schule kommt es zu einer Funktionsveränderung der kommunalen Schulverwaltung, deren Aufgabe nicht länger die Mittelzuteilung, -entscheidung und -überwachung ist, sondern die zukünftig als Vermittler in dienstleistender Funktion auftritt. Die *Teilnahme* am Wirtschaftsmodell Schule mit seinen verschiedenen Stufen und Teilbereichen ist den einzelnen Schulen *freigestellt*. An der Stufe 1 nehmen fast alle Mannheimer Schulen teil. Die Teilnahme an der Stufe 2 ist gemäß einer Vereinbarung zwischen der Stadt Mannheim und dem Kultusministerium Baden-Württemberg nur im Rahmen eines Modellversuchs möglich. (vgl. Stadt Mannheim 2003b)

Bei der notwendigen Ausgestaltung der Verwaltungsabläufe werden die Schulen von der kommunalen Verwaltung unterstützt. Mit der Einführung des Modells war eine grundlegende *Modifizierung des Verwaltungshandelns* verbunden. Darunter fielen unter anderem:

- die Übertragung der Bewirtschaftungs- und Anordnungsbefugnis auf die Schulleitungen,
- die Übertragung der Beschaffungsberechtigung auf die Schulen, unterstützt durch ein Vergabehandbuch,
- die Zusicherung der gegenseitigen Deckungsfähigkeit aller Haushaltsgruppierungen und der Übertragung eingesparter Haushaltsmittel auf das Folgejahr,
- die Einrichtung eines Girokontos für jede schulische Einrichtung,
- die Einführung eines Buchhaltungssystems mit Anschluss an das städtische Haushaltssystem,
- die Abgabe einer Verbrauchsabrechnung am Jahresende als Verwendungsnachweis.

Das Mannheimer Modell der Budgetierung kann durch die Einbindung finanzintensiver Kostenarten dem Ansatz der *Avantgarde-Budgetierung* zugeordnet werden, wie er von Bellenberg/ Böttcher/Klemm (2001, S. 42ff.) beschrieben wird.

Das Modell hat sich in Mannheim mittlerweile etabliert und dient in Baden-Württemberg anderen kommunalen Schulträgern zur Orientierung. Im Rahmen des Modells werden je nach Stufe und Teilbereich Einsparungen in unterschiedlichem Ausmaß realisiert. Es gibt allerdings vor allem im Bereich der Reinigungswirtschaft noch Einsparpotenziale. Das hohe Engagement der Schulen und ihre Bereitschaft, an den Maßnahmen der Selbstverwaltung zu partizipieren, werden als positives Signal ihrer Zufriedenheit gewertet. (vgl. Stadt Mannheim 2003b)

3.2.2 Erweiterung der Hauptschulbezirke

Im Februar 2003 hat der Gemeinderat der Stadt Mannheim die *Erweiterung der Hauptschulbezirke* beschlossen. Bislang bestand keine Schulwahlfreiheit für Eltern von Kindern, die mit Hauptschulempfehlung aus der Grundschule verabschiedet wurden. Mit der vorgenommenen Änderung der Schulbezirkssatzung wurden die früheren Bezirke aufgelöst und zu *drei Großbezirken*, Nord, Mitte und Süd, umgestaltet. Innerhalb dieser Bezirke besitzen die Eltern *Wahlfreiheit*, der Wechsel in einen anderen Bezirk ist wie bisher auf Antrag möglich. Die Bezirke umfassen jeweils die bisherigen Einzugsbereiche von sieben Hauptschulen und bedienen eine vergleichbare Anzahl von Schülern. Gemäß der Beschlussvorlage befindet sich innerhalb der drei Großbezirke jeweils eine Ganztagschule. Die Festlegung der *maximalen Zügigkeit* jeder Schule orientiert sich an ihren räumlichen Kapazitäten und soll einer unkontrollierten Verlagerung von Schülerströmen vorbeugen. (vgl. Stadt Mannheim 2003c)

Die Zielsetzungen dieser Maßnahme sind die *Stärkung des Elternrechts* sowie die Förderung der *schulischen Eigenständigkeit*. Hinsichtlich der Wahlfreiheit erfolgt die rechtliche Gleichstellung der Hauptschuleltern mit Eltern anderer Schulformen der Sekundarstufe I. Den Eltern wird ermöglicht, bei der Schulwahl die jeweiligen Angebotsstrukturen der Schulen zu berücksichtigen, und sich nach den eigenen Bedürfnissen angebotsorientiert zu entscheiden. Gleichzeitig wird die Eigenständigkeit und Selbstverantwortung auf Seiten der Schulen betont, sie sind dazu angehalten, sich stärker gegenüber ihrem Umfeld zu öffnen und sich über die Gestaltung ihres Bildungsangebots zu profilieren (vgl. Stadt Mannheim 2003a). Diese Entwicklung wird durch *Reformmaßnahmen auf Landesebene* (vgl. Kapitel 4) unterstützt.

3.3 Zusammenfassung

Bei Betrachtung der prognostizierten Schülerzahlen lässt sich für Mannheim feststellen, dass die rückläufige Demographie vor allem die Gesamtschule und die Realschulen trifft. Die Hauptschulen werden einen moderaten Rückgang zu bewältigen haben, während die Gymnasien ihre Position leicht ausbauen werden. In Mannheim sind Bestrebungen im Gange, die Autonomie der Schulen zu erhöhen und im Rahmen von Dezentralisierungsmaßnahmen ein kosteneffizienteres Arbeiten zu ermöglichen. Dazu wurde der Schulversuch Wirtschaftsmodell Schule ins Leben gerufen, der den Schulen eine Mitgestaltungsmöglichkeit bei der Verwaltung ihrer finanziellen Mittel erlaubt. Die Beteiligung der Schulen erfolgt auf freiwilliger Basis. Im Rahmen des Wirtschaftsmodells konnten bereits Einsparungen realisiert werden, zudem wird es von den Schulen gut angenommen.

Ein weiterer Schulversuch, der das Elternrecht bei der Wahl der weiterführenden Schule stärkt, ist die seit dem Schuljahr 2003/2004 geltende Erweiterung der Hauptschulbezirke. Im Rahmen dieser Erweiterung können die Eltern von Kindern, die nach der Grundschule eine Hauptschule besuchen werden, pro Großbezirk jeweils zwischen sieben Schulen auswählen, auf welche Hauptschule sie ihr Kind schicken wollen. Im Zuge der Erweiterung der Bezirksregelung sind die Hauptschulen, die sich bislang im relativ wettbewerbsfreien Raum bewegten, aufgefordert, eigene Schulprofile zu entwickeln. Im nächsten Kapitel wird der Blick über die Stadtgrenzen Mannheims hinaus auf Reformprojekte in Baden-Württemberg gerichtet, die einen direkten Einfluss auf die Arbeit der Mannheimer Schulen haben und gleichzeitig einen Eindruck vom derzeit in der hiesigen Politik herrschenden Reformklima vermitteln.

4 Schulentwicklung in Baden-Württemberg

Auch Baden-Württemberg hat die Philosophie der Eigenständigkeit der Schulen als Beitrag zu nachhaltiger Qualitätsentwicklung für sich entdeckt (vgl. Vorschriftendienst Baden-Württemberg 2003) und in diesem Zusammenhang bislang verschiedene Vorhaben initiiert. In den folgenden Abschnitten folgt ein Überblick über verschiedene Maßnahmen der Qualitätssicherung in Baden-Württemberg. Dabei wird zunächst auf die *Bildungsplanreform 2004* eingegangen, die in Baden-Württemberg aktuell durchgeführt wird. Anschließend werden ausgewählte *weitere Reformprojekte* zur Stärkung der schulischen Autonomie und der Qualitätsentwicklung im Schulwesen erläutert. Die Ausführungen zu diesem Kapitel orientieren sich an den Internetseiten des Baden-Württembergischen Kultusministeriums sowie des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht, wie sie im Literaturverzeichnis dieser Arbeit aufgeführt sind.

4.1 Bildungsplanreform 2004

Mit Beginn des Schuljahrs 2004/2005 wird in Baden-Württemberg eine umfassende *Reform der Bildungspläne* vorgenommen. Die Reform greift in den verschiedenen Schularten in unterschiedlicher Weise. In der Grundschule gelten die neuen Bildungspläne zunächst verbindlich für die Klassen 1 und 2, in der Hauptschule/Werkrealschule für die Klassen 5 und 6, in der Realschule für die Klassen 5 bis 7, und im Gymnasium für die Klasse 5.

Wesentliche Ziele, die mit der Bildungsplanreform erreicht werden sollen, sind auf der Seite der Schulen die Schaffung *größerer Freiräume* durch eine Reduzierung staatlicher Vorgaben, die zur Schulentwicklung im Sinne der Qualitätsentwicklung genutzt werden können, auf der Seite der Schüler die *Stärkung des Grundlagenwissens und der Allgemeinbildung* durch eine Konzentration auf wesentliche Themen bei Reduktion der Stofffülle und Spezialisierung. Zentrale Inhalte der Reform sind die Einführung von *Bildungsstandards* in Verbindung mit einem definierten *Kerncurriculum*, die Ausgestaltung eines *Schulcurriculums*, die Einführung von *Fächerverbänden* sowie einer *Kontingenzstundentafel*. Außerdem wird mit Beginn des Schuljahres 2004/05 mit Eintritt der neuen fünften Klassen in das Gymnasium die Zeit bis zum Erreichen des Abiturs generell auf *acht Jahre* verkürzt.

4.1.1 Bildungsstandards und Kerncurriculum

Die neuen Bildungspläne Baden-Württembergs enthalten *schulart- und fachspezifische Bildungsstandards*, die in Verbindung mit einem inhaltlich spezifizierten *Kerncurriculum* die fachlichen, sozialen und methodischen Kompetenzen, die ein Schüler zum Ende verschiedener Bildungsabschnitte seiner Schullaufbahn erreicht haben sollte, beschreiben. Das Kerncurriculum entspricht dabei dem Pflichtpensum, das im Unterricht obligatorisch bewältigt werden muss. Das Volumen des Kerncurriculums ist so bemessen, dass für die Erarbeitung der Inhalte etwa zwei Drittel der gesamten Unterrichtszeit ausreichen sollte. Das übrige Drittel könnte dann für die Gestaltung eines *Schulcurriculums* (vgl. Abschnitt 4.1.2) zur Verfügung stehen. Die Bildungsstandards gliedern sich in *drei Ebenen mit unterschiedlichem Verbindlichkeitsgrad* (siehe Tabelle 5). Die vorgegebenen Kompetenzen und Inhalte sowie Niveaustufen sind für die Schulen verbindlich, während die Orientierung an den Beispielen freigestellt ist. Die schulspezifischen Bildungsstandards der ersten Ebene wurden in der Druckform an alle Lehrkräfte verteilt wurden, während die Ebenen II und III ausschließlich über das Internet publiziert werden. Mit der Implementierung von Bildungsstandards erfolgt ein steuerungstheoretischer *Paradigmenwechsel* von der Inputorientierung zu einer Outputorientierung.

Tabelle 5: Gliederungsebenen der Bildungsstandards

<i>Ebene</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Verbindlichkeitsgrad</i>
I Kompetenzen und Inhalte	Vorgabe von Kompetenzen geordnet nach Leitideen zu spezifischen Inhalten (z.B. „Leitidee Zahl: Die Schülerinnen und Schüler können natürliche und gebrochene Zahlen veranschaulichen;“ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004, 76)	verbindlich
II Niveau-konkretisierungen	Konkretisierung Kompetenzniveaustufen anhand ausgewählter Beispiele. Ordnet einer Beispielaufgabe spezifische Kompetenzen zu und konkretisiert die bei gegebener Aufgabenstellung die erreichbaren Kompetenzniveaus.	Niveauvorgaben verbindlich, Verwendung der Beispiele freigestellt
III Umsetzungsbeispiele	Sammlung von Beispielen der Umsetzung der neuen Bildungspläne in die Praxis sowie von Erfahrungsberichten der Erprobungsschulen.	freigestellt

4.1.2 Schulcurriculum

Die Schulen werden im Zuge der Bildungsplanreform dazu aufgefordert, *schulspezifische Curricula* zu entwickeln. Für die Entwicklung und Implementierung dieser Schulcurricula steht nach dem ministerialen Konzept das Drittel der Unterrichtszeit zur Verfügung, das nicht zur Vermittlung der Kerncurricula aufgewendet werden muss (vgl. Abschnitt 4.1.1). Die Curricula können beispielsweise genutzt werden, um die Vorgaben der Bildungsstandards zu vertiefen, Fächer und Fächerverbünde im Rahmen des fächerverbindenden Unterrichts zu vernetzen. Die Erarbeitung des Schulcurriculums ist nach Auffassung des Kultusministeriums der *Ausgangspunkt* eines *kontinuierlichen Schulentwicklungsprozesses*, der die konstruktive Zusammenarbeit aller am Schulleben beteiligten Akteure, vor allem aber der Lehrkräfte einfordert. Das Schulcurriculum kann als die schulspezifische Ausgestaltung des Bildungsplans verstanden werden, die den Schulen unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Besonderheiten neue Freiräume gewährt und es ihnen ermöglicht, sich durch eigene Akzentsetzungen zu profilieren.

4.1.3 Fächerverbünde

Mit der Einführung der neuen Bildungspläne werden ab dem Schuljahr 2004/2005 neue *Fächerverbünde* unterrichtet. Diese Fächerverbünde *ergänzen* zum Teil *bestehende Fachangebote*, beispielsweise im gymnasialen Bereich der Fächerverbund Naturwissenschaft und Technik (NwT), der ab dem Schuljahr 2007/2008 neben den Fächern Physik, Biologie und Chemie zusätzliches Pflichtfach im Naturwissenschaftlichen Gymnasialprofil ist. Teilweise *lösen* die Verbünde *bestehende Fächer ab*, etwa in den Hauptschulen die Fächerverbünde Welt-Zeit-Gesellschaft (WZG) oder Materie-Natur-Technik (MNT). In diesen Fällen werden bislang übliche Unterrichtsfächer nach inhaltlichen Aspekten strukturiert und die jeweils thematisch zusammengehörigen Inhalte verschiedener Fächer in die neuen Fächerverbünde integriert. Die Festlegung der Themen und Organisationsformen obliegt dabei den einzelnen Schulen, die so ihre spezifischen Bedingungen berücksichtigen können. Die Fächerverbünde sollen die *Fächer stärker vernetzen und aufeinander beziehen*, so dass die für die zukünftige Lebens- und Arbeitswelt der Schüler relevanten *Kompetenzen übergreifenden Denkens* erworben werden können.

4.1.4 Kontingentstundentafeln

Mit der Einführung von *Kontingentstundentafeln* ab Klasse 5 zum Schuljahr 2004/2005 erhalten die Schulen anstelle von vorgegebenen, verbindlichen Stundenzahlen für die einzelnen Fächer pro Klassenstufe ein *Stundenbudget*, dessen Aufteilung innerhalb gewisser Grenzen in der Verantwortung der einzelnen Schulen liegt. Die flexible Handhabung ermöglicht den Schulen über einen längeren Zeitraum hinweg eine *Schwerpunktsetzung* in Einzelfächern oder Fächerverbänden. Dabei müssen bestimmte Prinzipien der Unterrichtsorganisation beachtet werden:

- Der *Vorrang des Pflichtunterrichts* in der Stundentafel muss bei der Klassenbildung berücksichtigt werden.
- Bei der Bildung von Eingangsklassen muss der *Klassenausgleich*, die auf Dauer verfügbare Aufnahmekapazität der Schulen, beachtet werden.
- Die *Vertretungsregelung* beziehungsweise *Lehrerreserve* ist aus dem Stundenkontingent zu bilden, wenn nötig zu Lasten des Ergänzungsbereichs.
- Der *Einsatz von Lehrern* mit Engpassfächern oder einem Hauptschulschwerpunkt ist in ebendiesen Bereichen sicher zu stellen.

Die Gymnasien erhalten zwölf frei verfügbare *Poolstunden* pro Klasse in der Sekundarstufe I, die in die Kontingentstundentafel integriert sind und unter anderem für pädagogische Fördermaßnahmen genutzt werden können. Daneben gibt es noch einen *flexiblen Stundenpool*, den die Staatlichen Schulämter (für die Haupt- und Realschulen) und Oberschulämter (für die Gymnasien) verwalten, und aus dem bei Bedarf einzelnen Schulen zusätzliche Lehrerstunden zugewiesen werden können. Um auf langfristige Ausfälle während des Schuljahrs flexibel reagieren zu können, existiert außerdem eine *Lehrerreserve*. Die zur Reserve gehörenden Lehrkräfte werden sogenannten Stammschulen zugewiesen, müssen jedoch jederzeit abrufbar sein. (Details siehe Vorschriftendienst Baden-Württemberg 2004)

4.2 Weitere Reformen in Baden-Württemberg

Die nachfolgend aufgeführten Projekte vermitteln einen Eindruck über weitere *baden-württembergische Reformen im Bildungsbereich*. Es handelt sich dabei um eine Auswahl von Ansätzen zur Stärkung schulischer Autonomie, um Maßnahmen zur Qualitätssicherung im Schulwesen, der Schulentwicklung sowie Reformvorhaben, die sich auf Hauptschulen und Gymnasien beziehen.

4.2.1 Projekte zur Stärkung schulischer Autonomie

Eine für alle Schularten besonders bedeutsame Innovation ist die vom Kultusministerium ermöglichte *Direktausschreibung offener Stellen*. Diese Direktausschreibungen werden vom Kultusministerium kontingentiert. Im Stellenausschreibungsverfahren 2003 wurde etwa ein Drittel aller Stellen direkt ausgeschrieben, davon standen dem Oberschulamt Karlsruhe mit 287 Stellen 24,3% der direkt ausgeschrieben Stellen zur Verfügung (siehe Tabelle 6). Im Jahr 2002 wurden 70% aller direkt ausgeschrieben Stellen im Rahmen dieses Verfahrens besetzt, die übrigen Stellen wurden dem Hauptauswahlverfahren zugeschlagen. Die gezielte Ausschreibung soll vor allem bei regionalen Nachteilen, beispielsweise in strukturschwachen Gebieten, oder fachspezifischen Engpässen die Unterrichtsversorgung sichern. Ebenso dient sie zur Unterstützung der Profilierungsbemühungen von Schulen, die spezifische Schwerpunkte setzen wollen. Bei Direktausschreibung einer Stelle erfolgt die Bewerbung direkt an die ausschreibende Schule. Nach Durchführung der Bewerbungsgespräche wird dann von der Schule ein Einstellungsvorschlag erstellt, über den das zuständige Schulamt formal abschließend entscheidet. (vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg 2003)

Im Bereich der beruflichen Schulen ist ein weiteres Programm zur Erhöhung schulischer Autonomie angesiedelt. Das Konzept *Operativ Eigenständige Schule (OES)* baut auf dem Projekt *Stärkung der Eigenständigkeit Beruflicher Schulen (STEBS)* auf und soll die pädagogische wie fachliche Verantwortung der beruflichen Schulen stärken. Im Mittelpunkt des Modellvorhabens steht dabei der Aufbau eines funktionierenden Qualitätsmanagementsystems, das als Qualitätsbereiche auf der *Unterrichtsebene* die fachlichen und überfachlichen Leistungen, sowie die Unterrichtsgestaltung und die Professionalität im Lehrberuf umfasst. Auf der *Schulebene* wird diese Aufstellung ergänzt durch die Leitung und Organisation der Schule, das Schulklima, die Zusammenarbeit aller Akteure sowie die Zufriedenheit von Eltern und Ausbildern.

Ausgang der Qualitätsentwicklung ist dabei die Formulierung eines schulspezifischen *Leitbilds*, in dem Grundsätze und Ziele der pädagogischen Arbeit der Schule verankert werden. Im Anschluss daran folgt ein kontinuierlicher *Prozess der Umsetzung qualitätsverbessernder Maßnahmen* sowie von *Evaluationen* zur Überprüfung der Wirksamkeit der ergriffenen Maßnahmen, in deren Zentrum die Unterrichtsebene stehen soll. Die Durchführung von schulischen *Selbstevaluationen* steht zunächst im Mittelpunkt des Qualitätsmanagements. Diese werden ergänzt durch periodisch durchgeführte *Fremdevaluationen*. Derzeit nehmen 15 Schulen an einem Modellversuch teil und entwickeln gemeinsam in einer dreijährigen *Modellphase*, die im Dezember 2003 begonnen hat, das Qualitätsmanagementsystem. Dieses soll nach Abschluss des Versuchs sukzessive bis ins Jahr 2010 auf alle beruflichen Schulen Baden-Württembergs übertragen werden.

Tabelle 6: Stellenbezogene Schulausschreibung
(vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg 2003; Prozentzahlen korrigiert, M.R.,
Abweichung von 100% durch Rundungsdifferenzen)

	Stuttgart 37,6%	Karlsruhe 24,3%	Freiburg 20,8%	Tübingen 17,2%	Gesamt BW 100%
Grund-/Hauptschule	154	100	85	71	410
Realschule	79	51	44	36	210
Gymnasium	79	51	44	36	210
Berufsschule	79	51	44	36	210
Sonderschule	34	22	19	15	90
Fachl. m. techn. Fächern	19	12	10	9	50
Gesamt	444	287	246	203	1.180

4.2.2 Qualitätssicherung an allgemeinbildenden Schulen

Wie bereits eingangs erwähnt, verlagert sich der Fokus der Qualitätssicherungsmaßnahmen von der Input- zur Outputsteuerung. An den allgemeinbildenden Schulen stehen hier besonders Unterrichtsergebnisse und -prozesse im Mittelpunkt der Betrachtung. Das zur *Leistungsevaluation* auf dieser Ebene zur Verfügung stehende Instrumentarium beinhaltet unter anderem *Diagnosearbeiten* (siehe hierzu Helmke/Hosenfeld 2003), die ab dem Schuljahr 2005/2006 in den zweiten und sechsten Klassen geschrieben werden sollen. Die im Rahmen dieser Vergleichsarbeiten ermittelten landesweiten Werte können für die einzelnen Schulen als Orientierung dienen, um eine *Standortbestimmung* vornehmen, so dass schulspezifische Problemlagen identifiziert und behoben werden können (zur Problematik des

Umgangs der Lehrerschaft mit Ergebnissen von Leistungsuntersuchungen siehe Rolff 2001 und Schlömerkemper 2001). Die *Lehrerfortbildung* soll sich zudem zukünftig stärker an schulbezogenen Ansätzen und Bedürfnissen orientieren. Eine entsprechende Umsetzung liegt in der Verantwortung der Schule. (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2003)

4.2.3 Innere Schulentwicklung

Am Landesinstitut Erziehung und Unterricht wurde ausgehend von dem Workshop „Schulen brechen auf“ zur inneren Schulreform im November 1995 das Projekt *Innere Schulentwicklung* in Leben gerufen. Im Mittelpunkt dieses Projekts steht die zielgerichtete und planmäßige Entwicklung des Unterrichts und des Schullebens, initiiert durch die Lehrerschaft und unter Einbeziehung aller am Schulleben beteiligter Gruppen. Grundlegende Ziele dieses Projekts sind die Verbesserung des Unterrichts, des Schulklimas und der schulorganisatorischen Abläufe. Das Bild des *Haus des Lernens* findet in dieser Konzeption nachdrückliche Anwendung: Schule soll nicht nur ein Ort kognitiver Wissensvermittlung sein, sondern verschiedene Arten des Lernens und Leistens ermöglichen. Die Schulentwicklung findet dabei in vier Handlungsfeldern statt:

Neue Unterrichts- und Erziehungskonzepte: themenorientiertes Arbeiten über Fächergrenzen hinweg, Intensivierung neuer Unterrichtsmethoden, Erschließung neuer relevanter Inhaltsbereiche.

Weiterentwicklung der Kooperation von Schule und Elternhaus: die Eltern durch intensivere Mitwirkungsrechte, z.B. bei der Unterrichtsgestaltung, stärker in die Verantwortung für das Lernen ihrer Kinder nehmen.

Öffnung der Schule nach außen: die Schule vermehrt für ihr Umfeld öffnen, Lehr- und Lebenswelt der Schüler aufeinander beziehen, aber auch außerschulische Kooperationen ermöglichen, z.B. zur Berufsorientierung mit Wirtschaftsunternehmen.

Kommunikation und Interaktion in der Schule: durch verbesserte Kommunikation und Interaktion soll die Problemlösekapazität der Schulen erhöht werden.

4.2.4 Schulartenspezifische Reformansätze

Das bereits im Jahr 1998 initiierte Reformkonzept *IMPULSE Hauptschule* hat die optimale pädagogische Förderung, die Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit, die Förderung schwacher und benachteiligter Schülerinnen und Schüler sowie die Steigerung der Lernmotivation und persönlichen Lernfähigkeit zum Ziel. Es gliedert sich in verschiedene Bereiche:

Kernpunkt 1: Guter Start in die Hauptschule. Mit dieser Aktion soll den Schülern, die aus der Grundschule in die Hauptschule übergehen, die Anfangsphase erleichtert werden. Maßnahmen hierbei sind z.B. die Durchführung jahrgangsdurchmischten Unterrichts in den Klassen 5 und 6, sowie eine variable Verweildauer in diesen Klassen von 1-3 Jahren. Derzeit gibt es zu diesem Kernpunkt 861 Projekte.

Kernpunkt 2: Erfolg in der Hauptschule. Diese Thematik knüpft an den Praxisbezug der Hauptschule an. Hier sollen denjenigen Achtklässlern, die keine Vorbereitungskurse für die 10. Klasse besuchen, verstärkt Kooperation mit Betrieben ermöglicht werden, derzeit beteiligen sich 269 Hauptschulen. Eine spezielle Ausformung dieses Ansatzes sind die Kooperationsklassen, die von Hauptschulen in Zusammenarbeit mit den Berufsschulen im Rahmen des Berufsvorbereitungsjahrs eingerichtet werden. In einem zweijährigen Bildungsgang im Anschluss an die achte Klasse werden die Schüler gemeinsam von Haupt- und Berufsschulen beschult. Zurzeit gibt es 65 Klassen an 37 Standorten.

Kernpunkt 3: Leistungsmessung. Seit dem Schuljahr 2001/2002 sind in der Hauptschule Projektprüfungen in Klasse 9 verbindlich als Bestandteil der Hauptschulabschlussprüfung vorgeschrieben. Die themenorientierten Projektprüfungen haben die Förderung von Leistungsbereitschaft, Selbständigkeit, Teamfähigkeit sowie Sicherung von Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz zum Ziel.

Weitere Maßnahmen zur Förderung der Schüler in der Hauptschule sind unter anderem die *Zertifizierung der Herkunftssprache* durch eine Prüfung in der neunten Klasse, die vom Kultusministerium durchgeführt wird. Außerdem werden zur Unterstützung der nicht-deutschsprachigen Schüler *Förder- und Vorbereitungsklassen* eingerichtet (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2003).

Für die *Reformansätze im gymnasialen Bereich* ist vor allem die Einführung des generell achtjährigen Gymnasiums und der Fächerverbünde im Zuge der Bildungsplanreform 2004 (siehe Abschnitt 4.1) bedeutsam. Eine *Oberstufenreform* zielte zudem auf den Abbau von Spezialisierung, die Stärkung von Grundkompetenzen sowie der naturwissenschaftlichen Fächer und des Bereichs Wirtschaft ab. An zahlreichen Schulen gibt es *Begabtenfördermodelle*. Mit Beginn des Schuljahrs 2004/2005 nimmt das Landesgymnasium für Hochbegabte in

Schwäbisch Gmünd, an das ein Internat angegliedert ist, den Betrieb auf. Ein weiterer Schwerpunkt im Gymnasialbereich ist die *Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung*, die eine gleichwertige Feststellung der Schülerleistungen unter Berücksichtigung der Lernprozesse und Methoden gewährleisten soll. (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2003)

4.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die für Mannheimer Schulen relevanten Reformansätze und -projekte auf Landesebene skizziert. Dabei sollte vor allem die zunehmende Outputorientierung der Maßnahmen verdeutlicht werden sowie die damit einher gehende Betonung von Leistungsevaluationen. Dort, wo der Gedanke der Unterrichts- und damit Leistungsverbesserung im Vordergrund steht, werden die Reformansätze eindeutig und klar formuliert. In Baden-Württemberg wird die Bedeutung der Eigenständigkeit der Schulen betont – allerdings mit sehr starker Fokussierung auf die Eigenverantwortung der Schulen, die sie vor allem hinsichtlich der Leistungsfähigkeit ihrer Schüler haben.

5 Forschungsfragen

Im Rahmen dieser Arbeit soll untersucht werden, wie Schulen sich mit dem Thema der *schulischen Profilentwicklung* auseinandersetzen und wie die *Profilentwicklungsprozesse* an den Schulen beschrieben werden können. Untersuchungen zur Profilentwicklung und Programmarbeit an Schulen werden häufig an Schulen durchgeführt, die in Versuchsprogramme eingebunden beziehungsweise durch entsprechende gesetzliche Vorgaben zur Profilentwicklung im Zuge von Schulprogrammarbeit verpflichtet sind. Gegenstand dieser Arbeit sollen hingegen Schulen sein, die bislang nicht in solche Entwicklungszusammenhänge eingebunden sind, sich aber dennoch mit der Forderung nach Profilierung konfrontiert sehen.

Wie bereits im zweiten Kapitel erläutert wurde, finden sich in der Fachliteratur allenfalls unscharfe Definitionen des Schulprofilbegriffs. Zur analytischen Erschließung des Begriffs wurde auf vier inhaltliche Bereiche verwiesen, wie sie von der Projektgruppe Schulqualität in Berlin festgelegt wurden. Die Schulen haben die Möglichkeit, sich in diesen vier Bereichen zu entwickeln und so ihre spezifischen Profile zu gestalten. Dabei wurde festgestellt, dass eine unmittelbare und kurzfristige Einflussmöglichkeit der Schulen vor allem in den Bereichen *Differenzierung* und Entwicklung eines *Pädagogischen Grundkonsenses* gegeben ist (vgl. Abschnitt 2.2). Dieser theoretischen Erkenntnis soll das *Profilverständnis* der Schulleitungen in der Praxis gegenüber gestellt werden. Von Interesse ist ebenfalls, wie die verschiedenen Bereiche von den Schulen rezipiert werden und mit welchen *Intentionen* die Schulen Profilentwicklung betreiben, ob sie die Profilierung eher als Strategie der *inneren* oder der *äußeren Entwicklung* betreiben und welcher *Zweck* mit der Entwicklung eines Schulprofils verfolgt wird.

Wie gezeigt wurde, müssen sich die Schulen bereits mit einer Reihe von konkreten Reformvorhaben auseinandersetzen (vgl. Abschnitt 3.2 und Kapitel 4). Darüber hinaus wird von Seiten der Schulverwaltung und der Politik an die Schulen die *Forderung nach Profilierung* herangetragen. Eine weitere Frage, mit der sich diese Arbeit beschäftigt ist daher, wie die Schulen diese Forderung aufnehmen und wie sie darauf reagieren, ob beispielsweise Aktionismus vorherrscht oder eher eine abwartende Haltung eingenommen wird. Des Weiteren wird betrachtet werden, wie sich die Haltung der Schulen begründen lässt.

Dabei soll hinterfragt werden, wie sich die *übergeordneten Verwaltungseinheiten* hinsichtlich konkret ablaufender Profilentwicklungsbestrebungen der Schulen verhalten und wie sie auf die schulischen Entwicklungsprozesse einwirken. Von Interesse ist ebenfalls, wie solche Prozesse an den Schulen ablaufen. Hier spielt eine Rolle, welche *Einflussfaktoren* auf den Entwicklungsprozess von den Schulleitungen identifiziert werden und welchen Einfluss Schulform, Ressourcenausstattung und soziokulturelles Umfeld der Schule auf die *Inhalte der Profilentwicklung* haben (vgl. Abschnitt 2.3). Außerdem stellt sich die Frage, ob es – jenseits von Schulversuchen – eine *systematische Entwicklung* von Profilen gibt (vgl. Abschnitt 2.4).

Ebenfalls von Bedeutung ist der *interschulische Wettbewerb* (vgl. Abschnitt 1.3.2). Es soll geklärt werden, wie die Schulen den Wettbewerb im Allgemeinen und ihre Wettbewerbsposition im Besonderen wahrnehmen, und welchen Einfluss der Wettbewerb, vor dem Hintergrund einer *rückläufig prognostizierten Demographie* (vgl. Abschnitt 3.1), auf die *Strategien zur Profilentwicklung* hat. Von besonderem Interesse sind hier die Angaben der Schulleitungen der Hauptschulen, die sich erst seit der Erweiterung der Hauptschulbezirke zum Schuljahr 2003/2004 mit der Wettbewerbssituation und der Profilierungsforderung konfrontiert sehen (vgl. Abschnitt 3.2.2).

Die genannten Fragestellungen sollen vor dem Hintergrund der Profilm Merkmale der untersuchten Schulen bearbeitet werden. Dabei werden die *strukturellen Rahmendaten*, beispielsweise der soziale Rang des Stadtteils, in dem die Schule liegt, oder der Migrantenteil an der Schülerschaft, ebenso Berücksichtigung finden wie die *Angebotsprofile* der Schulen.

Teil II: Empirischer Teil

6 Methode

In diesem Kapitel wird die zur Klärung der Fragestellung gewählte *Forschungsstrategie* näher erläutert. Dazu wird zunächst auf den forschungsleitenden Ansatz der qualitativen Sozialforschung eingegangen, bevor im Weiteren die verwendeten Instrumente vorgestellt werden. Abschließend werden die Auswahl der Fälle sowie die Durchführung der Interviews erläutert.

6.1 Qualitative Sozialforschung

In der Erziehungswissenschaft war bis zur empirischen Wende in den sechziger und siebziger Jahren die *geisteswissenschaftliche Pädagogik* der dominierende Forschungsansatz. Die *empirisch-quantitative Forschungsrichtung*, die sich in der deutschen Erziehungswissenschaft im Vergleich zum angelsächsischen Forschungsraum erst relativ spät etablieren konnte, orientiert sich am Forschungszugang der Naturwissenschaft, die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen durch Messen und Auswertung der Messergebnisse unter Verwendung mathematisch-statistischer Methoden zu erklären versucht (Krüger 2002, S. 226). Bereits in den siebziger Jahren wurde in der Erziehungswissenschaft jedoch Kritik gegenüber einer rein quantitativ-empirischen Ausrichtung der Forschung laut (vgl. Mayring 2003a), Terhart spricht in diesem Zusammenhang von einer „erfolgreichen *Konjunktur des qualitativen Methodenansatzes*“ (2003, S. 32; Hervorhebung MR), deren Ablauf er in drei Phasen beschreibt:

„Nach der ersten Phase der Rezeption qualitativer und der Konfrontation zu quantitativen Konzepten und der zweiten Phase der internen Ausdifferenzierung des qualitativen Methodenspektrums ist die *dritte Phase* nunmehr durch den Prozeß der *Normalisierung des* ehemals exotischen Außenseiters gekennzeichnet. Qualitative Forschung ist sowohl in der Erziehungswissenschaft wie auch innerhalb anderer Sozialwissenschaften national wie international akzeptiert.“ (Terhart 2003, 33; Hervorhebung im Original)

Die Ansätze *qualitativer Forschung* können nach Mayring (2003b) unter anderem zur *Hypothesenfindung* und *Theoriebildung* beitragen. Mit diesem Fokus ermöglichen qualitative Analysen „die Aufdeckung der für den jeweiligen Gegenstand relevanten Einzelfaktoren, zum anderen die Konstruktion von möglichen Zusammenhängen dieser Faktoren“ (Mayring 2003b, S. 20). *Zentrale Prinzipien* der qualitativen Sozialforschung sind dabei die *Offenheit* gegenüber dem Forschungsgegenstand im Sinne eines explorativen und hypothesengenerierenden Verfahrens, die Betonung des *kommunikativen Aspekts* im Forschungsprozess, des *Prozesscharakters* von Forschung und Gegenstand, der *Reflexivität* von Gegenstand und Analyse, der *Explikation* der Einzelschritte im Untersuchungsprozess und der *Flexibilität* im Forschungsprozess (Lamnek 1995, S. 21ff.).

Zur Bearbeitung der Fragestellung wurde ein qualitativer Ansatz gewählt, da bislang nur wenige Informationen dazu vorliegen, wie Schulen, die nicht in institutionalisierte Entwicklungszusammenhänge eingebunden sind, Profilentwicklung betreiben. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen das schulische Profilverständnis und die Frage, wie die Profilentwicklungsprozesse an Schulen ablaufen (vgl. Kapitel 5). Es wurden insgesamt zehn Schulleitungen von Mannheimer Hauptschulen und Gymnasien befragt (vgl. Abschnitt 6.5). In Anlehnung an das problemzentrierte Interview nach Witzel (1982) wurde ein Methodenmix, bestehend aus einem teilstandardisiertem Fragebogen (vgl. Abschnitt 6.2), einem leitfadengestütztem Experteninterview (vgl. Abschnitt 6.3) sowie einem Interviewpostskriptum (vgl. Abschnitt 6.4), eingesetzt (vgl. Friebertshäuser 2003; Witzel 2000).

6.2 Gesprächsvorbereitender Fragebogen

Der *teilstandardisierte Fragebogen*, der im Anhang beigelegt ist, hat mehrere Funktionen zu erfüllen. Er ermöglicht es, die Interviewsituation zu entlasten und außerdem *vergleichbare Profilmformationen* zu den befragten Schulen zu erhalten. Die Selbstdarstellungen der Schulen, wie sie im Internet oder in Broschüren veröffentlicht sind, können zwar einen ersten Eindruck von den Schulen vermitteln, sind aber aufgrund ihrer unterschiedlichen Struktur und des variierenden Informationsgehalts für Vergleichszwecke ungeeignet. Die Angaben aus den Fragebögen wurden in der Auswertung durch statistische Kennzahlen aus der Mannheimer Schulstatistik ergänzt. Darüber hinaus dient der Fragebogen zur *Validierung* der im Interview erfragten Themen, hier vor allem der Fragen zur systematischen Profilentwicklung sowie der internen und externen Kooperationen. Die Fragen zu

Profilentwicklungsprozessen orientieren sich an der schematischen Struktur und den Inhalten der Schulprogrammarbeit, wie sie in Abschnitt 2.4 beschrieben wurde. Des Weiteren stellte der vor den Interviews verteilte Fragebogen eine *erste Orientierung* für die Gesprächspartner im Hinblick auf das spätere Gespräch dar und fungierte beim späteren Interviewtermin quasi als *Türöffner*. Über die Frage nach Anmerkungen, Fragen oder Anregungen zum Fragebogen war es möglich, mit den Interviewpartnern ins Gespräch zu finden. Orientierung bei der Konstruktion des Fragebogens boten vor allem vorliegende Fragebögen aus anderen Schulleiterbefragungen (Achterberg 1998, Landesinstitut für Unterricht und Erziehung in Stuttgart 2001a, b).

6.3 Experteninterview

Zur Umsetzung eines *qualitativ-explorativen Ansatzes* ist vielfach das *Interview* die Methode der Wahl. Dazu Friebertshäuser (2003, S. 371):

„In der qualitativen Forschung werden Interviews gerne und häufig eingesetzt, erhält man doch auf diesem Wege einen raschen Zugang zum Forschungsfeld, zu den interessierenden Personen und in der Regel reichlich Datenmaterial“

Eine Spezialform ist das *Experteninterview* nach Meuser/Nagel (1991/2002, 1994, 2003), das von Friebertshäuser (2003) den *leitfadengestützten Interviewtechniken* zugeordnet wird. Eine Synopse weiterer Interviewarten gibt Friebertshäuser (2003), ein tabellarischer Überblick dazu findet sich bei Flick (2002, S. 191). Das Experteninterview stellt den Gesprächspartner als Experten in den Mittelpunkt des Forschungsgeschehens. Wer als Experte in Frage kommt, wird vom Forscher festgelegt. Diese Festlegung zählt zu den kritischen Momenten des Forschungsprozesses. Ein Experte definiert sich über seine Einbindung in ein spezifisches *institutionell-organisatorisches Umfeld*, seine individuellen Persönlichkeitsmerkmale spielen bei dieser Betrachtung eine untergeordnete Rolle (vgl. Meuser/Nagel 2002, S. 72). In den Ausführungen von Bogner/Menz (2002, S. 39ff.) werden die Natur des Expertenbegriffs und die Relevanz der Expertise vertiefend behandelt.

Meuser/Nagel (1991/2002) unterscheiden je nach Erhebungsinteresse zwei verschiedene Wissensarten. Sind die Informationen, die von den Experten geliefert werden, komplementärer Natur, das heißt ergänzen sie den Forschungsprozess, stehen aber nicht im Mittelpunkt, so handelt es sich um *Kontextwissen*. Die Experten sind bei dieser Betrachtungsweise Experten für eine bestimmte Sache, sie werden zu etwas befragt. Das Thema der Befragung kreist dabei nicht zwangsläufig um den Lebens- und Arbeitsalltag der Experten selbst. In dieser Untersuchung hingegen steht die unmittelbare Erfahrungswelt der Experten im Mittelpunkt, das *Betriebswissen* der Experten ist von Interesse. Je nach Forschungsansatz lassen sich drei Typen von Experteninterviews unterscheiden (vgl. Bogner/Menz 2002, S. 36ff., Deeke 1995, S. 13f.):

Exploratives Experteninterview. Die Datenerhebung dient der ersten Orientierung in einem neu erschlossenen oder unübersichtlichen Forschungsfeld. Der Schwerpunkt des explorativen Interviews liegt auf der thematischen Sondierung, Ziel ist die Formulierung erster Hypothesen zum Forschungsbereich. Die Vergleichbarkeit, Vollständigkeit und Standardisierbarkeit der erhobenen Daten spielt hier keine besondere Rolle.

Systematisierendes Experteninterview. Im Vordergrund steht die Informationsgewinnung über den Forschungsgegenstand. Dabei gilt es vor allem, den Gegenstand von verschiedenen Seiten zu beleuchten. Das Interview kann dabei im Rahmen der Methodenvielfalt helfen, Unklarheiten bzw. Widersprüche aufzuklären. Bei der Erhebung und anschließenden Auswertung spielt die Vergleichbarkeit der Aussagen der verschiedenen Experten eine große Rolle. Daher werden hier stärker standardisierte Formen der Befragung verwendet, beispielsweise relativ ausdifferenzierte Leitfäden oder auch standardisierte Befragungen.

Theoriegenerierendes Experteninterview. Das theoriegenerierende Interview orientiert sich an den Ausführungen von Glaser/Strauss (1998) zur Grounded Theory. Ziel ist die Entwicklung einer daten- und gegenstandsbezogenen Theorie durch die Konzeptualisierung des Wissens und der Routinen der Experten. Diese Variante steht im Mittelpunkt der methodischen Konzeptionen von Meuser/Nagel (z.B. 1991/2002).

Der Konzeption der vorliegenden Arbeit liegt ein *explorativ-systematisierender Ansatz* zugrunde, wie er auch bei Vogel (1995, S. 74f.) beschrieben wird. Zum einen steht die allgemeine Frage nach den Intentionen und dem Ablauf von schulischen Profilentwicklungsprozessen im Vordergrund, zum anderen soll ein Vergleich von Schulen verschiedener Schularten, mit unterschiedlichen Voraussetzungen, eine erste Aussage über schulformspezifische Entwicklungen ermöglichen.

Das Experteninterview ist in seiner methodischen Autonomie nicht unumstritten. Die Frage, ob es sich bei dieser Form des Interviews um eine eigenständige Methode handelt, wird kontrovers diskutiert (vgl. hierzu Bogner/Menz 2002; Kassner/Wassermann 2002). Vertiefende Ausführungen zu der Methodik und der Anwendung von Experteninterviews können bei Bogner/Littig/Menz (2002) und Brinkmann/Deeke/Völkel (1995) nachgelesen werden.

6.3.1 Interviewleitfaden

Die Verwendung eines *Interviewleitfadens* soll die inhaltliche *Strukturierung des Gesprächsverlaufs* unterstützen, darf aber nicht die Offenheit des Interviewers gegenüber neuen, vom Gesprächspartner geäußerten Aspekten beeinträchtigen. Der Leitfaden dient außerdem im Prozess seiner Erstellung der Vorbereitung des Interviewers auf das Gespräch, so dass sich dieser gegenüber dem Experten als kompetenter Gesprächspartner auszuweisen kann (Meuser/Nagel 2002, S. 78). Im Rahmen der Gesprächsvorbereitung wurden die Fragen des Leitfadens, der dieser Arbeit zugrunde liegt, vorformuliert. Da das *Prinzip der Offenheit* es aber erfordert, in der Interviewsituation in angemessener Weise auf den Gesprächspartner reagieren zu können und zugleich die Verkürzung des Gesprächs auf einen *Frage-Antwort-Dialog* vermieden werden sollte (vgl. „Leitfadenbürokratie“ bei Hopf 1978), wurde der Interviewleitfaden in den Gesprächen nicht als starres Ablaufschema verstanden und es wurde darauf verzichtet, die vorformulierten Fragen direkt ins Gespräch zu übernehmen. Den Interviewpartnern wurde so ermöglicht, in ihren Augen thematisch relevante Punkte anzusprechen, die durch den Leitfaden nicht abgedeckt wurden.

Der Interviewleitfaden ist in sechs Bereiche gegliedert. Es wurde bewusst darauf verzichtet, eine Eingangsfrage als *Eisbrecherfrage* zu formulieren. Der vor dem Gespräch verteilte Fragebogen diente als Einführung in die Thematik, so dass zum einen die Gesprächspartner mit dem groben Rahmen des Interviews vertraut waren, zum anderen der Einstieg über den Fragebogen ermöglicht wurde. Der erste Bereich des Leitfadens, *Profilverständnis*, deckt die Bedeutung von Profil in den Augen der Schulleitungen ab. Hier geht es darum, den Begriff aus Schulleitersicht zu schärfen, um Unterschiede oder Gemeinsamkeiten herausarbeiten zu können. Außerdem ist es so möglich, eine erste spontane Zweckbestimmung der Profilierung abzufragen.

In *Profilbildung nach außen (Differenzierung/ „Äußeres Profil“)* und *innen (Identität/ „Inneres Profil“)* stehen die Intentionen der Schulleiter und die Frage nach der treibenden Kraft der Profilentwicklung im Mittelpunkt. Geht es beispielsweise darum, sich vom Umfeld zu differenzieren oder sich nach innen zu entwickeln? Beide Tendenzen schließen sich nicht zwangsläufig aus, sondern stehen in einem reziproken Verhältnis zueinander. Wichtige Punkte sind außerdem die von den Schulleitungen wahrgenommene Wettbewerbsintensität sowie die Beurteilung des Wettbewerbs hinsichtlich der Qualität von Schule.

Für die Hauptschulen kommt an dieser Stelle noch die Frage nach der Wirkungserwartung hinsichtlich der *Erweiterung der Hauptschulbezirke* dazu. Dieser Punkt ist von Bedeutung hinsichtlich der durch die Erweiterung veränderten Wettbewerbsstrukturen, mit denen sich die Mannheimer Hauptschulen seit dem Schuljahr 2003/2004 konfrontiert sehen.

Der nächste Bereich *Prozess der Profilentwicklung* soll klären, welche Faktoren Einfluss auf die Profilentwicklung haben. Leitender Gedanke bei dieser Konstruktion ist die Frage, in wie weit neue Profilentwicklungstendenzen sich von vorangegangenen abheben, beziehungsweise in wie fern es Brüche und Kontinuitäten gibt. Außerdem soll an dieser Stelle geklärt werden, ob sich die untersuchten Schulen spezifischer Systematiken bedienen.

Die Frage nach dem Wunsch für die eigene Schule beendet das Interview. Sie soll in erster Linie dem Gesprächspartner einen positiven *Ausstieg* ermöglichen.

6.3.2 Problematische Interviewsituationen

Folgende Problemlagen können nach Vogel (1995, S. 79ff.) zum Misslingen eines Experteninterviews führen (ergänzend dazu siehe auch Bogner/Menz 2002, S. 47ff.; Meuser/Nagel 2002, S. 78f.):

Eisbergeffekt. Der Befragte bleibt einsilbig, ist desinteressiert oder vermittelt dem Interviewer den Eindruck, Informationen zurück zu halten. Ist letzteres der Fall, so kann der Interviewer versuchen, durch kompetentes Nachfragen den Eindruck der asymmetrischen Informationsstruktur zu beseitigen und den Gesprächspartner aus der Reserve zu locken.

Paternalismuseffekt. Ausgelöst durch Statusunterschiede zwischen Interviewer und Befragtem (z.B. durch Altersunterschiede). Der Befragte agiert wohlwollend-väterlich, versucht aber, die Kommunikationsführung an sich zu reißen. Eine Reaktion des Interviewers ist nur schwer möglich, da er sich gegen die Zuschreibungen, die zum Paternalismuseffekt führen, in der Regel nicht wehren kann.

Rückkopplungseffekt: Der Befragte versucht die Situation umzukehren und stellt seinerseits Fragen an den Interviewer, die vom zentralen Thema wegführen. Der Interviewer findet sich dabei in einem Dilemma: blockiert er, setzt er sich der Gefahr aus, einen „Eisbergeffekt“ zu erzeugen, gibt er den Fragen nach, gleitet ihm möglicherweise die Gesprächsführung aus der Hand.

Katharsiseffekt: Der Befragte nutzt das Interview dazu, eigene Unzufriedenheiten zu äußern. Für den Interviewer bedeutet das gegebenenfalls neben einer thematischen Verlagerung ein Entgleiten der Gesprächsführung. Der Katharsiseffekt muss sich aber nicht zwangsläufig negativ auswirken. Es kann ebenso sein, dass Sachverhalte im Zuge der Offenbarung der Befindlichkeit des Experten offener zur Sprache kommen, als dies sonst der Fall wäre.

Im Rahmen der Interviews waren einige der Effekte zu beobachten (siehe hierzu ausführlicher die Beschreibung der Interviewsituationen im Anhang). So machte sich in den Gesprächen vor allem mit älteren Schulleitungen ansatzweise der *Paternalismuseffekt* bemerkbar. Auch wurde die Interviewsituation stellenweise dazu genutzt, um der Verärgerung über bestimmte Situationen Luft zu machen (*Katharsiseffekt*). Die Effekte waren zumeist nur schwach ausgeprägt, so dass die Interviews, von einer Ausnahme abgesehen, in der der Gesprächspartner insgesamt nur wenig Kooperationsbereitschaft zeigte und unter anderem die Bandaufzeichnung verweigerte (*Eisbergeffekt*), alle zur Auswertung herangezogen werden konnten.

6.3.3 Auswertung der Interviews

Die Interviews wurden auf Band aufgezeichnet und vollständig transkribiert. In der *Transkription* fand das nonverbale Verhalten der Gesprächspartner, das Setzen von Pausen oder die Stimmlage in Anlehnung an Meuser/Nagel (2002, S. 83) keine Berücksichtigung. Die *inhaltsanalytische Auswertung* der transkribierten Interviews erfolgte mit Hilfe der Software *MAXqda* (zur Funktionsweise der Software *MAXqda* siehe Kuckartz 1996, weitere Auswertungsstrategien leitfadengestützter Interviews siehe Schmidt 2003, Witzel 1996). Der Ablauf der Auswertung orientierte sich an den Sequenzen nach Kuckartz (2003, S. 590ff.) (siehe Abbildung 10). Auf das Anfertigen einer Zusammenfassung der einzelnen Interviewtexte wurde allerdings verzichtet, da die Themenschwerpunkte der Interviews durch den standardisierten Leitfaden vorgegeben wurden und sich der Umfang der einzelnen Interviews in einem überschaubaren Rahmen (ca. 6-13 DIN A 4 Seiten) bewegt.

Das Kategoriensystem (siehe Tabelle 7) wurde deduktiv-induktiv entwickelt: die Kategorien leiteten sich zunächst aus den Interviewleitfäden ab, und wurden dann systematisch ergänzt durch aus dem Datenmaterial gewonnene Kategorien („In-vivo-Codes“ Witzel 1996, S. 53, vgl. Kuckartz 2003).



Abbildung 10: Schematisierter Ablauf der computergestützten Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2003)

Als *Analyseeinheiten* wurden die thematisch relevanten Aussagen zum schulischen Profilerwicklungsprozess festgelegt. Äußerungen der Schulleitungen, die daran keinen Anschluss finden konnten, beispielsweise die Ausführungen eines Schulleiters zur Zukunft des gegliederten Schulsystems, wurden nicht kodiert. Kleinster Bestandteil des Materials, das einer Kategorie zugeordnet wird (*Kodiereinheit*), ist das Argument als eigenständige Aussage zu eindeutig identifizierbaren und klar abgrenzbaren thematischen Teilaspekten (vgl.

Früh 1998, S. 209). Die *Kontexteinheit* als größter Textbestandteil, der einer Kategorie zugeordnet werden kann, definiert sich über die Länge der Antwort, die innerhalb des Interviews auf eine spezifische Frage gegeben wird. Zur Überprüfung der *Kategoriengültigkeit* wurde nach der Kodierung von zwei Dritteln der Interviews eine Rekodierung vorgenommen. Das auf diese Weise gewonnene Material wurde schließlich themenbezogen geordnet und ausgewertet. In Tabelle 7 ist ein Ausschnitt des verwendeten Kategoriensystems dargestellt. Eine vollständige Abbildung des Kategoriensystems findet sich im Anhang.

Tabelle 7: Kategoriensystem (Ausschnitt)⁴

Kategorie	Inhalt	Textbeispiel
<i>Profilverständnis</i>		
Wirkrichtung	Angaben über die primäre Wirkrichtung des schulischen Profils.	„Oh, das Profil einer Schule ist, sind Merkmale, die sie von anderen Schulen unterscheidet, oder Gemeinsamkeiten auch, aber so dass man eine Schule an ihrem bestimmten Profil erkennt. Das ist diese Schule, so wie beim Anblick von der Seite im Gesicht, dass da sind bestimmte Schwerpunkte, es gibt vielleicht auch Dinge die da weniger wichtig sind, das würd ich als Profil sehen.“
Differenzierung	Inhaltliches Verständnis von Profil.	„Das Profil einer Schule besteht zunächst mal aus dem, was immer vorgegeben war als Fächerkanon und als Stundentafel.“
Zweck der Profilentwicklung	Der Profilentwicklung von den Schulleitungen zugeschriebene Zweckbezug.	„Also, so seh ich das jetzt, dass man das Schülerklientel, das da ist, bestmöglich auf das Leben, das heißt die Ausbildungsfähigkeit zu erreichen, vorbereitet. Das sollte unser Profil sein.“
<i>Reaktion auf Profilierungsforderung</i>		
Reaktion	Direkte Reaktion der Schulen auf den äußeren Druck zur Profilierung.	„Ich halte das wirklich für politische Schaumschlägerei. Es gibt die Schulen, die haben ein Profil. Es wird so getan, als müsste das Rad neu erfunden werden.“
Spezifität	Aussagen zur schulformspezifischen Wahrnehmung der Profilierungsforderung.	„Ich denk, das ist eine Forderung von Leuten, die sich vielleicht gar net so sehr mit der Hauptschule beschäftigen, die des zu sehr mit den Gymnasien vergleichen und auch net sehen, wo liegt der Bedarf der Schüler.“

⁴ Die vollständige Abbildung des Kategoriensystems findet sich im Anhang.

6.4 Interviewpostskriptum

Das *Interviewpostskriptum* hat seinen Ursprung im Ansatz der Ethnomethodologie (vgl. Friebertshäuser 2003; Witzel 1982), und dient dazu, die Interviewsituation zu erfassen und so Daten zu liefern, die bei der Interpretation der Ergebnisse eine wichtige Rolle spielen können. Das Postskriptum ermöglicht es, bei einer Betrachtung der Interviews mit gegebenem zeitlichem Abstand aus eventuell missverständlichen Passagen sachgerechte Interpretationen abzuleiten. Das Postskriptum wird als Postkommunikationsbeschreibung nach den Interviews angefertigt (vgl. auch Schmidt 2003, S. 546f.). Es erfasst zusätzlich zum Interviewtranskript die Merkmale Atmosphäre, Störungen, Interviewpartner und Sympathie. Die im Anhang befindliche Übersicht über die Interviewsituationen beruht in überwiegendem Maße auf den Aufzeichnungen aus dem Interviewpostskriptum.

6.5 Fallauswahl

In der qualitativen Forschung lassen sich zwei unterschiedliche Ansätze der Stichprobenauswahl unterscheiden: das *theoretische Sampling* sowie die Vorab-Festlegung der Stichprobe, die als *statistisches Sampling* bezeichnet (vgl. Flick 2002, S. 97ff.; Mayer 2002, S. 38ff., siehe zu Stichproben bei qualitativen Studien auch Merkens 2003). Das theoretische Sampling hat seinem Ursprung in der Entwicklung der Grounded Theory von Glaser und Strauss (Glaser/Strauss 1967, 1998; vgl. auch Glaser/Corbin 1998). Beim *theoretischen Sampling* werden die Untersuchungseinheiten oder Interviewpartner schrittweise, parallel zur Auswertung der ersten Materialien ausgewählt. Der wachsende Kenntnisstand über das Untersuchungsgebiet beeinflusst bei dieser Vorgehensweise die Wahl der Gesprächspartner. Bei der traditionelleren Vorgehensweise, dem aus der quantitativen Forschung entlehnten *statistischen Sampling*, werden dagegen vor Beginn der Untersuchung alle Gesprächspartner bestimmt (vgl. Lamnek 1995, S. 117/193f.).

Die Fallauswahl im Rahmen dieser Arbeit basiert auf der Strategie des statistischen Samplings. In Mannheim sind wie bereits beschrieben alle weiterführenden Schularten vertreten. In die Befragung sind jedoch nur Schulleitungen aus *öffentlichen allgemeinbildenden Gymnasien* und *Hauptschulen* einbezogen. Durch die versuchsweise Erweiterung der Schulwahl in den Hauptschulen hat sich für diese Schulart in Mannheim eine neue Wettbewerbssituation ergeben, verbunden mit der ausdrücklichen Forderung der Verwaltung, sich zu

profilieren, eine „wählbare Schule“ zu werden (Stadt Mannheim 2003a). Den Profilineuligen Hauptschulen wird mit der Einbeziehung der Gymnasien eine Schulart gegenübergestellt, die auf eine verhältnismäßig lange Profiltradition und Wettbewerbserfahrung zurück blicken kann. Ein weiterer Punkt ist, dass die Mannheimer Hauptschulen und Gymnasien voraussichtlich am wenigsten vom demographischen Rückgang der Schülerzahlen bis ins Jahr 2014 betroffen sein werden.

Die Auswahl der einzelnen Schulen orientierte sich an ihrer *sozialräumlichen Verteilung* in Mannheim. Dabei war zum einen eine gewisse *Zentralität* der Schulen von Bedeutung, die eine gute Erreichbarkeit für Schüler sicher stellt, zum anderen wurde darauf geachtet, dass die Schulen von ihrer Lage und Umwelt her alle nach Otte (1999) definierten *Sozialränge der Stadt Mannheim* abdeckten (siehe Tabelle 8). Bei einem qualitativen Ansatz, wie er hier verfolgt wird, ist der Stichprobenumfang nicht entscheidend (vgl. Bortz/Döring 1995, S. 70), da nicht die Generalisierbarkeit von Hypothesen untersucht werden soll, sondern die Hypothesengenerierung im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht. Es wurden insgesamt zehn Schulen befragt, drei Gymnasien und sieben Hauptschulen, was jeweils einem Drittel der Mannheimer Gesamtpopulation dieser Schularten entspricht.

Tabelle 8: Verteilung der Schulen nach Schulart und sozialem Rang der Lage⁵

	Niederer sozialer Rang	Mittlerer sozialer Rang	Hoher sozialer Rang	Summe
Hauptschulen	4 (3)	2	1	7 (6)
Gymnasien	1	1	1	3
Summe	5 (4)	3	2	10 (9)

Wie bereits oben beschrieben orientiert sich die Untersuchung an den Ausführungen zum Experteninterview nach Meuser/Nagel (1991/2002). Dies gilt vor allem für die Auswahl der in Frage kommenden Gesprächspartner als Experten, denen nach Meuser/Nagel durch ihre institutionell-organisatorische Einbindung in spezifische Kontexte ein Expertenstatus zuerkannt werden kann (vgl. 2002, S. 73ff., 2003, S. 483ff.). In unserem Fall zielt das Forschungsinteresse auf die Profilentwicklung an Schulen. Im Kontext von Schulentwick-

⁵ Die Angaben in Klammern verweisen darauf, dass eine ausgewählte Schule aus den unter Abschnitt 6.3.2 genannten Gründen nicht in die Auswertung mit einbezogen werden konnte.

lungsprozessen wird immer wieder auf die tragende Rolle der Schulleitungen als „Türöffner“ in Entwicklungsprozessen hingewiesen (Rolff 1993, S. 176ff.; vgl. auch Baumert/Leschinsky 1986, Dalin/Rolff 1990; Krainz-Dürr 2002a; Miller 2001; ergänzend zur Auswahl von Personen mit Leitungsfunktion als Experten siehe Deeke 1995, S. 16), daher wurden im Rahmen dieser Arbeit die *Schulleitungen* als Experten befragt. Eine vertiefende Befragung weiterer schulischer Akteursgruppen wurde zunächst erwogen, aufgrund der begrenzten Zahl der im Rahmen dieser Arbeit auswertbaren Fälle jedoch zugunsten einer breiteren Befragung der Schulen verworfen.

6.6 Durchführung der Befragung

Das *einführende Anschreiben* zu den Interviews wurde zwischen dem 5. und 12. Februar 2004 an die Schulleitungen verschickt. Etwa vier Tage später, so dass die Schulleiter die Möglichkeit hatten, sich mit dem Vorhaben auseinander zu setzen, erfolgte die telefonische *Kontaktaufnahme*. Diese führte in neun Fällen zu der Vereinbarung eines Gesprächstermins, in einem Fall zu einem persönlichen Vorstellungsgespräch, dem der eigentliche Interviewtermin folgte, sowie in zwei Fällen zur Absage. Nach Vereinbarung des Termins wurde der Fragebogen den Schulleitungen umgehend zugestellt. Je nach Kürze der Frist bis zum Interviewtermin durch persönliche Überbringung oder auf dem Postweg. So wurde sichergestellt, dass die Schulleitungen bei der *Beantwortung des Fragebogens* nicht unter Zeitdruck gerieten. Die Interviews fanden im Zeitraum zwischen 17. Februar und 25. März 2004 statt, sie dauerten zwischen 20 und 45 Minuten (siehe hierzu auch die Beschreibung der Interviewsituationen im Anhang). Wichtige Voraussetzung für die Bereitschaft der Schulleitungen zur Teilnahme an der Untersuchung war die *Zusicherung der Anonymisierung* der Angaben, so dass eine Identifikation der Schulen nicht möglich sein würde.

6.7 Zusammenfassung

Der vorliegenden Arbeit liegt ein qualitativer Forschungsansatz zugrunde. Es geht darum, Ansatzpunkte dafür zu identifizieren, wie sich Schulen mit der schulischen Profilentwicklung auseinandersetzen. Befragt wurden hierzu als Experten die Schulleitungen von sieben Hauptschulen und drei Gymnasien, bei deren Auswahl die Erreichbarkeit der Schulen sowie ihre Verteilung auf Stadtteile mit unterschiedlichen Sozialrängen berücksichtigt wurde. Bei der Untersuchung wurde ein Methodenmix aus Fragebogen, leitfadengestütztem Interview und Interviewpostskriptum eingesetzt. Der Fragebogen dient zum einen der Gesprächsvorbereitung der Experten, zum anderen ermöglicht er eine systematisierte Erhebung der Profilmerekmale der Schulen. Im leitfadengestützten Interview wurden die Einstellungen der Experten zur schulischen Profilierung und den damit in Verbindung stehenden Prozessen und Handlungsweisen erfragt. Während der Expertengespräche kam es vereinzelt zu störenden Effekten, die von einem Einzelfall abgesehen aber unberücksichtigt bleiben konnten. Nach den Interviews wurde ein Interviewpostskriptum erstellt, in dem zentrale Merkmale der Gesprächssituation festgehalten wurden, um gegebenenfalls bei der späteren Interpretation der Ergebnisse als Hilfestellung herangezogen zu werden. Die Interviews wurden mit einer Ausnahme, die nicht ausgewertet wurde, auf Band aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Die anschließende Auswertung wurde unterstützt durch die Computersoftware MAXqda und orientierte sich an den Vorgaben zur computergestützten inhaltsanalytischen Auswertung nach Kuckartz (2003). Das Kategoriensystem wurde induktiv-deduktiv entwickelt.

7 Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Bei der Darstellung der zentralen Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung wird ergänzend zunächst auf die *strukturellen Rahmendaten* der Schulen und des Schulumfelds eingegangen, bevor die *Angebotsprofile* der Schulen beschrieben werden. Abschließend beschäftigt sich dieses Kapitel mit der im Fragebogen ermittelten *Systematik der Entwicklungsprozesse* sowie dem *Autonomiestreben* der Schulen.

7.1 Strukturelle Merkmale der Schulen

Der Beschreibung der *strukturellen Merkmale* der Schulen liegt die jährlich erscheinende Mannheimer Schulstatistik zugrunde. Die Angaben zu Schulgröße, Ausländeranteil und Erfolgsquote basieren auf dem schulstatistischen Bericht für das Schuljahr 2002/2003 (Stadt Mannheim 2003d). Die Zuordnung des sozialen Rangs des Stadtteils, in dem die Schule liegt, wurde bereits in Kapitel 6.5 erläutert. Daran angelehnt wurden die Schulleitungen befragt, wie viele Schüler aus unteren, mittleren und höheren sozialen Schichten ihre Schule besuchen. Die Angabe der Schulleitungen zu der Quote der Schüler aus den unteren Sozialschichten wird ergänzend zu der Zuordnung der sozialen Ränge berichtet. Bei der Klassifizierung der Schulen bezüglich ihres Ausländeranteils, der Schülerzahl sowie der Erfolgsquote werden alle Mannheimer Schulen der gleichen Schulart in die Vergleichsbetrachtung mit einbezogen. Dazu wurde eine Rangfolge der Schulen mit Unterteilung in drei Gruppen gebildet. Bei der Ermittlung der Erfolgsquote wurde die zeitliche Entwicklung nicht berücksichtigt. Im Schulbericht für das Schuljahr 2003/2004 (Stadt Mannheim 2004) werden allerdings vergleichbare Relationen berichtet.

7.1.1 Strukturmerkmale der Hauptschulen

Das soziale Umfeld von drei Schulen wird im Stadtteilranking nach Otte (1999) ein niedriger Rang zugewiesen (siehe Tabelle 9). Die Schulen H2 und H3 berichten dazu, dass jeweils 90% beziehungsweise 80% ihrer Schüler aus unteren sozialen Schichten stammen. Die Schule H1, die nach Otte ebenfalls in einem Stadtteil mit niedrigem sozialen Rang liegt, wird dagegen nur von etwa 60% Schülern aus unteren sozialen Schichten besucht. Dies kann eventuell darin begründet sein, dass Schule H1 über ein Angebot verfügt, das Schülergruppen aus unterschiedlichen sozialen Schichten attrahiert. Die Schulen H5 und

H6, die in Stadtteilen mit mittlerem sozialen Rang liegen, berichten einen Anteil von 75% und 60% Kindern aus niedrigen Sozialschichten. Diese Angaben decken sich mit dem Befund einer zunehmenden *Homogenisierung der Schülerschaft an Hauptschulen*, vor allem von Kindern aus sozial schwächeren Schichten (vgl. Solga/Wagner 2001). Lediglich Schule H4, die nach Otte in einem Stadtteil mit hohem sozialen Rang liegt, gibt an, dass nur 5% ihrer Schülerschaft aus unteren sozialen Schichten kommen. Allerdings kommen hier nach Angaben der Schulleitung etwa 90% der Schüler aus einer mittleren Sozialschicht, so dass hier gleichfalls von einer schichtspezifischen Homogenisierung gesprochen werden kann. Schule H4 ist die kleinste Schule der Stichprobe und hat den niedrigsten *Migrantenanteil*, im Mannheimer Vergleich nimmt sie diesbezüglich nur einen mittleren Rang ein. Die anderen Hauptschulen der Stichprobe haben einen im Mannheimer Vergleich hohen Anteil ausländischer Schüler. Hinsichtlich der *Erfolgsquote* zeigt sich, dass die Schule H3 trotz ungünstiger Rahmenbedingungen eine hohe Erfolgsquote aufweist, d.h. ein hoher Anteil der Abgänger im Schuljahr 2001/2002 hat die Schule mit einem Abschluss verlassen. Ähnliches gilt für Schule H6, die allerdings tendenziell günstigere Rahmenbedingungen hat. Schule H4, die über die günstigsten Rahmenbedingungen verfügt, kann nur eine mittlere Erfolgsquote vorweisen. Die übrigen Schulen erreichen nur eine niedrige Erfolgsquote. Die Abschlussquoten der Abgänger an diesen Schulen liegen unter dem Mannheimer Durchschnitt.

Tabelle 9: Strukturelle Merkmale der Hauptschulen

	H1	H2	H3	H4	H5	H6
Sozialer Rang des Schulumfelds	○	○	○	●	●	●
Anteil der Schüler aus sozial niedrigen Schichten (%)	60	90	80	5	75	60
Migrantenanteil	●	●	●	○	●	●
Schülerzahl	●	●	●	○	○	○
Erfolgsquote	○	○	●	●	○	●

○ = niedrig/klein, ● = mittel, ● = hoch/groß

Übergangsentwicklung bei den Hauptschulen

Die Zahl der *Grundschulübergänge* an Hauptschulen hat sich im Schuljahr 2003/04 im Vergleich zum vorangegangenen Schuljahr um 7% reduziert, was in etwa der Reduktion der gesamten Übergänge an die weiterführenden Schulen in Mannheim entspricht. Die Hauptschulen hatten bis ins Schuljahr 2002/03 jeweils ein bis zwei bezirksgemäß zugeordnete Stammgrundschulen, der Übergang von Schülern anderer Grundschulen an diese Hauptschulen war eher die Ausnahme. Nach in Kraft treten der Erweiterung der Schulbezirke zum Schuljahr 2003/04 zeigt sich die Situation leicht verändert (vgl. Stadt Mannheim 2004). Noch immer geben die früheren Stammgrundschulen die meisten ihrer Schüler an die früher zugeordnete Hauptschule ab. Lediglich eine der befragten Hauptschulen konnte die Zahl ihrer Zugänge im Vorjahresvergleich erhöhen (H4), da neben der Stammgrundschule noch Schüler aus anderen Grundschulen diese Schule gewählt haben. Bei allen anderen Schulen zeigen sich Anmelderrückgänge von teilweise mehr als 40%. Diese Rückgänge liegen in den meisten Fällen nicht allein in der Abwanderung von Schülern früherer potenzieller Stammschulen zu Alternativschulen begründet, sondern gleichermaßen in der Reduktion der abgegebenen Schülerpopulation der früheren Stammgrundschulen. So reduzierten sich bei Schule H3 die Neuanmeldungen, obwohl fast ein Drittel der Abgänger einer Grundschule angemeldet wurde, deren Schüler zuvor diese Schule nicht wählen können. Im Fall von zwei Hauptschulen (H2 und H5) ist der Rückgang der abgegebenen Gesamtpopulation der Stammgrundschulen jedoch geringer als der Rückgang der an diese Schulen übergegangenen Grundschüler. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass *leichte Veränderungen im Übergangsverhalten* erkennbar sind. Ob diese allerdings als Tendenz für eine nachhaltige Dynamisierung der Schülerströme im Hauptschulbereich gewertet werden können, wird sich erst nach sorgfältiger Beobachtung der zukünftigen Entwicklungen beurteilen lassen.

7.1.2 Strukturmerkmale der Gymnasien

Bei Betrachtung der *Strukturmerkmale der Gymnasien* ist eine Übereinstimmung zwischen dem sozialem Rang des Schulumfelds und dem Anteil der Schülerzahlen aus niedrigen Schichten erkennbar (siehe Tabelle 10). Dies spricht für die Bedeutung der *räumlichen Nähe* bei der Wahl der weiterführenden Schule, vor allem bei Kindern aus sozial benachteiligten Schichten. Der *Migrantenanteil* aller Schulen ist hoch. Werden allerdings nur die drei Schulen der Stichprobe verglichen, ergäbe sich eine Rangfolge analog zur sozialen Klassifizierung.

Die befragten Schulen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Größe. Schule G1, die im Stadtteil mit dem günstigsten sozialen Rang liegt, weist die höchste *Erfolgsquote* der drei Schulen auf. Die beiden anderen Schulen haben nur unterdurchschnittliche Erfolgsquoten, sie konnten im Schuljahr 2001/2002 weniger als 85% ihrer Abgänger zur Hochschulreife führen.

Tabelle 10: Strukturelle Merkmale der Gymnasien

	G1	G2	G3
Sozialer Rang des Schulumfelds	●	○	●
Anteil der Schüler aus sozial niedrigen Schichten (%)	15	60	30
Ausländeranteil	●	●	●
Schülerzahl	●	○	●
Erfolgsquote	●	○	○

○ = niedrig/klein, ● = mittel, ● = hoch/groß

Übergangsentwicklung bei den Gymnasien

Die drei befragten Gymnasien haben eine ähnliche Marktposition: sie haben mehrere Zuliefergrundschulen, von denen jeweils über 10% der neu eingeschulerten Fünftklässler kommen, während sich die übrigen Schüler aus etwa 15 anderen Grundschulen rekrutieren. Im Vergleich der beiden Schuljahre 2002/2003 und 2003/2004 zeigen sich leichte Verschiebungen in der Zuordnung der Grundschulen. Allerdings ist dennoch eine hohe Übereinstimmung zwischen den abgebenden Grundschulen der beiden Schuljahre erkennbar.

7.2 Angebotsprofile der Schulen

Das Angebotsprofil umfasst die unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Schwerpunkte der Schulen, die zur *Differenzierung* zwischen Schulen herangezogen werden könnten. Die nachfolgenden Übersichten geben an, wie sich die befragten Schulen hinsichtlich ihrer Angebotsstruktur zueinander verhalten. Unter der Rubrik *Besondere Angebote* sind diejenigen fachlichen oder überfachlichen Angebote zusammengefasst, die sich zur Differenzierung der Schulen besonders eignen, so dass ihre Offenlegung die Identifikation der befragten

Schulen ermöglichen würde. Der Entwicklung *Besonderer Angebote* liegen häufig bildungspolitische Entscheidungen zugrunde, die von den Schulleitungen nur mittelbar oder langfristig beeinflusst werden können (vgl. Abschnitt 2.2). Die *Besonderen Angebote* umfassen beispielsweise die über die ortsübliche Angebotsstruktur hinausgehenden Angebote im Bereich Sprachen⁶, eventuelle Besonderheiten hinsichtlich der Sprachenfolge, besondere Betreuungs- oder Kooperationsangebote sowie im Gymnasialbereich Profilzüge jenseits von Sprache und Naturwissenschaft. Eine Frage im Fragebogen bezieht sich auf die von den Schulleitungen wahrgenommene Unterscheidung ihrer Schule von anderen Schulen der gleichen Schulart. Wie sich zeigte, wurde diese Frage sehr unterschiedlich aufgefasst. Zwei Schulleitungen gaben an, diese Frage nicht beantworten zu können, da sie die Tätigkeitsprofile der anderen Schulen nicht kennen würden. Daher wurde darauf verzichtet, diese Frage in die Erstellung der Angebotsprofile einfließen zu lassen. Ergänzend zu den Profilanangaben im Fragebogen wurden Informationen aus den Interviews verwendet.

7.2.1 Angebotsprofile der Hauptschulen

Bei der Betrachtung der Angebotsprofile (siehe Tabelle 11) fällt auf, dass *Besondere Angebote* lediglich von der Hälfte der Schulen gemacht werden (H1, H2 und H5). Alle drei Angebote können dem überfachlichen Bereich zugeordnet werden. Im Bereich der *Außerunterrichtlichen Aktivitäten/Arbeitsgemeinschaften* finden sich bei allen Schulen Gemeinsamkeiten: alle bieten sportliche Betätigungen an, ebenso gibt es an keiner Schule Angebote in den Bereichen Mathematik/Naturwissenschaft, IT/Neue Medien oder Ökonomie/Betriebswirtschaft. Davon abgesehen unterscheiden sich die Hauptschulen durchaus voneinander. Die Vermittlung sozialer Kompetenzen, beispielsweise in Form von Streitschlichterprogrammen, betreiben dreiviertel der Schulen (H1, H2, H3 und H5). Im künstlerischen Bereich (Musik/Theater/Bildende Kunst) sind alle Schulen außer der Schule H4 aktiv. Die Schulen H2 und H5 verfügen über ein verhältnismäßig breites Angebot. Dies scheint zunächst erstaunlich, da beide Schulen nur über eine mittlere Schülerzahl verfügen (siehe Tabelle 9), während die beiden größten Schulen der Stichprobe (H1 und H3) relativ betrachtet weniger Angebote machen. Auffallend wenige Angebote im Bereich der *Außerunterrichtlichen Aktivitäten/Arbeitsgemeinschaften* macht Schule H4, die nur im sportlichen Bereich aktiv ist.

⁶ Als übliche Angebote können in der Hauptschule Englisch, im Gymnasium Englisch, Französisch und Latein gelten.

Tabelle 11: Angebotsprofil Hauptschulen

	H1	H2	H3	H4	H5	H6
<i>Besondere Angebote⁷</i>						
Fachspezifisch						
Überfachlich	●	●			●	
<i>Außerunterrichtliche Aktivitäten/ Arbeitsgemeinschaften</i>						
Mathematik/Naturwissenschaft						
Sprachen					●	
Sport	●	●	●	●	●	●
Musik			●		●	●
Theater	●	●				
Bildende Kunst		●			●	
IT/Neue Medien						
Soziale Kompetenzen	●	●	●		●	
Ökonomie/Betriebswirtschaft						
<i>Betreuung und Förderung</i>						
Integrationsklassen		●				
Sonderpädagogische Förderklassen					●	
Hausaufgabenbetreuung	●	●	●		●	
Begabtenförderung						
Klassenübergreifenden Unterricht		●	●			●
Jahrgangsübergreifenden Unterricht		●				●
Offener Projektunterricht		●	●		●	●
Flexible Verweildauer in Kl. 5/6						
<i>Kooperationen</i>						
Externe Institutionen	●	●	●		●	
Internationale Kooperationen						

● = vorhanden

⁷ Die Spezifizierung der *Besonderen Angebote* muss an dieser Stelle aus Gründen der Wahrung der zugesicherten Anonymität unterbleiben.

Im Bereich *Betreuung und Förderung* zeigt sich ein ähnliches Bild: Schule H4 macht hier keine Angebote. Dreiviertel der Schulen sind in diesem Bereich aktiv und bieten Hausaufgabenhilfe an (H1, H2, H3 und H5). Kaum eine Rolle spielen sonderpädagogische Förderkonzepte, die nur von den Schulen H2 und H5 genannt werden.

Das Reformkonzept *IMPULSE Hauptschule* wird an den Schulen unterschiedlich umgesetzt. Die Schulen H2 und H5 setzen bereits einzelne Punkte um, die Schulen H1 und H3 befinden sich in der Planungsphase und wollen zukünftig verstärkt mit Betrieben kooperieren, während die Schulen H4 und H6 die Konzepte zwar kennen, aber keine Planungen zur Umsetzung laufen. An allen befragten Schulen finden *Projekttag* oder *-wochen* statt, die häufig einen *schulweiten Themenschwerpunkt* haben. Die Themenvorschläge dazu kommen meist von den Lehrern oder der Schulleitung, Eltern sind nur selten beteiligt. Die Schulen H3 und H5 bemühen sich besonders um die Einbeziehung der Schüler. Dort sind die Schüler stärker als an anderen Schulen in die verantwortliche Mitgestaltung der Projektaktionen eingebunden. Die Betrachtung der *Kooperationen* mit externen Institutionen zeigt, dass, abgesehen von den Schulen H4 und H6, alle Schulen mit einem oder mehreren Kooperationspartnern zusammenarbeiten. Ausländische Kooperationen gibt es hingegen nicht.

7.2.2 Angebotsprofile der Gymnasien

Die Gymnasien verfügen im Gegensatz zu den Hauptschulen über relativ *ähnliche Angebotsprofile* (siehe Tabelle 12). Alle drei Schulen haben ein naturwissenschaftliches und sprachliches *Gymnasialprofil* und machen außerdem *Besondere Angebote*. Diese sind deutlich voneinander unterscheidbar und beziehen sich überwiegend auf bestimmte Fächerangebote. Die Gymnasien decken jeweils eine *große Bandbreite* an *außerunterrichtlichen Aktivitäten* ab. Ökonomie/Betriebswirtschaft spielt an keiner Schule eine Rolle. Bei Gymnasium G1 fehlt darüber hinaus die Bildende Kunst in der Angebotspalette. Ebenso fehlt diese bei Gymnasium G3. Bei Gymnasium G2 fehlen die naturwissenschaftlich orientierten Aktivitäten. Schulische Angebote zur Betreuung und Förderung der Schüler gibt es nur an den Gymnasien G2 und G3, die über Aktivitäten im Bereich der Begabtenförderung berichten. Im Interview wurde von dem Gymnasium G3 ein „Sozialprojekt“ erwähnt, in dem ältere Schüler auf freiwilliger Basis jüngere Schüler im Fach Deutsch unterstützen. Das Projekt scheint allerdings stärker den Aspekt des Erwerbs sozialer Kompetenzen zu fokussieren als den der Förderung.

Tabelle 12: Angebotsprofil Gymnasien

	G1	G2	G3
<i>Besondere Angebote⁸</i>			
Fachspezifisch	●	●	●
Überfachlich	●		
<i>Außerunterrichtliche Aktivitäten/ Arbeitsgemeinschaften</i>			
Naturwissenschaft	●		●
Sprachen	●	●	●
Sport	●	●	●
Musik	●	●	●
Theater	●	●	●
Bildende Kunst		●	
IT/Neue Medien	●	●	●
Soziale Kompetenzen	●	●	●
Ökonomie/Betriebswirtschaft			
<i>Betreuung und Förderung</i>			
Integrationsklassen			
Sonderpädagogische Förderklassen			
Hausaufgabenbetreuung			
Begabtenförderung		●	●
Klassenübergreifenden Unterricht			
Jahrgangübergreifenden Unterricht		●	
Offener Projektunterricht		●	
Flexible Verweildauer in Kl. 5/6			
<i>Kooperationen</i>			
Externe Institutionen	●	●	●
Internationale Kooperationen	●	●	●

● = vorhanden

⁸ Die Spezifizierung der *Besonderen Angebote* muss an dieser Stelle aus Gründen der Wahrung der zugesicherten Anonymität unterbleiben.

Projekttag und *-wochen* gibt es an den Gymnasien G2 und G3, sie werden zumeist mit *schulweiten Themenschwerpunkten* durchgeführt. Dabei werden Schüler und Eltern gelegentlich in Planung und Umsetzung einbezogen, wie in den Hauptschulen sind überwiegend die Lehrkräfte beteiligt. Alle drei Schulen kooperieren mit externen Institutionen und ausländischen Partnern in Form von Austauschprogrammen.

7.3 Entwicklungsprofile der Schulen

Zur Ermittlung eines *Entwicklungsprofils* der Schulen (siehe Tabelle 13) wurden Elemente der Schulprogrammarbeit (vgl. Abschnitt 2.4) abgefragt. Bei der Frage nach dem Leitbild der Schulen wird deutlich, dass nur das Gymnasium G3 ein auf die Schule *bezogenes Leitbild* entwickelt hat. Bei den anderen Schulen dokumentiert das Leitbild, sofern vorhanden, eher *allgemeingültige pädagogische Vorstellungen* (beispielsweise Schule H1: „Mitbestimmung, Mitgestaltung, Kooperation mit dem Stadtteil, Sozialarbeit, ganzheitliche Erziehung“). Ähnliches galt für die Ziele, die stark auf die Bewältigung situativer äußerer Einflüsse gerichtet waren (genannt wurden unter anderem Vollendung von Baumaßnahmen und die Umsetzung der neuen Bildungspläne). Schüler und Eltern werden bei der Definition der Ziele und der Entwicklungsmaßnahmen von den meisten Schulen einbezogen, Ausnahmen sind die Schulen H2 und G1, hinsichtlich der Eltern die Schule H3. Dies steht teilweise im Gegensatz zu den Antworten, bei denen es um die Einbindung von Schülern und Eltern bei außerunterrichtlichen Aktivitäten/Arbeitsgemeinschaften und Projektveranstaltungen ging, und bei denen vor allem bei den Hauptschulen eher eine mäßige Beteiligung von Eltern und Schülern konstatiert wurde. Vor allem die Schulen, die über *Besondere Angebote* verfügen, geben an, *externe Berater* in die Entwicklungsprozesse einzubeziehen beziehungsweise einbezogen zu haben. Informationen zu *Entwicklungsprozessen* erhalten die Schulen durch Veröffentlichungen der Schulverwaltungen, ebenso spielen der kollegiale Austausch und Fortbildungsmaßnahmen eine Rolle. Pädagogische Fachzeitschriften und andere wissenschaftliche Publikationen werden dagegen eher selten genutzt, nur die Schulen H3, H5 und G2 berichten über die regelmäßige Nutzung dieser Quellen.

Tabelle 13: Entwicklungsmerkmale der Schulen

	Hauptschulen						Gymnasien		
	H1	H2	H3	H4	H5	H6	G1	G2	G3
Leitbild	●	●	●	○	●	●	○	●	●
Ziele	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Einbeziehung Lehrer	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Einbeziehung Schüler	●	○	●	●	●	●	○	●	●
Einbeziehung Eltern	●	○	○	●	●	●	○	●	●
Einbeziehung externer Berater	●	●	○	○	●	k.A.	●	●	○

○ = nicht vorhanden, ● = vorhanden (unspezifisch), ● = vorhanden (schulspezifisch),
k.A. = keine Angabe

7.4 Wunsch nach Autonomie

Alle an der Untersuchung beteiligten Schulen nehmen an der ersten Stufe des Mannheimer *Wirtschaftsmodells Schule* teil. Die Hauptschulen H1 und H2 sowie die Gymnasien G1 und G3 nehmen an allen Teilbereichen der zweiten Stufe teil. Bei den übrigen Schulen werden jeweils die Bereiche Reinigung und Wasser-/Energiewirtschaft nicht abgedeckt, Schule H5 beteiligt sich darüber hinaus nicht im Bereich Reinigung. Die Möglichkeit der *direkten Stellenausschreibung* haben, abgesehen von der Hauptschule H6, bereits alle Schulen genutzt. Bei der Frage, ob sich die Schulen in den Handlungsfeldern Personalauswahl/-entwicklung, Auswahl der Schüler, Finanzierung/Budgetverwaltung, Unterrichtsgestaltung und Profilbildung der Schule *mehr, weniger oder gleiche Autonomie* wünschen (vgl. Tabelle 14), zeigt sich eine breite Übereinstimmung zwischen den Schulen. Keine Schule wünscht sich in irgendeinem Bereich weniger Autonomie und alle wünschen sich *mehr Autonomie im Personalbereich*. Dies ist ein spannender Befund, da sich nach Teddlie/Stringfield (1993) erfolgreiche von weniger erfolgreichen Schulen besonders hinsichtlich der Einflussnahme bei der Personalrekrutierung und der Steuerung des Personalbestands unterscheiden. Bei den Schulen H5 und G2 ist der Wunsch nach mehr Handlungsspielräumen besonders ausgeprägt, Schule G2 wünscht in allen Bereichen mehr Autonomie, Schule H5 möchte lediglich im Bereich der Schülersauswahl darauf verzichten. In diesem Bereich wünschen sich die Schulen H3 und H6 mehr Freiraum, während die Schulen H1 und H2 gerne mehr Autonomie im

Bereich der schulischen Profilierung hätten. Die Schulen H4, G1 und G3 über den größeren Freiraum im Personalbereich hinaus keine weiteren Wünsche nach Autonomie.

Tabelle 14: Wunsch der Schulen nach Autonomie

	Hauptschulen						Gymnasien		
	H1	H2	H3	H4	H5	H6	G1	G2	G3
Personalauswahl/-entwicklung	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Auswahl der Schüler			●			●		●	
Finanzierung/Budgetverwaltung					●			●	
Unterrichtsgestaltung					●			●	
Profilbildung der Schule	●	●			●			●	

● =mehr Autonomie

7.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die befragten Schulen auf ausgewählte Merkmale hin untersucht. Bei Betrachtung der statistischen Rahmendaten ist auffällig, dass von den Schulen in Lagen mit ungünstigem sozialen Umfeld die Hauptschule H3 eine hohe Erfolgsquote vorweisen kann, während die Schule H4 als Schule mit relativ günstigen Rahmenbedingungen nur eine mittlere Erfolgsquote erreicht. Die beiden Hauptschulen mit einer relativ hohen Erfolgsquote haben im Vergleich zu den anderen befragten Schulen nur eine mittlere Angebotsdichte bezogen auf das Angebotsprofil vorzuweisen. Die Hauptschule H4 ist hinsichtlich ihres Angebotsprofils das Schlusslicht der Gruppe, es gibt lediglich Aktivitäten im sportlichen Bereich. Hinsichtlich ihrer Angebotsprofile im außerunterrichtlichen Bereich und bei den Betreuungsangeboten unterscheiden sich die Hauptschulen stärker voneinander, als dies die Gymnasien tun, die sich einerseits bei den außerunterrichtlichen Aktivitäten als Alleskönner erweisen, andererseits kaum Betreuungs- oder Förderangebote machen. Würden allerdings die von allen Gymnasien in unterschiedlicher Weise offerierten *Besonderen Angebote* stärker gewichtet, der Annahme folgend, dass es sich dabei um Angebote handelt, die die Attraktivität einer Schule entscheidend beeinflussen, ergäbe sich ein anderes Bild: hier würde sich zeigen, dass alle Gymnasien versuchen, eine Angebotsnische zu besetzen, während in diesem speziellen Bereich nur drei Hauptschulen tätig sind. Auffällig ist die unterschiedliche Ausrichtung der *Besonderen Angebote* bei Gymnasien und

Hauptschulen. Während sich bei letzteren die Angebote eher auf den überfachlichen Bereich beziehen, sind bei den Gymnasien diese Angebote in hohem Maße mit dem schulischen Fächerkanon verknüpft. Bei den Gymnasien erreicht lediglich Schule G1, die in einem Stadtteil mit hohem Sozialrang liegt, eine hohe Erfolgsquote, die beiden anderen Schulen weisen eine unterdurchschnittliche Erfolgsquote auf.

Die Betrachtung der Entwicklungsprozesse anhand der eingesetzten Instrumente lässt die Vermutung zu, dass kaum eine Schule systematische Entwicklungsarbeit betreibt. Interessant ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass diejenigen Schulen, die in ihrem Angebotsprofil *Besonderen Angebote* haben, angeben, externe Berater in den Entwicklungsprozess einzubinden beziehungsweise eingebunden zu haben. Der Wunsch nach mehr Autonomie ist bei den Schulen unterschiedlich stark ausgeprägt. Alle jedoch wünschen sich mehr Freiraum im qualitätsrelevanten Bereich der Personalauswahl und –entwicklung. Mehr Gestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich des Profils der Schule nennen nur diejenigen Schulen mit *Besonderen Angeboten*. Daraus lässt sich unter Umständen ableiten, dass diese Schulen mehr Innovations- und Veränderungspotenzial besitzen, eventuell stimuliert durch die Teilhabe an vorangegangenen, positiv bewerteten Entwicklungsprozessen.

8 Ergebnisse der Interviews

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviews mit den Schulleitungen vorgestellt. Als ergänzende Information findet sich im Anhang eine tabellarische Übersicht der Interviews mit Angaben zu den Gesprächspartnern sowie einer Beschreibung der Interviewsituation.

8.1 Profilverständnis der Schulleitungen

Das Profilverständnis der Schulleitungen lässt sich anhand von drei Merkmalen beschreiben: der antizipierten Wirkrichtung des Schulprofils, dem Zweck, der der Profilentwicklung an sich zugeschrieben werden kann, und der inhaltlich-formalen Ausrichtung des Profilverständnisses.

8.1.1 Wirkrichtung der schulischen Profilierung

Die Schulleitungen vor allem der Gymnasien vertreten eine Auffassung von Profil als Unterscheidungs- und Erkennungsmerkmal. Das Schulprofil einer Schule wird hier explizit in seiner *Wirkung nach außen*, hinsichtlich seiner Signalwirkung für die Schulumwelt und potenzielle Kooperationspartner, wahrgenommen:

„Oh, das Profil einer Schule ist, sind Merkmale, die sie von anderen Schulen unterscheidet, oder Gemeinsamkeiten auch, aber so dass man eine Schule an ihrem bestimmten Profil erkennt. Das ist diese Schule, so wie beim Anblick von der Seite im Gesicht, dass da sind bestimmte Schwerpunkte, es gibt vielleicht auch Dinge die da weniger wichtig sind, das würd ich als Profil sehen.“ (H3, 3-3)

„Das sind Spezifizierungen, die in Mannheim also ganz klar den Eltern signalisieren, schaut mal, hier haben wir ein Profil.“ (G1, 39-39)

„Das heißt, wenn ich sehe, den Scherenschnitt an der Wand, dann sage ich, das ist die und die Schule. Das heißt etwas, mit dem sich die Schule nach außen identifiziert oder mit dem sie von außen identifiziert wird, das ist eigentlich der Sinn dieses Profils.“ (G3, 4-4)

Ein Verständnis von Profil mit einer *Fokussierung der Außenwirkung* kommt bei allen Gymnasien, aber nur bei einem Teil der Hauptschulen zum Ausdruck. Dagegen betonen die Hauptschulen die *Innenwirkung des Profils* im Sinne eines Elements, das Identität stiftet und die Vereinbarung gemeinsamer Ziele einschließt:

„Profil ist für mich das Thema der Schule, was gemeinsam mit dem Kollegium festgelegt wird und was für die Schülerschaft wichtig ist. Und für die Schülerschaft der Schule und für das Viertel, in dem die Schule steht.“ (H1, 3-3)

„Ich denke, man setzt sich gewisse Ziele, die man erreichen möchte. Also ich kenne jetzt eine Schule, die gesagt hat, sie setzt sich einen Sozialschwerpunkt als Ziel.“ (H4, 5-5)

„Das heißt also in erster Linie ist es eine Identifikation der Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer mit der Schule.“ (H5, 5-5)

8.1.2 Zweckbestimmung schulischer Profilierung

Befragt nach dem *Zweck* schulischer Profilentwicklung reagierten die meisten befragten *Schulleitungen zunächst eher ratlos*. Weder Haupt- noch Gymnasialschulleiter geben die Differenzierung der eigenen Schule von anderen Schulen als Zweckbestimmung von Profilentwicklung an. Stattdessen kommt in den Antworten, vor allem der Hauptschulen, eine *starke Orientierung an den Bedürfnissen der Schüler* zum Ausdruck.

„Also, so seh ich das jetzt, dass man das Schülerklientel, das da ist, bestmöglich auf das Leben, das heißt die Ausbildungsfähigkeit zu erreichen, vorbereitet. Das sollte unser Profil sein.“ (H3, 11-11)

„Ich halte nicht so viel von Schlagwörtern. Ob man das jetzt profilieren nennt oder sonst irgendwie, was dahinter stecken muss, ist immer das Bemühen unsere Kinder, die heute mit Sicherheit auch mit anderen Voraussetzungen in die Schule kommen, wie noch vor zwanzig Jahren. Die Profilbildung kann für mich nur heißen, die Kinder da ab zu holen und zu übernehmen, mit den Qualitäten, die sie hier rein bringen.“ (H6, 34-34)

8.1.3 Inhaltlich-formales Verständnis von Schulprofil

Ebenfalls relevant für die Betrachtung des Profilverständnisses ist die Frage, wie das Profil *inhaltlich-formal* verstanden wird. Grundsätzlich lassen sich hier zwei Ausprägungen unterscheiden: zum einen die Orientierung am strukturellen, *schulformdominierten Fächerkanon*, zum anderen die Profilierung durch *ergänzende Angebote*. Diese Unterscheidung ist eher bei den Gymnasien als bei den Hauptschulen anzutreffen, was eventuell als Folge der ausgeprägteren Profiltradition der Gymnasien im fachlichen Bereich gelten kann.

„Schulprofil kann sehr vieles sein. Es kann die besondere Prägung unserer Schule sein, und davon reden wir vermutlich jetzt. Diese besondere Prägung ist einmal rein formal beschrieben mit Hauptschule mit Werkrealschule [...]. Das ist der formale Profilweg. Der hausinterne, der mindestens genauso wichtig ist, ich lege großen Wert im Sinne von Profil, auch auf schwache Kinder, die leistungsstarken haben's im Leben immer einfacher, deren Wege sind meistens gut begehbar.“ (H6, 3-4)

„Das Profil einer Schule besteht zunächst mal aus dem, was immer vorgegeben war als Fächerkanon und als Stundentafel.“ (G1, 11-11)

„Na das sind natürlich bestimmte, inhaltliche, unterrichtliche Schwerpunkte, wie beispielsweise bei uns eben ein [...]profil, wie - das haben alle anderen Schulen auch - das Sprachprofil und das naturwissenschaftliche Profil. Dazu denke ich noch immer, einfach aufgrund der Situation in der eine Schule ist, das Eingehen auf Besonderheiten, die sich aus der Schulsituation ergeben.“ (G2, 3-4; Auslassung zu Anonymisierungszwecken, MR)

„Und da haben wir also auf der einen natürlich die ganz normale Art im Schulalltag, sprich die Kernkompetenzvermittlung, dazu das Methodentraining, damit die Schüler entsprechend was die Universität und die Ausbildungsstätten verlangen, entsprechend auch methodisch vorbereitet sind und darüber hinaus kommt jetzt diese spezielle Schulprofilierung.“ (G3, 11-11)

8.2 Reaktion auf die Außenforderung nach Profilierung

Die *Forderung nach der schulischen Profilentwicklung* wird im Zuge der aktuellen Debatten um die Eigenständigkeit der Schule vor allem von der Politik und den administrativen Verwaltungsstellen an die Schulen herangetragen. Beispielhaft dafür ist die Festschreibung der Entwicklung von Schulcurricula im Rahmen der baden-württembergischen Bildungsplanreform 2004. Dabei wird die Profilentwicklung von den Schulleitungen mancher Hauptschulen zunächst als etwas wahrgenommen, was aus der *Tradition der Gymnasien* stammt und – mehr oder weniger sachgerecht – für die Hauptschulen passend gemacht werden soll.

„Ich denk, das ist eine Forderung von Leuten, die sich vielleicht gar net so sehr mit der Hauptschule beschäftigen, die des zu sehr mit den Gymnasien vergleichen und auch net sehen, wo liegt der Bedarf der Schüler.“ (H3, 15-15)

„Wir sehen aber auch, dass es manche Schulen sehr schwierig haben, also gerade die Hauptschulen, ein Profil zu finden.“ (H5, 14-14)

Von diesen Bedenken abgesehen, weisen die Aussagen aller Schulleitungen darauf hin, dass eine gewisse *Passivität* herrscht, wenn es um die Umsetzung der Profilierungsforderung geht. Dabei ziehen sich die Schulen überwiegend darauf zurück, dass sie *bereits über ein eigenes Profil verfügen* beziehungsweise bereits vorhandene Ideen nur noch zu Papier bringen zu müssen.

„Ich versuche, mich nicht unter Druck setzen zu lassen. Das nützt nichts, wir müssen einfach sehen, und jetzt wiederhol ich mich wieder, der Bedarf ist, was wir machen können und machen wollen.“ (H3, 17-17)

„Und das ist dann irgend so ne, so ne seltsame Wechselwirkung, dass man sagt, also eigentlich machen wir das ja schon, und jetzt wird's von außen an uns herangetragen. Einerseits sehen wir uns da als Pioniere auf dem Gebiet, und lassen uns auch nicht dadurch beirren, dass man sagt, das muss jetzt so gemacht werden.“ (H5, 14-14)

„Ich halte das wirklich für politische Schaumschlägerei. Es gibt die Schulen, die haben ein Profil. Es wird so getan, als müsste das Rad neu erfunden werden.“ (G1, 34-34)

„Es war alles schon da, es war alles schon da. Es war nur nicht so genannt. Es ist vieles, schauen sie, die Schule wird, das Rad der Schule wird nie neu erfunden, sondern das Rad wird modelliert.“ (G3, 25-25)

Für die *passive Haltung* der Schulen könnten neben dem Bewusstsein eines bereits vorhandenen Profils allerdings noch *weitere Gründe* angeführt werden: zum einen die bereits angesprochene *unklare Zweckbestimmung* schulischer Profilentwicklung, zum anderen die *hohe zeitliche Inanspruchnahme* vor allem der Schulleitungen durch andere schulorganisatorische Aufgaben, die in allen Interviews latent zum Ausdruck kam. Eine weitere Ursache für das passiv-abwartende Verhalten der Schulen kann die Auffassung der Profilentwicklungsthematik als *temporäre Erscheinung* sein, wie sie von den Schulleitungen der Gymnasien zum Teil explizit geäußert wird:

„Und ich habe das Gefühl, dass heute oft von Profil gesprochen wird, und man eben sich einfach an modischem Schnickschnack orientiert, auch an Methodenfragen, die kommen zu den Medien noch hinzu.“ (G1, 14-14)

„In der, auch in der Pädagogik natürlich und auch in der Didaktik haben wir ja so bestimmte Modeerscheinungen, die alle paar, ja, Jahrfünfte abgelöst werden, ja.“ (G2, 24-24)

8.2.1 Rolle der übergeordneten Verwaltung

Die *Auseinandersetzung mit der übergeordneten Verwaltung*, von der die Profilierungsforderung häufig vertreten wird, spielt in allen Interviews eine wichtige Rolle. Dies mag der Tatsache geschuldet sein, dass die Umsetzung der Bildungsplanreform 2004 mit ihren vielen Neuerungen die Schulen derzeit sehr stark beschäftigt. Die Rolle übergeordneter Verwaltungseinheiten im Hinblick auf die Profilierung wird von den Schulleitungen eher *kritisch* gesehen. Es wird kritisiert, dass sich besonders die *Steuerungsmacht* der Verwaltungen, beispielsweise die Personalzuweisung oder die Beschränkung der Zügigkeit betreffend, und die *mangelnde Einbindung der Schulleitungen* bei Reformen negativ auf die Motivation zur Profilentwicklung auswirkten. Schwierigkeiten werden auch hinsichtlich der *Finanzierung* von Vorhaben berichtet: die Profilbildung werde zwar gewollt, solle aber möglichst kostenneutral ablaufen. Die Kritik wird von den Gymnasien vehementer geäußert als von den Hauptschulen, ist aber grundsätzlich bei Schulen beider Schularten zu vernehmen.

„Da glaube ich, ist net so viel zu erreichen, weil die Notwendigkeit net so groß ist, Eltern anzulocken. Und wir haben ja auch durch die Organisationsweise die freie Schulwahl, aber andererseits sind wir gedeckelt.“ (H3, 21-21)

„Ich hab grad so mit einem meiner Fachabteilungsleiter gesprochen, an keiner Schule hat man Verständnis dafür, dass bildungspolitische Reformen unabhängig von ihren Inhalten prozedural so durchgeführt werden, wie jetzt. Das ist dilettantisch, das ist eitel und demotiviert ganze Berufsgruppen wie man weiß.“ (G1, 3-3)

„Im Ministerium sind wir, als die Experten, nie informiert worden über das, was passiert.“ (G1, 4-4)

„Dort, wo Schulen belastet werden und die Leute verzweifeln, da wird dann von Autonomie gesprochen und von Selbstverantwortung und -gestaltungsräumen.“ (G1, 8-8)

„Das heißt also, hier war doch das Gefühl bei vielen Kollegen da, hier wird von Profilbildung geredet, aber wenn man's machen will, klappt das doch nicht, weil dann all die Bedenken, in dem Fall des Ministeriums, das lag ausschließlich am Ministerium, kamen, weil es eben Geld kostet, ne, Personal kostet.“ (G2, 9-9)

„Das zweite ist, ich muss als Schulleiter vor Ort sehen, wie kann ich das machen. Und das ist unsere Aufgabe, da hätten wir uns ein bisschen mehr Hilfestellung gewünscht.“ (G3, 7-7)

Die Umsetzung der *Bildungsplanreform 2004* stellt für alle Schulen eine zeitintensive Herausforderung dar. Ein zentraler Bestandteil der Reform ist die Entwicklung eines schulspezifischen Curriculums durch die Schulen (vgl. Abschnitt 4.1.2) und die Einführung von Kontingentstundentafeln (vgl. Abschnitt 4.1.4). Zum Zeitpunkt der Befragung begrüßten die Schulleitungen zwar grundsätzlich die sich daraus ergebenden *Freiräume*, waren insgesamt aber eher *skeptisch*, ob sich die theoretische Planung, ein Drittel der Unterrichtszeit zur Entwicklung und Umsetzung eines Schulcurriculums nutzen zu können, tatsächlich als praxistauglich erweisen wird.

„Eben auch, mit dem neuen Lehrplan bin ich einverstanden, der hat, der ist auch sehr offen, trotzdem denke ich, dass der Anteil des schulinternen Curriculums zu kurz kommt.“ (H5, 44-44)

„Man darf sich jetzt auch net der Hoffnung hingeben, wir hätten diese 2/3 für Kerncurriculum, 1/3 für Schulcurriculum, das zweifeln wir eigentlich alle an. Weil einfach, das würde die Verkürzung des Schuljahres, sie haben zu wenig Inhalte entnommen, als dass es nicht einen Qualitätsverlust geben wird.“ (G3, 38-38)

Die Schulleitungen einer Hauptschule und zweier Gymnasien äußern die Einschätzung, dass es in Folge der Umsetzung der neuen Bildungspläne, vor allem durch die Einführung der Fächerverbünde (vgl. Abschnitt 4.1.3), zwangsweise zu einer Zunahme der schulinternen Kooperation kommen wird. Die *erzwungene Zusammenarbeit* scheint von den Schulleitungen aber durchaus positiv gesehen werden.

„Ich erwart mir schon, man muss einfach enger zusammenarbeiten, das bringen schon die neuen Fächerverbünde mit sich.“ (H4, 40-40)

„Ja, da seh' ich schon einen Vorteil auch darin, dass das jetzt auch durch das G8, dass man einfach mal wieder gezwungen ist, sich zusammen zu setzen, stärker vielleicht als bisher, dass man vielleicht auch bestimmte Dinge, die eingeschliffen sind, mal hinterfragt.“ (G2, 20-20)

8.3 Einflussfaktoren der Profilentwicklung

In Abschnitt 2.3 werden mögliche Faktoren genannt, die auf die schulische Profilentwicklung Einfluss nehmen können. Insofern war es von Interesse, in welcher Form und mit welcher Gewichtung diese Faktoren, Schulform, Ressourcenausstattung und soziokulturelles Umfeld, in den Antworten der Schulleitungen wiedergefunden werden können.

8.3.1 Schulform

Wie im Abschnitt 8.1.3 bereits angesprochen, drückt sich der Einfluss der Schulform in den Augen eines Teils der Schulleitungen an den Hauptschulen darin aus, dass die Profilentwicklung eher als ein *Thema für Gymnasien* als für Hauptschulen gesehen wird. Dies wird nicht nur aufgrund des größeren gymnasialen Fächerspektrums so gesehen, sondern ebenso wegen schulartspezifischer unterschiedlicher Regelungen bei der Personal- und Stundenzuweisung.

„Man muss einfach auch sehen, dass an Gymnasien und Realschulen die Kollegen nach Fächern zugewiesen werden, in den Hauptschulen nach Stunden. Letztes Jahr ist eine Kollegin mit 18 Stunden HTW weg, und ich hab wieder 18 Stunden bekommen, aber nicht in HTW. Also wir bekommen die Lehrer nicht nach Fächern. Und da ist auch die Profilierung ganz schwierig.“ (H3, 15-15)

Grundsätzlich ist bei den Hauptschulen im Gegensatz zu den Gymnasien eine stärkere Betonung von Fördermaßnahmen festzustellen (vgl. Abschnitt 7.2). Dies kann schulformunabhängig als Reaktion auf die stärkere Problembelastung dieser Schulen und ihres Umfelds interpretiert werden, vor allem da in Abschnitt 7.2.1 gezeigt werden kann, dass die Hauptschule mit dem günstigsten sozialen Umfeld und einer Klientel, die überwiegend aus mittleren sozialen Schichten stammt, im Unterschied zu den anderen Hauptschulen keine Förderangebote macht. Allerdings stellt sich dennoch die Frage, in wie weit die Möglichkeit des Gymnasiums, defizitäre Schüler an niedrigere Schulformen abzugeben, spezielle Fördermaßnahmen als überflüssig erscheinen lässt.

8.3.2 Ressourcenausstattung

Die Ausstattung mit materialen und personalen Ressourcen ist ein wichtiger Faktor bei der Profilentwicklung der Schulen. Eine besonders *gute Ausstattung* mit Lehrmitteln oder Fachräumen ermöglicht es den Schulen, spezifische Schwerpunkte zu setzen.

„Dann kann man entsprechend auch was ausarbeiten, und wie man auch ausgestattet ist. Wir hier haben zum Beispiel einen neu ausgestatteten Computerraum [...].“ (H4, 5-5)

„Also, Profil ja, wenn damit gemeint ist, dass die Schule ihr bestes zeigen kann, in den Bereichen, wo sie personell in der Lage dazu ist, und auch in der Ausstattung.“ (H6, 9-9)

„Und ein Profil sich jetzt noch zu geben, führt häufig sogar zu einer Witznummer. Ein Kollege von mir an meiner alten Schule in Neckargemünd, der ist da Schulleiter geworden, dessen Schule ist abgebrannt, Neckargemünd. Und jetzt wird er beschenkt mit lauter Medien. Jetzt hat er so viele Medien, dass er beschlossen hat, er will seinem neuen Gymnasium dann ein Medienprofil geben.“ (G1, 13-13)

Noch wichtiger als die materialen Ressourcen sind aber in beiden Schularten die *Personalressourcen*. Hier wird deutlich, wie viel hinsichtlich der Schwerpunktsetzung von den Personen abhängt, die im Kollegium vertreten sind, und von deren Bereitschaft, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen aktiv einzubringen.

„Und da ist auch die Profilierung ganz schwierig. Sie hängt auch ab von den Kollegen, die da sind. Ich mein Deutsch ist für alle wichtig. Ansonsten können wir nur sehen, was können die Kollegen tun.“ (H3, 15-15)

„Schulcurriculum oder Schulprofil hängt bestimmt auch damit zusammen, welche Lehrkräfte, welche Fachleute man an der Schule hat.“ (H4, 5-5)

„Und dann hab ich aber eben sozusagen Mitarbeiter hier im Kollegium gefunden, das war auch ganz wichtig, die waren auch aus ganz verschiedenen Richtungen.“ (H5, 9-9)

„Hängt auch zum Großteil davon ab, welche Lehrerqualitäten vorhanden sind, welche Fachbereiche gut abgedeckt sein können.“ (H6, 8-8)

„Und da gibt's ganz individuelle Glücksfälle. Sie können so Cluster von Lehrern haben, die bewirken ganz toll was, sagen wir mal im Musikbereich. Und sie haben an einer anderen Schule wieder Leute, die machen auf anderen Gebieten tolle Sachen, um die sie sie beneiden könnten, aber keine Schule kann alles auf einmal.“ (G1, 43-43)

Das *Problem* beider Ressourcen ist allerdings, dass die Verfügbarkeit nur teilweise planbar ist und vor allem im Personalbereich eher von *Zufälligkeiten* abhängt. Profilentwicklung auf dieser Basis findet eher additiv als synergetisch statt.

8.3.3 Soziokulturelles Umfeld

Ein weiterer wesentlicher Aspekt für die schulische Schwerpunktsetzung ist die soziale Orientierung der Schule an den *Bedürfnissen der Schülerklientel und des Schulumfelds*. Wenig überraschend ist diese Orientierung stärker an den bis ins Schuljahr 2003/2004 bezirksgebundenen Hauptschulen zu finden als an den frei wählbaren Gymnasien.

„Profil ist für mich das Thema der Schule, was gemeinsam mit dem Kollegium festgelegt wird und was für die Schülerschaft wichtig ist. Und für die Schülerschaft der Schule und für das Viertel, in dem die Schule steht.“ (H1, 3-3)

„Jede Schule hat ein Klientel und darauf wird praktisch das Profil aufgebaut und soll sich auch entwickeln können, entsprechend der Schülerschaft.“ (H2, 22-22)

„Unser Profil muss sich danach ausrichten, wo besteht großer Bedarf, um zum Ende der Schulzeit unsere Schüler eventuell so weit zu bringen, dass sie gleich weit sind wie andere Schüler.“ (H3, 5-5)

„Also mit Sicherheit sind die meisten Überlegungen hier entstanden, und damit auch die drei Spuren des Profils, die ich jetzt aufgezeigt hab, aus dem hausinternen Erleben, aus den Notwendigkeiten hier vor Ort.“ (H6, 32-32)

Die Schulleitung einer Hauptschule zeigt allerdings auf, welche Folgen die starke Orientierung an der Klientel und dem sozialen Umfeld der Schule bei Schulen haben kann, die mit den gleichen Problemen zu kämpfen haben: es gibt keine Angebotsdifferenzierungen, sondern eine *Angleichung der Programme*:

„Ich denk, wenn sie, haben alle, zumindest in Mannheim-Mitte alle, Hauptschulen überall das Problem der Sprachkompetenz vorliegen. Es wird überall notwendig sein, die sozialen Kompetenzen zu stärken.“ (H3, 78-78)

Bei den Gymnasien ist das Bewusstsein für die spezifischen Probleme der Schule zwar ebenfalls vorhanden, wird aber insgesamt weniger fokussiert und ist dabei in geringerem Maße vom Umfeld der Schule geprägt.

„Wir müssen uns heute über Mediatorenschulungen unterhalten, wir haben viele, viele Probleme in der Schulgemeinde, das ist die Auswirkung der Veränderung unserer Gesamtgesellschaft.“ (G1, 23-23)

Die *Nachfrage* nach bestimmten Angeboten von Seiten der Schüler oder Eltern spielt bei der thematischen Gestaltung nur eine untergeordnete Rolle. Zwar versuchen die Schulen darauf einzugehen, letztlich können nachfrageinduzierte Angebote aber nur gemacht werden, wenn entsprechende materiale und personale Ressourcen vorhanden sind und die nachfragende Population das Angebot trägt.

8.4 Prozess der Profilentwicklung

Die Frage nach der Systematik des Profilentwicklungsprozesses wurde bereits im Fragebogen aufgegriffen. In der Auswertung (vgl. Abschnitt 7.3) wird gezeigt, dass insgesamt nur wenig systematisch vorgegangen wird. Dieser Befund kann im Rahmen der Interviews bestätigt werden.

8.4.1 Beteiligte

An den Entwicklungsprozessen der befragten Schulen sind überwiegend die Kollegien beteiligt, die Schüler und Eltern werden kaum eingebunden. Das mag vor allem in den Hauptschulen daran liegen, dass die Elternarbeit insgesamt schwierig ist.

„Also von den Eltern schon wenig. Elternarbeit ist ganz schwierig bei uns. Wenn dann kommen die, die Eltern mit ihren Problemen, die sie haben und wollen dann das besprechen. Aber dass man so eine Rückmeldung zu den Schulangeboten bekommt, das hab ich noch nicht erfahren. Und von den Schülern bekomme ich keine intellektuelle Rückmeldung, ich bekomme eine Rückmeldung, wenn ich sehe, die fühlen sich wohl.“ (H1, 36-36)

„Aber von den Eltern eigentlich weniger, weil die ausländischen Eltern kommen nicht in die Schule, das ist so ne Sperrzone, die kriegt man schlecht in die Schule, egal ob beim Schulfest oder so oder so, die kommen nicht in die Schule rein.“ (H2, 35-35)

„Wenn sie sehen, wenn diese Informationsabende stattfinden, wie wenige Eltern da sind.“ (H3, 21-21)

8.4.2 Kontinuität

Alle Schulleitungen geben an, dass sie die Arbeit am Schulprofil als *kontinuierliche Tätigkeit mit langfristiger Perspektive* sehen, bei der das Konzept fortlaufenden Modifikationen unterzogen wird.

„Und des was erprobt ist, des ist auch vorhanden, aber das was neu entsteht, des entsteht einfach sukzessive und wird im nächsten Jahr dann praktisch wieder überprüft, geändert und verbessert. Das entsteht einfach, das ist nix, wo man jetzt sagen kann, den Ordner ziehen wir jetzt raus, und das ist es.“ (H1, 34-34)

„Und wir sind da quasi, ich will mal sagen, in der produktiven Probierphase, und ob das jetzt, dieses neue Profil, ein Jahrzehnt gilt, das weiß ich nicht. Auf jeden Fall bewährt sich's und es läuft so, das lassen wir so, net.“ (H2, 43-43)

„Und dass es eben auch immer wieder Debatten darüber gibt, stimmt das überhaupt noch und trifft das überhaupt noch auf uns zu, ist uns das überhaupt noch wichtig?“ (H5, 5-5)

„Alle Lernprozesse, und Profilbildung hat mit Lernen zu tun, sind Langzeitprozesse, und die muss man auch gewähren und gewähren lassen, nur dann werden sie zum Erfolg führen können.“ (H6, 10-10)

Dem steht allerdings eine *relative Unsicherheit* der Schulen, vor allem hinsichtlich der personalen Ressourcen, gegenüber, die eine längerfristige Planung erschwert:

„Da sind aber so viele Unbekannte, dass man ein langfristiges Programm, ich kann net heut mit Kollegen ein Programm machen, das in fünf Jahren andere ausbaden müssen. Da müssen, da muss ständig ne Veränderung.“ (H3, 48-48)

„Also werden Leute über zig Kilometer versetzt, und man kann nur von einem Jahr zum andern planen.“ (G1, 46-46)

8.4.3 Konzeptorientierung

Insgesamt lässt sich nur in wenigen Fällen eine *Orientierung an externen Konzepten* zur Profilentwicklung feststellen. Dabei handelt es sich in erster Linie um *thematische Konzepte*, die auf ihre Passung zur spezifischen Schulsituation hin untersucht werden, und nicht um *Meta-konzepte* zur Anleitung einer systematischen Vorgehensweise bei der Profilentwicklung. Entsprechend sind die Initiativkräfte der Profilentwicklung häufig die Notwendigkeiten vor Ort, Inhalte werden aus dem Alltag der Schule heraus entwickelt. Die Umsetzung spezifischer *pädagogischer Konzepte* spielt nur eine untergeordnete Rolle.

„So soll das nämlich auch sein. Die Lehrerinnen und Lehrer, die müssen halt aus diesen Konzepten genau das rausnehmen, was auf die Schule passt oder auf ihre Arbeit oder ihre Position, die sie in der Schule hat passt.“ (H2, 41-41)

„Wir haben eigentlich alles selbst entwickelt. Natürlich haben wir auch nachgelesen [...]. Wir haben engen Kontakt auch zu anderen Schulen gehabt [...]. Da haben wir uns orientiert. Aber vieles haben wir auch wieder verworfen, weil wir gesagt haben, es muss auch auf unsere Schule, auf unseren Stadtteil, auf unsere Schüler und passen, es eben in der Richtung auch abgeändert.“ (H5, 40-40)

„Also mit Sicherheit sind die meisten Überlegungen hier entstanden, und damit auch die drei Spuren des Profils, die ich jetzt aufgezeigt hab, aus dem hausinternen Erleben, aus den Notwendigkeiten hier vor Ort.“ (H6, 32-32)

Die externe Begleitung von Entwicklungsprozessen ist, wie schon die Fragebogenerhebung gezeigt hat (vgl. Abschnitt 7.3), eher die Ausnahme.

„Im Augenblick nicht. Das hab ich hier auch auf diese ‚Betreuung von außen‘ und was Sie so hatten [im Fragebogen; MR], die ganzen Sachen, das läuft also im Augenblick nicht.“ (H4, 42-42)

„Das waren auch glückliche Umstände, dass wir wissenschaftlich begleitet worden sind [...].“ (H5, 9-9)

Erkennbar ist die Neigung der Schulen, auf bereits vorhandenem – seien es Ideen oder tatsächlich praktizierte Konzepte – aufzubauen. Dies ist zunächst im Sinne eines kontinuierlichen Entwicklungsprozesses und daher nicht zu kritisieren, allerdings sollte eine solche Vorgehensweise darauf untersucht werden, ob nicht vorschnell vorgegangen wird und so *Veränderungspotenziale* übersehen werden.

„Also wir waren praktisch, alles des was wir jetzt in Rohform haben, war eigentlich in den Köpfen dieser der an der Schule beteiligten, also auch bei den Eltern und Schülern schon drin, des musste jetzt nur mal formuliert werden.“ (G3, 15-15)

8.4.4 Positive und negative Einflussfaktoren auf den Entwicklungsprozess

Als *positiver Einflussfaktor* wird von fast allen Schulen ein aktives und engagiertes Kollegium genannt. Dies steht in direkter Analogie zur Bedeutung personaler Ressourcen bei der thematischen Profilentwicklung. Auch der kollegiale Umgang der Schulleitung mit dem Kollegium wird als wichtig erachtet.

„Schulleiter kann sein, dass sie versuchen hier ihre Schule aufzuwerten, aber das geht nur mit den Kollegen. Wenn man Pech hat, dass ein Kollegium, wenn man's vorsichtig ausdrückt, im Dornröschenschlaf ist, dann wird's auch schwierig, das zu bringen.“ (H3, 34-34)

„Also was ich ganz sicherlich glaube, ist, dass es sehr viel, wie eine Schule ist, von der Schulleitung abhängt. Ich sehe nach wie vor noch immer die Rolle der Schulleitung als ganz wichtig und wie sich das dann auch, wie das im Kollegium auch bearbeitet wird, die verschiedenen Sachen. Wir pflegen hier schon seit Jahren ein sehr kollegiales System.“ (H5, 23-23)

„Deswegen sind wir auch soweit, weil wir ein sehr starkes, ein sehr innovatives Kollegium haben, das diese Stärken auch auslebt im Moment, und die nutzen wir natürlich.“ (G3, 33-33)

Weitere positiv wirkende Faktoren sind die ausreichende *Ressourcenausstattung* der Schule, hier wurde vor allem die Ressource *Zeit* genannt, sowie die *Externalisierung* der geleisteten Arbeit. Diese kann implizit durch Hinzuziehung externe Berater geschehen oder explizit durch die öffentliche Anerkennung der schulischen Entwicklungsanstrengungen, beispielsweise durch Unterstützungsleistungen der Verwaltungen oder Veröffentlichungen in der örtlichen Tageszeitung.

„Ich versuch ja durch die Presse so ein bisschen Anerkennung für das Kollegium, dass sie sehen, wir stehen da wieder drin, wir haben was geleistet, aber das ist, ja, wie soll man sagen, kleine Dinge, die man da erreicht.“ (H3, 38-38)

„Wir haben mit Sicherheit noch was zu tun und könnten auch noch Ideen und so Sachen von außen brauchen.“ (H4, 68-68)

Als hemmende Einflussfaktoren werden vice versa das *mangelnde Engagement* im Kollegium und *fehlende Ressourcen* genannt. Ein weiterer Punkt, der bereits in Abschnitt 8.2.1 angesprochen wurde, ist das Zusammenspiel zwischen *Verwaltungen* und Schulen. Hier fühlen sich die Schulen zum Teil sehr stark beeinträchtigt.

„Und die Organisation, das ist noch ne schwierige Sache, da sind sehr viele Rahmenbedingungen, die die pädagogischen Ideen sehr stark einschränken.“ (H3, 40-40)

„Da ärgert man sich wahnsinnig, wir sollen über Profile nachdenken und sollen uns eins selbst entwickeln, und wir haben nicht mal die Leute, um selbst das akademische Profil zu retten, für Kontinuität zu sorgen.“ (G1, 47-47)

„Wo auch oftmals kein Konzept wirklich die Chance hatte über einen längeren Zeitraum überhaupt mal sich zu verwirklichen und, und seine Validität überhaupt zu beweisen. Da wurde es schon wieder ersetzt durch was anderes.“ (G2, 24-24)

8.5 Beurteilung der Auswirkung von Profilentwicklung

Die meisten Schulleitungen geben an, die schulische Profilentwicklung als *positiven Prozess* wahrzunehmen, der vor allem der Schule nach innen zu Gute kommt. Dabei wird im Wesentlichen eine *Forcierung der schulinternen Kommunikation und Kooperation* als Folge des Profilierungsprozesses antizipiert, beziehungsweise von den Schulen berichtet, die im Rahmen der Konzeption der *Besonderen Angebote* bereits schulische Entwicklungsprozesse durchlaufen haben. In diesem Sinne wird Profilentwicklung als Beitrag zur Qualitätsverbesserung einer Schule verstanden.

„Wenn des so ist, dass jeder Lehrer in seinem Klassenzimmer sitzt ja und praktisch Ziele verfolgt, jeder ein anderes Ziel verfolgt, dann ist es einfach Fall wichtig, dass wir als Schule sagen, wir haben die und die Ziele, und da wollen wir hin. Und das ist dann auf jeden Fall eine Qualitätsverbesserung, weil's ne gemeinsame Basis hat, und, weil, denk ich, die Leistungsfähigkeit und die Voraussetzungen der Schülern, ne Qualitätsverbesserung bei den Schülern ist und damit eine Qualitätsverbesserung der Schule.“ (H1, 44-44)

„Wenn ich mich damit auseinandersetze, muss ich natürlich auch meinen Unterricht reflektieren und überlegen, mir sehr stark Gedanken machen, was setze ich wann wie ein, was möchte ich damit erreichen. Und dadurch wird auch die Qualität meines Unterrichts sich ändern, weil ich einfach gezwungen bin, mir diese Gedanken zu machen.“ (H4, 47-47)

„Es wurde viel mehr miteinander geredet und das hat zu einer ziemlich starken, ich würde auch sagen im Kollegium zu einer stärkeren Identifikation mit der Schule geführt.“ (H5, 36-36)

Allerdings werden ebenfalls *negative Positionen* deutlich. Dies vor allem im Hinblick auf die *Zeit*, die notwendigerweise in den Entwicklungsprozess investiert werden muss. Dabei spielt aus Sicht der Schulleitungen eine ganz entscheidende Rolle, dass aus die Profilverwicklung nicht soweit im Vordergrund stehen darf, dass andere Bereiche, vor allem aber das Kerngeschäft einer Schule, der *Unterricht*, darunter leiden:

„Des ist unser, unser Hauptziel. Jetzt dürfen sie das aber jetzt nicht so sehen, dass da krampfhaft dran gearbeitet wird. Also so ist das wirklich nicht. Das wird bearbeitet, aber die Kernfächer, die sind auch noch da. Also das wird dann net jetzt dermaßen ausgeschlachtet, dass alles neben runter fällt. Das ist nicht der Fall.“ (H2, 16-16)

„Wir werden auf keinen Fall damit wir irgendeinen Namen haben bestimmte Profile errichten und woanders Defizite in Kauf nehmen.“ (H3, 17-18)

„Bei allem Reform wollen und Reformen wollen und bei allem Profilverbilden und Profilverbildung anstreben muss der Schule Zeit bleiben für's Arbeiten.“ (H6, 10-10)

„Andererseits könnte natürlich auch Profilverbildung auch zu ner Art Profilverneurose werden. In der Gefahr steht man da vielleicht schon auch.“ (G2, 22-22)

Kritisch hinterfragt wird zudem die *Attraktivität* von Profilverbildung für die einzelne Schule, beispielsweise wenn sich bei Beschränkung der Klassenzahl durch die Verwaltung die Schüler-/Lehrerrelation in den Klassen verschlechtert, oder wenn ein bestimmtes Profil bei zu starker Betonung zum Schulwahl-Ausschlusskriterium wird.

„Da ist die Frage, ob's überhaupt so attraktiv ist, so einen guten Ruf zu haben oder ein besonderes Profil, dann hat man nämlich zur Folge riesige Klassen. Die Schulen, die weniger beliebt sind, die haben kleine Klassen. Da werden die Kollegen belohnt.“ (H3, 21-22)

8.6 Bedeutung von Wettbewerb

Die Ausführungen der Schulleitungen lassen erkennen, dass die Existenz von *Wettbewerb* zwischen den Schulen grundsätzlich zwar akzeptiert wird, dieser in Mannheim aber kaum eine Rolle spielt. Am wenigsten fühlen sich die Gymnasien davon betroffen, da sie glauben, sich ihre jeweiligen *Profilvernischen* bereits gesichert zu haben, aus denen heraus sie ungefährdet agieren können:

„Nein, wir haben ja insofern keinen Wettbewerb, weil wir uns unsre Profilvernische alle gesucht haben. Wir sind Konkurrenten qua Profil.“ (G1, 63-63)

Für die Hauptschulen ist der Wettbewerb erst seit der Erweiterung der Hauptschulbezirke ein Thema. Interessanterweise betonen die Schulleiter unisono, sie wollten zwar im Wettbewerb gut dastehen und zeigen, was sie können, sich aber gegenseitig *keine Konkurrenz* machen und keine Schüler von anderen Schulen abwerben:

„Die Aspekte mich von anderen Schulen zu unterscheiden? Da hab ich mir bisher keine größeren Gedanken gemacht. Wir sind hier nur schulorientiert. Ich möchte eigentlich nicht in Konkurrenz zu den anderen Schulen treten.“ (H3, 19-19)

„Aber wir wollen uns nicht gegenseitig jetzt Konkurrenz machen und die Schüler irgendwo abziehen.“ (H4, 36-36)

„Wettbewerb ist sicher falsch, wenn es darum ginge, dem anderen, der anderen Schule mit irgendwelchen Machenschaften, Türchen oder mit irgendwelchen Versprechungen, Schüler abwerben zu wollen.“ (H5, 36-36)

8.6.1 Erweiterung der Hauptschulbezirke und Demographie

Obwohl die Hauptschulen angegeben, keine Konkurrenz um Schüler zu wünschen, gibt es dennoch unterschiedliche Erwartungen hinsichtlich der *Entwicklung der Schülerbewegungen* unter Wettbewerbsbedingungen. Selbst wenn die Schulleitungen überwiegend betonen, dass sie keine gravierenden Veränderung der Schülerströme als Folge der Ausweitung der Bezirke erwarten, so rechnen sich vor allem die Schulen mit relativ günstigen Rahmenbedingungen, beispielsweise hinsichtlich des schulischen Umfelds oder der Erfolgsquote, vgl. Abschnitt 7.1.1) einen erhöhten *Zulauf* aus.

„Und daher glaube ich nicht, dass da eine Abwanderung, eher eine leichte Zuwanderung sein wird. Das folgere ich jetzt aus Anrufen von Eltern, die woanders wohnen, aber wie es dann am Anmeldetermin 29./30. April aussehen wird, das müssen wir abwarten.“ (H3, 25-25)

Nur diese Schulen äußern sich zu *Schulschließungen* als einer eventuellen Folge der Erweiterung:

Ich denke halt, das Langzeitziel ist es einfach Lehrer einzusparen, dass man irgendwann Standorte schließt, dass man einfach versucht jetzt, Wettkampf zu erzeugen, dass eventuell Schulen auf der Strecke bleiben, dass man sagen kann, da ist nur Einzügigkeit, die Schüler verteilen wir jetzt. Und wenn die Schulbezirke geöffnet sind kann man das, vorher konnte man das nicht.“ (H3, 23-23)

„Es besteht auch die Gefahr, dass manche Schulen vielleicht ausbluten, eben weniger werden, vor allem in schwierigen Wohngebieten.“ (H4, 16-16)

Der allgemein prognostizierte Schülerrückgang ist derzeit weder für die Hauptschulen noch für die Gymnasien ein Thema. Den Schulleitungen beider Schularten ist aber bewusst, dass auf lange Sicht Schulschließungen nicht zu vermeiden sein werden.

„Ich denk, ich hab im Schulentwicklungsbericht die Zahlen gesehen, dass also wirklich ab Klasse eins bis vier bei sind keine Veränderungen. Und was dann in fünf Jahren ist, da müssen wir weitersehen.“ (H3, 80-80)

„Die Hauptgefahr kommt natürlich durch den Rückgang der Geburten. Das heißt, wir wissen, dass wir in einigen Jahren weniger Gymnasiasten haben werden, weil weniger Kinder da sind.“ (G3, 46-46)

8.6.2 Beurteilung von Wettbewerb

In der Beurteilung der *Auswirkungen von Wettbewerb* auf die *Qualität* der schulischen Arbeit äußern sich die Schulleitungen eher einheitlich. Lediglich eine Schule kann sich unter bestimmten Voraussetzungen positive Impulse durch den interschulischen Wettbewerb vorstellen. Dagegen sehen andere im schulischen Wettbewerb keine Motivation für Qualitätsverbesserungen.

„Also ich denke, weil Wettbewerb kann wirklich Qualität steigern, wenn Wettbewerb wirklich das Bemühen ist, aller Seiten, aller Seiten meint wirklich auch eng eingebunden auch die Elternseite, wenn Wettbewerb meint, wir wollen vorhandene Strukturen vielleicht so verbessern, dass da und dort eine vorhandene, deutliche Leistungsaufwertung und Steigerung entsteht.“ (H6, 36-36)

„Ich denke, im Hauptschulbereich wird der Wettbewerb die Qualität nicht steigern. Ich seh es einfach jetzt von unserer Schule aus, [...] die meisten versuchen, bestmögliche Arbeit zu leisten, die wird durch einen Wettbewerb mit anderen Schulen, das kann nicht besser werden. Sie sind nur in der Lage, diese Qualität zu liefern, und das machen die Kollegen. Daher eine Qualitätsverbesserung hier an der Schule wird es nicht geben.“ (H3, 31-31)

Die Schulleitungen der Hauptschulen sind eher skeptisch, ob *Wettbewerb ein Motor für die Profilentwicklung* in ihrem Bereich sein kann. Das mag daran liegen, dass die Rolle des Profils als Entscheidungskriterium bei der *Schulwahl* von den Schulleitungen beider Schularten nicht recht eingeschätzt werden kann. In allen befragten Schulen wurde deutlich, dass die *Nähe zum Wohnort* aus Schulleitersicht ein Hauptkriterium bei der Schulwahl darstellt. Die Rolle des Profils, vor allem des intendierten, bleibt dagegen diffus. Die Schulleitungen sind fast einheitlich davon überzeugt, dass die Eltern *nur wenig Informationen über die Schule* besitzen und so das *objektive Profil* nicht ausreichend gewürdigt wird, wogegen beispielsweise der auf Hörensagen beruhende Ruf der Schule ein wichtiges Wahlkriterium darstellen kann.

„Was ich gehört habe, ist, dass Eltern weniger wegen, also ich glaube, die Eltern haben das nicht überwiegend so sehr mitbekommen mit dem Profil vielleicht. Wir waren das zweite Mal erst im Mannheimer Morgen gestanden, letztes Jahr ist ja alles etwas über's Knie gebrochen worden. Was die Eltern oft als Grund anführen, ist, dass es eben eine kleine, überschaubare Schule ist, von daher glaube ich schon, dass wir zumindest im Stadtteil einen guten Ruf haben, dass es hier eben wenig Gewalttätigkeit gibt [...].“ (H5, 17-17)

Um den vielleicht fehlenden Information der Eltern entgegen zu wirken, führen viele Schulen, mittlerweile auch die Hauptschulen, *Informationsveranstaltungen* durch. Diese Aktionen stoßen schulartübergreifend auf ein geteiltes Echo. So war beispielsweise vom „Show-Programm“ die Rede, das eine andere Schulwirklichkeit vorspiegelt, als tatsächlich gegeben ist (G3, 47-47).

Für die Schulen beider Schularten lässt sich nach Auswertung der Interviews annehmen, dass vor dem Hintergrund von Wettbewerb und Profilentwicklung *informelle Kooperationen* zwischen Schulen keine entscheidende Rolle spielen. Kooperationen scheinen überwiegend im Rahmen der *formellen Gremienarbeit* stattzufinden. Im Rahmen der Interviews wurde zwar der Wunsch geäußert, darüber hinaus tätig zu werden, doch existieren bislang keine diesbezüglichen Strukturen.

8.7 Einzelfallspezifische Betrachtung der Interviews

Die *schulspezifische Betrachtung* der Interviews ist insgesamt nur wenig ergiebig. Da sich die Argumentationsmuster der verschiedenen Schulen, besonders unter Berücksichtigung der Schulform, sehr ähneln, sollen an dieser Stelle nur die hervorstechenden Fälle betrachtet werden. Bei der Schulleitung der Hauptschule H1 ist auffällig, wie sehr das *Besondere Angebot*, das von dieser Schule gemacht wird, das Gespräch bestimmte. Sehr häufig wurde auf die Profilbildung in Zusammenhang mit der Entwicklung dieses Angebots referiert, auf die Probleme, die der Entwicklungsprozess mit sich brachte, und vor allem auf die positiven Folgen, die dieser Prozess für die Schule noch heute hat. Ähnlich verhält es sich mit Schule H5, deren Schulleitung vor allem die *verbesserte Kommunikation und Kooperation innerhalb der Schule* betont, und den Wunsch nach verstärkter Kooperation zwischen den Schulen expliziert. Die Schulleitung H3 steht zwar mit ihrer kritischen Haltung gegenüber den erwarteten Wirkungen der Profilentwicklung nicht alleine, ist aber die einzige Schule die klar formuliert: „*wir wollen das besondere Profil haben, dass es keins gibt*“ (H3, 19-19). Bei Schule H4, der Hauptschule mit den günstigsten Rahmenbedingungen und den im Vergleich der Angebotsprofile wenigsten Angeboten, kommt im Interview sehr deutlich zum Ausdruck, wie schwierig die Arbeit am Schulprofil ist, wenn das *Kollegium* sich nicht an der Entwicklungsarbeit beteiligt:

„Wenn sie ein Kollegium haben so wie hier, das seit Jahren zusammenarbeitet, wo ganz wenig neue Kollegen dazu gekommen sind und der Schulleiter erst seit kurzem da ist, dann ist es schwierig, was zu erreichen.“ (H4, 3-3)

Bei den Gymnasien verweist Schule G1 besonders auf die Bedeutung des *akademischen Lernens* an den Gymnasien, das nicht durch ergänzende Konzepte verwässert werden dürfe. Die Schulleitung von Gymnasium G2 fürchtet um die *Einheitlichkeit des Schulsystems* angesichts der Profilierungstendenzen, während die Schulleitung von Gymnasium G3 die positive Bedeutung ihres *Besonderen Angebots* relativiert, indem sie auf die negativen Auswirkungen hinweist, die solche Angebote, bedingt durch profilinduzierte *Nichtwahl der Schule*, ebenfalls haben können.

8.8 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Schulleitungen hinsichtlich ihres Profilverständnisses der Außenwirkung der Profile bewusst sind, wobei dies stärker auf die Gymnasien als auf die Hauptschulen zutrifft. Die Hauptschulen dagegen betonen eher die Wirkung, die schulische Profilentwicklung im Sinne der Entwicklung einer gemeinsamen Identität nach innen haben kann. Die Frage nach dem Sinn schulischer Profilentwicklung wird von den Schulleitungen nur sehr vage beantwortet, hier scheint ein klares Zweckempfinden, warum Profilentwicklung betrieben werden sollte, zu fehlen. Deutlich ist dennoch, dass die Differenzierung von anderen Schulen für die Profilentwicklung bislang kein stimulierender Faktor ist. Inhaltlich-formal wird vor allem von den Gymnasien zwischen struktureller, d.h. im Fächerkanon begründeter, und ergänzender Profilierung unterschieden. Dies mag mit der langen Tradition der Gymnasien zusammenhängen, unterschiedliche fachbezogene Unterrichtsschwerpunkte zu setzen.

Einen wichtigen Platz in der Diskussion über schulische Profilentwicklung nahmen bei den Gesprächen die übergeordneten Verwaltungseinheiten ein. Die häufig von diesen Stellen erhobene Forderung nach der Profilierung von Schulen, die in den jüngsten Baden-Württembergischen Reformen im Hinblick auf die Herausbildung eines schulspezifischen Curriculums zum Ausdruck kommt, wird von den Schulen eher passiv und unter Berufung auf bereits vorhandene Profile zur Kenntnis genommen. Ursachen hierfür könnten unter anderem die unklare Zweckbestimmung der Profilentwicklung sowie ihre Wahrnehmung als temporäre Modeerscheinung sein. Die in den neuen Bildungsplänen vorgesehene Entwicklung eines Schulcurriculums wird von den Schulen beider Schularten mit dem Hinweis auf Kürzungen, die ausgeglichen werden müssten, eher skeptisch gesehen. Nach Ansicht der Schulleitungen werden die im Rahmen der Reform eingeführten Fächerverbände allerdings zu einer verstärkten Kooperation in den Kollegien führen.

Hinsichtlich der thematischen Gestaltung der Profile zeigt sich, dass die Ressourcenausstattung der Schulen eine wichtige Rolle spielt. Vor allem die personalen Ressourcen im Kollegium bilden eine wesentliche Grundlage für die Schwerpunktsetzung. Eine überwiegend an diesen Faktoren ausgerichtete Profilbildung hat eher additiven als synergetischen Charakter. Des Weiteren sind das Umfeld und die Klientel der Schule von Bedeutung. Obwohl auch die Gymnasien in ihrer Schwerpunktsetzung auf die Probleme der Schulgemeinde reagieren, gilt dies in stärkerem Maße für die Hauptschulen. Für diese bis zum Schuljahr 2003/2004 bezirksgebundenen Schulen ist die Orientierung an den Bedürfnissen der Schüler und des Umfelds von zentraler Bedeutung. Diesbezüglich lässt sich schlussfolgern, dass gleiche Problemlagen ähnliche Profile zur Folge haben können.

Wenn von Bedürfnisorientierung bei der thematischen Entwicklung der Profile gesprochen wird, ist nicht Nachfrageorientierung gemeint, zur Einbeziehung von Eltern und Schülern in die Entwicklungsarbeit kommt es eher selten. Diese in den Schulen findet überwiegend in den Kollegien statt. Die Profilentwicklung wird dabei von den Schulleitungen als kontinuierlicher Prozess betrachtet, der durch Modifikation und Verbesserung charakterisiert wird. Dem gegenüber stehen allerdings die kurzfristigen Personalplanungen, die – gegeben das Primat der personalen Ressourcen bei der Entwicklung der Schwerpunkte – eine langfristige Planung kaum möglich machen. Das korrespondiert mit dem Befund, dass wenig systematische Profilentwicklung betrieben wird, sondern von den Schulen vorgenommene Schwerpunktsetzungen häufig aus dem Alltagsgeschehen heraus erfolgen. Insgesamt hat sich gezeigt, dass sich die Schulen nur wenig an vorhandenen Konzepten orientieren. Wenn Konzepte zur Kenntnis genommen werden, dann eher im Rahmen einer thematischen Recherche, Metakonzepte zur systematischen Gestaltung der Entwicklung bleiben außen vor.

Die Antworten auf die Frage nach den Faktoren, die schulische Profilentwicklung positiv oder negativ beeinflussen können, waren über die Schulen und Schularten hinweg sehr einheitlich. Wichtigste Größe neben dem Engagement des Kollegiums ist die Zeit, die für Entwicklungsprozesse in ausreichendem Maß zur Verfügung steht muss. Wie oben erwähnt, tragen die Kollegien den Hauptteil der Entwicklungsarbeit, die Schulleiter sind hier auf die Bereitschaft ihrer Kollegen zur Mitarbeit angewiesen. Positiv auf den Entwicklungsprozess wirkt sich zudem die Externalisierung aus. Diese kann sich direkt vollziehen, indem Berater oder Moderatoren von außen hinzugezogen werden, und indirekt, durch öffentliche Anerkennung, die eine Schule für die geleistete Arbeit erhält, beispielsweise in Form von Zeitungsberichterstattung.

Die Auswirkungen der Profilentwicklung werden vor allem von den Schulen, die schon Prozesse zur Herausbildung eines *Besonderen Angebots* durchlaufen haben, positiv beurteilt. Qualitätsverbessernd auf den Schulbetrieb wirken sich aus deren Sicht vor allem die intensivierte schulinterne Kooperation und Kommunikation im Rahmen dieser Prozesse aus. Allerdings gibt es Befürchtungen, dass die Profilentwicklung zu stark in den Vordergrund rücken könnte, so dass andere wichtige schulische Bereiche vernachlässigt würden. Diese Annahme wird vor allem mit Blick auf die knappen zeitlichen Ressourcen, die für solche Prozesse zur Verfügung stehen, geäußert. Weiter fürchten die Schulleitungen, dass sich die Attraktivität einer Schule nach außen, die sie im Zuge der schulischen Profilierung erreicht, bei unverändert starrer Begrenzung der Klassenzahlen nicht auszahle, da die Lehrer in diesem Fall mit übermäßig großen Klassen bestraft würden. Zum anderen wird die Frage gestellt, wie sich ein einheitliches Schulsystem mit zentralen Prüfungen durch die forcierte Profilierung der Schulen verändere.

Vom interschulischen Wettbewerb zeigen sich die Gymnasien wenig betroffen, da sich diese bereits ihre Profilschichten gesucht hätten, und sich so der Wettbewerb von selbst regule. Für die Hauptschulen ist die Wettbewerbsthematik erst seit der Einführung einer Schulwahlmöglichkeit im Schuljahr 2003/2004 aktuell. Diese bejahen zwar die Existenz von Wettbewerb, geben aber gleichzeitig an, nicht um Schüler konkurrieren zu wollen. In Analogie dazu erwarten die Hauptschulen keine wesentlichen Veränderungen der Schülerströme. Lediglich die Schulen mit günstigen Rahmenbedingungen erwarten eine leichte Zuwanderung. Die Auswirkungen einer rückläufig prognostizierten Demographie sind zum heutigen Zeitpunkt weder für die Hauptschulen noch für die Gymnasien ein Thema, obwohl einige Schulen als Folge des Schülerrückgangs langfristig mit Schulschließungen rechnen. Die Schulen unterscheiden sich in ihrer Beurteilung des Wettbewerbs: nur wenige sehen darin Anreize zu einer Qualitätsverbesserung oder zur Profilentwicklung. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass die Schulleitungen vor allem der Hauptschulen unsicher im Hinblick auf die Beurteilung der Auswirkungen der schulischen Profilierung auf die Schulwahl sind. Dies wird mit einem Informationsdefizit auf Seiten der Eltern begründet, die gerade in den Hauptschulen eher aus bildungsferneren Schichten stammen. In diesem Zusammenhang wird vor Informationsveranstaltungen mit Werbecharakter gewarnt, die schulische Realität nicht wirklichkeitstreu abbilden. Eine Zusammenarbeit zwischen den Schulen scheint es über die formelle Gremienarbeit hinaus kaum zu geben.

9 Diskussion

Die Intention dieser Arbeit war es, mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden die Auseinandersetzung von Schulen mit der schulischen Profilentwicklung zu untersuchen. Dazu wurden die Schulleitungen von sieben Hauptschulen und drei Gymnasien ausgewählt, die nicht in spezifische Entwicklungskontexte eingebunden sind, und zu ihrem Umgang mit der Profilentwicklungsthematik befragt. Die Schwerpunkte der Untersuchung waren auf der einen Seite die Explikation des an den Schulen herrschenden Profilverständnisses, der Zweckbestimmung und Intentionen, die dort hinsichtlich der Profilentwicklung herrschen, auf der anderen Seite die Erkundung der Strategien, die Schulen bei der Profilbildung verfolgen. Hier stand neben den thematischen und prozessualen Faktoren, die auf den Entwicklungsprozess Einfluss nehmen, vor allem die Systematik der Vorgehensweise im Mittelpunkt. Darüber hinaus sollte die Bedeutung von interschulischem Wettbewerb auf schulische Entwicklungsprozesse untersucht werden.

Ausgangspunkt war die Auseinandersetzung mit der Qualitätsdiskussion im deutschen Bildungswesen, in der die Einzelschule als Gestaltungseinheit eine wichtige Rolle spielt. Außerdem wurde kurz auf die wichtigen Forschungsergebnisse zur qualitätsrelevanten Wirkung der Übertragung ökonomischer Steuerungsansätze ins Bildungssystem referiert. Im nächsten Kapitel wurde der Schulprofilbegriff näher beleuchtet. Es wurde versucht, die inhaltliche Unschärfe des Begriffs abzumildern, indem seine verschiedenen, von der Arbeitsgruppe Schulqualität in Berlin spezifizierten Inhaltsbereiche in eine Profilmatrix aus Einflussmöglichkeit und Wirkrichtung eingeordnet wurden. Schließlich wurde das Konzept der Schulprogrammarbeit als ein Weg systematischer Profilentwicklung vorgestellt. Zwei weitere Kapitel befassten sich mit den für diese Arbeit thematisch relevanten Reformprojekten im Bildungsbereich, die von der Stadt Mannheim beziehungsweise dem Land Baden-Württemberg initiiert wurden.

Die Fragestellung wurde anhand eines qualitativen Forschungsansatzes bearbeitet, dabei wurden die mit den Schulleitungen geführten Experteninterviews durch ein Interviewpostskriptum ergänzt, in dem die Interviewsituation festgehalten wurde und das die Auswertung der Interviews unterstützte. Zusätzlich wurden ein geschäftsvorbereitender Fragebogen und statistische Quellen eingesetzt, mit deren Hilfe die befragten Schulen hinsichtlich ihrer strukturellen Merkmale, ihres Angebots- und Entwicklungsprofils beschrieben werden konnten. Dabei zeigte sich, dass die Schulen bereits über spezifische Profile verfügen, durch die sie sich voneinander unterscheiden, dass aber in den verschiedenen

Schularten unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Im Rahmen der Interviews konnte ein ähnlicher Befund ermittelt werden. Insgesamt zeigte sich bei den Befragungen eine große Einheitlichkeit in der Argumentation. Unterschiede zwischen den Schulformen gab es allerdings im Profilverständnis und in der Bedeutung, die Schulen dem zwischen-schulischen Wettbewerb zusprechen. Auf die zentralen Untersuchungsergebnisse der Arbeit, wie sie in den Kapiteln sieben und acht dargestellt sind, wird nachfolgend eingegangen werden.

Es war das Ziel des verfolgten explorativ-systematisierenden Ansatzes, Tendenzen der schulischen Profilentwicklungsarbeit aufzuzeigen und erste Annahmen zu formulieren, welchen Stellenwert die Profilentwicklung an Schulen hat und wie sie abläuft. Eine Generalisierung dieser Hypothesen kann nur in weiterführenden Forschungsschritten geschehen. Allerdings berechtigen die Ergebnisse durchaus zu der Annahme, dass Schulen in vergleichbarer Situation, wie sie für die befragten Mannheimer Schulen festgestellt wurde, und mit ähnlichen administrativen Rahmenbedingungen, sich ähnlich verhalten.

Mit der Erweiterung der Mannheimer Hauptschulbezirke war ausdrücklich der Wunsch verknüpft, „ein ausgeweitetes und differenziertes Angebot der Hauptschulen“ zu schaffen (der für das Dezernat Bildung zuständige Bürgermeister Dr. Peter Kurz zitiert in einer Pressemitteilung, Stadt Mannheim 2003a). Tatsächlich lässt sich anhand der erhobenen Daten aber belegen, dass die Hauptschulen bereits über differenzierte Angebote verfügen. Die untersuchten Hauptschulen unterscheiden sich in den außerunterrichtlichen Aktivitäten sowie den Betreuungs- und Förderangeboten stärker voneinander, als dies beispielsweise die Gymnasien tun. Die Gymnasien divergieren in diesen Bereichen kaum, sondern unterscheiden sich durch ihre überwiegend fachbezogenen *Besonderen Angebote*, über deren Einrichtung zumeist auf der *bildungspolitischen Ebene* entschieden wird, voneinander. *Bildungspolitische Entscheidungen* können von den Schulen allerdings nur mittelbar und auf lange Sicht beeinflusst werden. Für die weitere Entwicklungsperspektive im Hauptschulbereich stellt sich hier die Frage, welchen Spielraum zur Profilentwicklung die Hauptschulen tatsächlich haben. Dabei muss zum einen berücksichtigt werden, wie realistisch die Profilierung von Hauptschulen in Analogie zu den Gymnasien auf Basis bildungspolitisch induzierter Angebote ist, zum anderen, ob eine weitere Entwicklung des schulischen Profils im Rahmen der außerunterrichtlichen Aktivitäten sowie der Betreuungs- und Förderangebote tatsächlich noch möglich ist, oder ob es im Rahmen eines zunehmend enger werden Finanzrahmens nicht eher zur Beschränkung auf Notwendigkeiten und damit zur Angleichung der Schulen kommen wird.

Alle gymnasialen Schulleitungen und ein Teil der Schulleitungen an Hauptschulen äußerten sich im Rahmen des Interviews zur Außenwirkung des Schulprofils als Unterscheidungs- und Erkennungsmerkmal. Allerdings nannte, befragt nach dem *Zweck* schulischer Profilerwicklung, keine Schulleitung die Differenzierung von anderen Schulen als maßgebliches Ziel. Gerade der Blick auf andere Schulen wurde immer wieder negiert. Dies lässt zweierlei erkennen: zum einen, wie sehr die Schulleitungen auf ihre Schule und deren spezifische Situation, deren Probleme und Notwendigkeiten, fokussiert sind. Zum anderen zeigt sich aber ein Defizit der Profilierungsforderung, wie sie beispielsweise im Zusammenhang mit der Erweiterung der Hauptschulbezirke geäußert wurde: eine Differenzierung des Angebots ist aus Sicht der Schulen derzeit aus vielen Gründen nicht erstrebenswert. Die Schulleitungen werden von der Umsetzung der aktuellen Bildungsplanreform in hohem Maße in Anspruch genommen. Dazu kommt eine Planungsunsicherheit im für die Profilerwicklung erwiesenermaßen bedeutsamen Personalbereich. Die Orientierung der Profilerwicklung an den schul- und umfeldspezifischen Notwendigkeiten führt bei Schulen, deren zentrale Probleme ähnlich sind, zu ähnlichen Schulentwicklungsreaktionen. Schließlich wird die mit der Profilerwicklung möglicherweise einhergehende Attraktion von zusätzlichen Schülern im derzeitigen System nicht belohnt, sondern eher mit ungünstigen Schüler-Lehrer-Relationen bestraft. Auch die demographische Wende wird subjektiv von den Schulleitungen als zeitlich zu weit entfernt wahrgenommen, als dass sie heute schon Anlass zu strategischen (Profilerwicklungs-)Planungen sein könnte. Die Schulen sehen daher keinen Anlass, aus Gründen der Differenzierung ein Profil zu entwickeln, und verhalten sich in diesem Sinne rational, wenn sie Forderungen zur weiteren Profilerwicklung erst einmal abwartend gegenüber stehen.

„Viele Schulleiter verweisen – auch in Abwehr von neueren schulentwicklungspolitischen Anforderungen an sie, sich verstärkt um eine Schulprofilierung oder Schulprogrammentwicklung zu bemühen – darauf, dass ihre Schule schon immer über ein gleichsam natürlich gewachsenes Profil verfüge.“ (Mack/Raab/Rademacher 2003, S. 176)

Eine weitere Funktion der Profilerwicklung wurde vor allem in den Aussagen der Hauptschulschulleitungen deutlich, die sich erst seit kurzem mit der Profilierungsforderung konfrontiert sehen. Sie verweisen auf die Innenwirkung, die Profilerwicklungsprozesse für die einzelne Schule haben können. Hierzu äußern sich vor allem die Schulen positiv, die solche Prozesse zur Herausbildung eines *Besonderen Angebots* bereits durchlaufen haben. Sie verweisen darauf, dass die verstärkte Zusammenarbeit und Reflexion der Alltagsereignisse in der Schule, die Verständigung auf gemeinsame Ziele als qualitätsverbessernde Maßnahmen im Sinne des Konzepts der Schulprogrammarbeit gelten können. Eventuell zeigt

sich an den unterschiedlichen Äußerungen der Schulleitungen von Hauptschulen und Gymnasien in diesem Bereich der unterschiedliche pädagogische Zugang, den Lehrkräfte beider Schulformen qua Ausbildung zu ihrer Profession haben. An dieser Stelle wird deutlich, wie wichtig es ist, die Intentionen, die von Verwaltungsseite mit der Forderung nach Profilierung verknüpft sind, zu explizieren. Im Unterschied zur Differenzierung könnte der Versuch der *inneren Entwicklung* einer Schule durch die gemeinsame Arbeit am Profil in den Augen der Schulleitungen Sinn machen, auch für Schulen, die „schon immer über ein gleichsam gewachsenes Profil“ (Mack/Raab/Rademacher 2003, S. 176) verfügen. Klärung und Hilfestellung hinsichtlich der Intentionen der Profilierungsforderung ist notwendig, wenn vermieden werden soll, dass schulische Profilierungsaktivitäten wirkungslos verpuffen und die beteiligten Personen der „pessimistischen Regelkette der Schulentwicklung“ (vgl. 2.4.5) zum Opfer fallen.

Die qualitätssteigernde Wirkung der Übertragung ökonomischer Denkmodellen in den Bildungsbereich ist umstritten (vgl. 1.3), dennoch ist Profilentwicklung unter Wettbewerbsgesichtspunkten nicht nur deshalb kritisch zu hinterfragen. Selbst unter Ausblendung der aktuellen Forschungsergebnisse zur Wirkung von Quasi-Märkten, die einer Wettbewerbssteuerung im Schulwesen keine qualitätsverbessernde Wirkung zusprechen, müsste im Fall der Mannheimer Schulen die Frage gestellt werden, ob überhaupt Rahmenbedingungen existieren, die notwendigerweise zur Konstituierung eines Quasi-Marktes gegeben sein müssten, um eventuelle Qualitätsvorteile durch Wettbewerbssteuerung überhaupt geltend erreichen zu können. So ist es fraglich, ob die Mannheimer Schulen überhaupt über ausreichend Autonomie verfügen, um sinnvoll durch Profilbildung miteinander zu konkurrieren. Derzeit erschöpft sich die Autonomie der Schulen im Bereich der Budgetverwaltung und der Finanzierung. Hier sind zwar positive Einspareffekte zu vermelden, offen ist aber dennoch, inwieweit den Schulen eingesparte Gelder zur Schwerpunktsetzung im Sinne einer Profilierung zur Verfügung stehen, beziehungsweise ob diese Gelder zur sinnvollen Entwicklung eines Profils überhaupt ausreichen. Wichtige weitere Bereiche der Schulautonomie, beispielsweise die eigenständige Personalrekrutierung, bleiben bislang ausgeblendet. Eine Wettbewerbssteuerung in dem Sinne, dass besonders erfolgreiche Schulen verstärkt Schüler anziehen, wird durch die Profilentwicklung vordergründig zwar gefördert, allerdings durch Beschränkungen der Klassen- und Schülerzahlen, Regelungen zur Zuordnung überzähliger Schüler nach Wohnortnähe oder die eingeschränkte Kostenübernahme für Fahrten mit dem Öffentlichen Personennahverkehr in weiter entfernt liegende Schulen konterkariert.

Die in den Schulen vorhandenen Ressourcen spielen eine wichtige Rolle bei der Frage nach den Einflussfaktoren der Profilentwicklung. Vor allem über zu wenig Zeit zur gemeinsamen Arbeit an Schulprofilen klagten die Schulleitungen. Der Alltag gestalte sich so, dass die Notwendigkeiten zuerst erledigt würden, während alles, was keine unmittelbare Dringlichkeit besäße, aufgeschoben werden müsse. Dies ist kein neuer Befund und gilt in besonderem Maße für die Arbeit der Schulleitungen, die im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen eine Türöffnerfunktion besitzen:

„Es scheint, als gäbe es bei den Schulleitern wenig Spielraum für die Planung des Wandels. Er muss erst geschaffen werden. Voraussetzung dafür ist eine Veränderung der Aufgaben und des Rollenverständnisses“ (Rolff 1993, S. 177)

In Anbetracht der Debatte um vermehrte Schulautonomie fordern einige Parteien die Einstellung eines Schulmanagers zusätzlich zum Schulleiter oder pädagogischen Leiter der Schule, der das professionelle Schulmanagement übernehme – die Finanzierung dieser Maßnahme bleibt dabei allerdings im Dunkeln (vgl. FDP Sachsen 2003, SPD Hamburg o.J.). Nach den Vorstellungen des baden-württembergischen Kultusministeriums, das die Verpflichtung der Schulen zur Entwicklung von Schulcurricula im Zuge der Bildungsplanreform 2004 festschreibt, soll die Profilentwicklung quasi *nebenher* geschehen. Nach Ansicht der Bildungsplanexperten würden lediglich zwei Drittel der Unterrichtszeit zur Vermittlung der Kernkompetenzen benötigt und das weitere Drittel könne somit zur Entwicklung der Schulcurricula genutzt werden. Da die Umsetzung dieser Reform gerade erst anläuft, muss abgewartet werden, in wie weit sich die Vorgabe realisieren lässt – die dazu befragten Schulleitungen äußerten sich skeptisch.

Obwohl die Einsetzung von professionellen Schulmanagern zur Unterstützung der strategischen Arbeit der Schulleitungen eher eine ferne Vision ist, hat sich im Rahmen der Interviews gezeigt, dass die Hinzuziehung von externen Beratern bei der Entwicklung von Projekten und Programmen einen hohen Stellenwert genießt. Die meisten Schulen, die *Besondere Angebote* im überfachlichen Bereich entwickelt haben, wurden dabei von externen Experten unterstützt. Selbst die Schulleitungen, die bislang keine Erfahrungen mit der externen Prozessbegleitung sammeln konnten, äußerten sich positiv hinsichtlich der antizipierten Wirkung.

Markstahler/Steffens (2001, S. 79) betonen mit Blick auf die Schulentwicklung in Hessen die Bedeutung externer Beratung:

„Zusammenfassend lässt sich zur Entwicklung des hessischen Autonomiekonzepts [...] feststellen, dass die innovativen Ansätze dieses Konzepts wie Schulprogramm und Evaluation zumindest in theoretischer Sicht geeignet scheinen, die Entwicklung des Schulwesens voran zu bringen. Inwieweit sich diese Ansätze aber in der Praxis bewähren und die Qualität des Schulwesens tatsächlich verbessern können, muss sich erst noch zeigen. Dabei dürften das in den Schulen zur Verfügung stehende Zeitbudget sowie Art und Umfang externer schulischer Beratung von entscheidender Bedeutung sein.“

Die Einbindung von externem Expertenwissen scheint dabei in zweifacher Hinsicht von Bedeutung zu sein. Zum einen können entsprechend geschulte Kräfte die Schulleitungen entlasten und schulische Entwicklungsprozesse initiieren, die dann von den Schulen in eigener Regie weitergeführt werden, zum anderen können sie zu einem Perspektivenwechsel verhelfen, der dabei hilft, die eigene Schulwirklichkeit distanzierter zu beurteilen und somit unter Umständen sachgerechtere Entscheidungen zu treffen. Außerdem können externe Experten in Konfliktfällen moderierend eingreifen, und dafür sorgen, dass diese offen und nicht latent ausgetragen werden.

Wie bereits angesprochen, motiviert der interschulische Wettbewerb die Schulen nicht zur Profilentwicklung. Dies deckt sich mit den Ergebnissen einer Studie von Mack/Raab/Rademacher (2003), die den Lebensweltbezug der schulischen Profilentwicklung untersuchte:

„Es ist nicht in erster Linie der Konkurrenzdruck im Zusammenhang mit der Rekrutierung von Schülern, der die Schulen zu besonderen Anstrengungen, zu Profilierung und Öffentlichkeitsarbeit nötigt. [...] Wenn sich Schulen unter Profilierungsdruck gesetzt fühlen, dann wird dies vorwiegend als von der Schulaufsicht ausgehend empfunden.“ (Mack/Raab/Rademacher 2003, S. 177)

Deutlich wurde, dass die Schulen einen tatsächlichen Wettbewerb im Wortsinne gar nicht wünschen. Keine Schule möchte der anderen Schule Schüler wegnehmen, obwohl eine jede ihre Leistungsfähigkeit zeigen will. Es scheint fast, als würde eine Art unausgesprochener Nichtangriffspakt zwischen den Schulen herrschen. Die meisten Schulen gehen davon aus, dass sich die Schülerverteilung nur moderat ändern wird und vor allem die Schulen, die aufgrund ungünstigerer Rahmenbedingungen eventuell Gefahr laufen könnten, Schüler zu verlieren, geben sich nach außen sehr optimistisch. Hier zeigt sich ein weiterer Aspekt, der gegen die Anwendung ökonomischer Denkansätze im Bildungswesen sprechen könnte. Bei einer derartigen Übertragung geht es nicht nur darum, die Rahmenbedingungen im ökonomischen Sinne anzupassen, sondern ebenso die Mentalität der involvierten Akteure.

Eine Frage, die an dieser Stelle nicht beantwortet werden kann, ist, inwieweit das Professionsverständnis der im Bildungssystem tätigen Personen beziehungsweise derjenigen, die sich zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums und später zum Übertritt in den Staatsdienst entscheiden, nicht eine gewisse Resistenz gegenüber marktwirtschaftlichen Verhaltensweisen, dem Zusammenspiel von Chancen und Risiken, offenbart.

Obwohl der Wettbewerbsgedanke eher abgelehnt wird, gibt es außerhalb der offiziellen Gremienarbeit nur wenig informelle Kooperationen zwischen den Schulen. Selbst unter der Prämisse, dass die Profilentwicklung nicht mit dem Fokus auf Differenzierung betrieben wird, könnte die Zusammenarbeit von Schulen für die einzelnen Schulen kreative Freiräume schaffen, die die gemeinsame Arbeit am eigenen Schulprofil über die innerschulische Verwaltung von Notwendigkeiten erhebt. So könnte sich etwa durch die intensivere Kooperation mehrerer Schulen, beispielsweise im Bereich bestimmter Förder- oder Betreuungsmaßnahmen, ein gangbarer Weg im Dilemma zwischen Notwendigkeiten und Visionen bieten.

Eine Schwäche der Profilentwicklung an Mannheimer Schulen ist die wenig systematische Vorgehensweise. Eine Orientierung an Metakzepten erfolgt kaum, wodurch eine gewisse Beliebigkeit mit der Entwicklung der Profile verbunden ist. Die fehlende Systematik, die beispielsweise durch eine Entlastung der Schulleiter durch die Einbindung externer Experten vermieden werden könnte, wirkt sich dabei auf die inhaltliche Gestaltung der Profilentwicklung aus. Schwerpunkte werden derzeit häufig ad hoc, aus Alltagsnotwendigkeiten heraus gesetzt, vor allem die kurzfristigen personellen Möglichkeiten der Schule spielen bei der Gestaltung der Angebote eine entscheidende Rolle. Die Entwicklung ist so eher von Zufällen abhängig, als von einer gezielten Planung. Bei einem solchen Vorgehen kann es sein, dass die Identifikation von und Auseinandersetzung mit möglichen zukünftigen Problemlagen zu kurz kommen. Ebenso kann das Ziel einer inneren Identitätsbildung im Kollegium durch einen gemeinsam geteilten Konsens zu Zielen und Plänen der Schule bei einer Profilentwicklung, die auf der additiven Bereitschaft einzelner Kollegen zu einzelnen Aktivitäten beruht, nicht erreicht werden.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass

- die Kooperationen zwischen Schulen im Profilentwicklungsprozess eine größere Rolle spielen sollten,
- bei der Übertragung marktwirtschaftlicher Modelle in das Bildungswesen die Mentalität der Akteure im Schuldienst beachtet werden muss,
- die zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen im Prozess der Profilentwicklung und vor allem die externe Unterstützung der Entwicklungsprozesse bedeutsam sind für den positiven Verlauf des Prozesses,
- die Implementierung von Wettbewerbssteuerung eine weitreichendere Eigenständigkeit der Schulen voraussetzt, als sie heute der Fall ist,
- die Hauptschulen insgesamt nur wenig Spielraum zur weiteren Entwicklung haben,
- die Profilentwicklung aus Gründen der Differenzierung für die Schulleitungen zum jetzigen Zeitpunkt keinen Anreiz bietet,
- die Entwicklungsarbeit mit Blick auf das innere Profil der Schule aber durchaus Sinn machen könnte.

Das Wichtigste aber ist, dass Schulen der Forderung nach Profilentwicklung solange passiv gegenüber stehen werden, bis geklärt ist, warum sie diese Anstrengung unternehmen sollen, welche Ziele damit erreicht werden sollen und in welche Zusammenhänge diese Entwicklung eingebettet ist.

Literaturverzeichnis

- Achterberg, B. (1998): Schulleiterfragebogen zur Studie "Schule in erweiterter Verantwortung". Berlin: FU Berlin.
- Achterberg, B. (1999): Schule in erweiterter Verantwortung. Befragung von Lehrern, Schülern und Eltern zum Thema Schulprofilbildung an Berliner allgemein bildenden Schulen. Berlin: FU Berlin.
- Arbeitsgruppe Schulprogrammentwicklung und Evaluation (o. J.): Protokoll.
<http://www.twainweb.de/schulleitertagung/aggschulprogramm.html> [19.07.2004]
- Avenarius, H./Ditton, H./Döbert, H./Klemm, K./Klieme, E./Rürup, M./Tenorth, H.-E./Weishaupt, H./Weiß, M. (Hg.) (2003): Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Klieme, E./Lehrke, M./Schmitz, B./Clausen, M./Hosenfeld, I./Köller, O./Neubrand, J. (1997): TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde (Sekundarstufe I). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Leschinsky, A. (1986): Berufliches Selbstverständnis und Einflussmöglichkeiten von Schulleitern. In: Zeitschrift für Pädagogik 32, S. 247-266.
- Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C. (2003): Schulumwelten - institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, S. 261-331.
- Bayerisches Kultusministerium (o. J.): Definition Schulprofil.
http://www.stmuk.bayern.de/km/schulentwicklung/doc/grund_handl_schul_defprof.html [19.07.2004]
- Bellenberg, G./Böttcher, W./Klemm, K. (2001): Stärkung der Einzelschule. Neue Ansätze der Ressourcen Geld, Zeit und Personal. Neuwied: Luchterhand.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft
Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Blankart, C. B./Koester G. (2003): Schulen im Wettbewerb. Die Lehren aus Pisa. Plädoyer für ein Gutscheinsystem. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 207, S. 13.
- Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (2002): Das Experteninterview. Opladen: Leske + Budrich.
- Bogner, A., Menz, W. (2002): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A., Littig, B., Menz, W (Hg.): Das Experteninterview. Opladen: Leske + Budrich, S. 33-70.
- Bortz, J./Döring, N. (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin u.a.: Springer.
- Brinkmann, G./Deeke, A./Völkel, B. (Hg.) (1995): Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen. BeitrAB 191. Nürnberg: IAB.
- Brockmeyer, R./Stern, C. (2000): >>Tools<< - Kernzonen, Instrumente und Wege der Innovation. In: Stern, C. (Hg.): Ziele und Wege innovativer Schulen in Deutschland. Dokumentation des Gründungskongresses. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 91-117.
- Chubb, J. E./Moe, T. M. (1990): Politics, Markets and American Schools. Washington, D. C.: The Brookings Institution.

- Coleman, J. S./Campbell, E. Q./Hobson, C. J./McPartland, J./Mood, A. M./Weinfeld, F. D./ York, A. L. (Hg.) (1966): Equality of Educational Opportunity. Washington, D. C.: National Center for Educational Statistics.
- Dalin, P. (1986): Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Dalin, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Dalin, P./Rolf, H.-G. (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest: Soester Verlagskontor.
- Deeke, A. (1995): Experteninterviews - ein methodologisches und forschungspraktisches Problem. Einleitende Bemerkungen und Fragen zum Workshop. In: Brinkmann, G./Deeke, A./Völkel, B. (Hg.): Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen. BeitrAB 191. Nürnberg: IAB, S. 7-22.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2002): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2003): PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Ditton, H. (2000a): Elemente eines Systems der Qualitätssicherung im schulischen Bereich. In: Weishaupt, H. (Hg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Problemlage und aktuelle Forschungsbefunde. Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens, Bd. 13. Erfurt: Pädagogische Hochschule, S. 13-35.
- Ditton, H. (2000b): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der pädagogischen Forschung. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule, 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 74-92.
- Euler, D. (2003): Von der Klage zur Anklage - Schulentwicklung zwischen Erwartung und Ernüchterung. In: Zöller, A./Gerds, P. (Hg.): Qualität sichern und steigern. Personal- und Organisationsentwicklung als Herausforderung für berufliche Schulen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 51-75.
- FDP Sachsen (2003): Wir gestalten Sachsen. Zukunftsprogramm der sächsischen FDP. [http://www.fdp-leipzig.de/download/wahlprogramm 2004.de](http://www.fdp-leipzig.de/download/wahlprogramm%202004.de) [19.07.2004]
- Fend, H. (1977): Schulklima. Soziale Einflussprozesse in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fend, H. (1988): Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. In: Neue Sammlung 28, S. 537-547.
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim/München: Juventa.
- Fend, H. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: Helmke, Andreas/Hornstein, Walter/Terhart, Ewald (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule, 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 55-72.

- Fleischer-Bickmann, W. (2001): Schulprogramm: Konzepte und Kontexte. In: Döbert, H./Ernst, C. (Hg.): Schulen mit besonderem Profil. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 7-32.
- Fleischer-Bickmann, W./Maritzen, N. (1996): Schulprogramm - Anspruch und Wirklichkeit eines Instruments der Schulentwicklung. In: Pädagogik 48, H. 1, S. 12-17.
- Flick, U. (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt.
- Friebertshäuser, B. (2003): Interviewtechniken - ein Überblick. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 371-395.
- Früh, W. (1998): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. Konstanz: UVK-Medien.
- Glaser, B. G./Corbin, J. M. (1998): Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Thousand Oaks: Sage.
- Glaser B. G./Strauss, A. L. (1998): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- Glaser B. G./Strauss, A. L. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.
- Haenisch, H. (1999): Wie die Schulprogrammarbeit gelingen kann. In: Steffens, U./Bargel, T. (Hg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schulen. Strategien, Instrumente und Erfahrungen. Beiträge aus dem Arbeitskreis "Qualität von Schule", Heft 10. Wiesbaden. Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, S. 75-81.
- Hameyer, U./Schratz, M. (1998): Schulprogramme: Wegweiser von der Vision zur Gestaltung von Schule. In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck-Wien: StudienVerlag, S. 86-110.
- Hansel, T. (2001): Auf der Suche nach einer guten Schule. In: Hansel, T. (Hg.): Schulprofil und Schulqualität. Perspektiven der aktuellen Schulreformdebatte. Herbolzheim: Centaurus Verlag, S. 11-26.
- Harvey, L./Green, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule, 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17-39.
- Heid, H. (2000): Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Urteilkategorie. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule, 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 41-51.
- Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (2000): Einleitung. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule, 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 7-14.
- Helmke, A./Hosenfeld, I. (2003): Vergleichsarbeiten (VERA): eine Standortbestimmung zur Sicherung schulischer Kompetenzen. http://www.uni-landau.de/~vera/downloads-/schulverwaltung_hrs.pdf [30.07.2004].
- Holtappels, H.-G. (2000): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Schulbereich. In: Weishaupt, H. (Hg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Problemlage und aktuelle Forschungsbefunde. Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens, Bd. 13. Erfurt: Pädagogische Hochschule, S. 37-71.
- Holtappels, H.-G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. München/Unterschleißheim: Wolters Kluwer, S. 161-198.

- Hopf, C. (1978): Die Pseudo-Exploration - Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie 7, S. 97-115.
- Jencks, C./Smith, M./Acland, H./Bane, M. J./Cohen, D./Gintis, H./Heyns, B./Michelson, S. (1972): Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. New York: Basic Books.
- Kassner, K./Wassermann, P. (2002): Nicht überall, wo Methode drauf steht, ist auch Methode drin. Zur Problematik der Fundierung von ExpertInneninterviews. In: Bogner, A., Littig, B., Menz, W (Hg.): Das Experteninterview. Opladen: Leske + Budrich, S. 95-111.
- Klippert, H. (2000): Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim/Basel: Beltz.
- Krainz-Dürr, M. (2002a): Schulprogrammentwicklung als Projekt. In: Krainz-Dürr, M./Posch, P./Rauch, F. (Hg.): Schulprogramme entwickeln. Erfahrungen aus einem Pilotprojekt an berufsbildenden Schulen. Innsbruck-Wien: StudienVerlag, S. 48-92.
- Krainz-Dürr, M. (2002b): Aufgaben der Schulleitung In: Krainz-Dürr, M./Posch, P./Rauch, F. (Hg.): Schulprogramme entwickeln. Erfahrungen aus einem Pilotprojekt an berufsbildenden Schulen. Innsbruck-Wien: StudienVerlag, S. 121-128.
- Krüger, H.-H. (2002): Einführung in die Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Kuckartz, U. (1996): MAX für Windows: ein Programm zur Interpretation, Klassifikation und Typenbildung. In: Bos, W./Tarnai, C.: Computergestützte Inhaltsanalyse in den empirischen Sozialwissenschaften. Theorie-Anwendung-Software. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 229-243.
- Kuckartz, U. (2003): Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 584-595.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (2003): Infodienst Schule 9. Stuttgart.
- Kultusministerkonferenz (2002): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Nr. 162: Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2000 bis 2020. Bonn.
- Kultusministerkonferenz (2003): Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards. Bonn.
- Kuper, H. (2002): Stichwort: Qualität im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, S. 533-551.
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung: Methodologie. Band 1. Weinheim: Beltz.
- Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (2001a): Fragebogen zur Evaluation von Schulentwicklungsprozessen. http://www.leu.bw.schule.de/1/data/ise/ise_eval.pdf [08.07.2004]
- Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (2001b): Projekt Schulentwicklung und Bildungsforschung. Schulberichte zur "Schulentwicklung". Auswertungsbogen. http://www.leu.bw.schule.de/1/data/ise/Schulber_Form.pdf [08.07.2004]
- Landtag von Baden-Württemberg (2003): Drucksache 13/2506. Stuttgart.
- Leschinsky, A. (Hg.) (1996): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Festgabe für Peter Martin Roeder. Weinheim/Basel: Beltz, S. 9-20.

- Leschinsky, A./Cortina, K.S. (2003): Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt, S. 20-51.
- MacBeath, J./Mortimore, P. (2001): School effectiveness and improvement: the story so far. In: MacBeath, J./Mortimore, P. (Hg.): Improving School Effectiveness. Buckingham: Open University Press, S. 1-21.
- Mack, W./Raab, E./Rademacker, H. (2003): Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung. Opladen: Leske + Budrich.
- Maritzen, N. (1998): Autonomie der Schule: Schulentwicklung zwischen Selbst- und Systemsteuerung. In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck-Wien: StudienVerlag, S. 609-637.
- Maritzen, N. (2003): Schulprogramm und Rechenschaft - eine schwierige Beziehung. In: Brüsemeier, T./Eubel, K.-D. (Hg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen - Konzepte - Akteure. Ein Überblick. Bielefeld: transcript Verlag, S. 248-254.
- Markstahler, J./Steffens, G. (2001): Erfahrungen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Hessen: Zwei Varianten der Qualitätssorge. In: Döbert, H./Ernst, C. (Hg.): Schule und Qualität. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 63-87.
- Mayer, H. O. (2002): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München: Oldenbourg.
- Mayring, P. (2003a): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2003b): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz.
- Merkens, H. (2003): Stichproben in qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 481-491.
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D., Kraimer, K.: Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441-471.
- Meuser, M./Nagel, U. (1994): Expertenwissen und Experteninterview. In: Hitzler, R., Honer, A., Maeder, C.: Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 180-192.
- Meuser, M./Nagel, U. (2002): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (Hg.): Das Experteninterview. Opladen: Leske + Budrich, S. 71-93.
- Meuser, M./Nagel, U. (2003): Das ExpertInneninterview - Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 481-491.
- Miller, S. (2001): Schulleiterinnen und Schulleiter. Eine empirische Untersuchung an Grundschulen Nordrhein-Westfalens. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Mortimore, P. (1994): Schuleffektivität: Ihre Herausforderungen für die Zukunft. In: Benner, D./Lenzen, D. (Hg.): Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund, 32. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 117-134.

- OECD (Hg.) (1996): Freie Schulwahl im internationalen Vergleich. Frankfurt a.M.: Lang.
- Oelkers, J. (2000): Welche Effizienz braucht Schule? Vortrag auf dem 8. Forum
Gymnasium der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen.
- Otte, G. (Hg.) (1999): Wohnen und Alltagskultur in Mannheim. Ergebnisbericht zur
Bevölkerungsumfrage "Lebensstile in Mannheim 1999" Mannheim: Universität
Mannheim.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten: Walter.
- Posch, P. (2002a): Das Schulprogramm In: Krainz-Dürr, M./Posch, P./Rauch, F. (Hg.):
Schulprogramme entwickeln. Erfahrungen aus einem Pilotprojekt an berufsbildenden
Schulen. Innsbruck-Wien: StudienVerlag, S. 23-47.
- Posch, P. (2002b): Qualitätsstandards für Schulprogramme In: Krainz-Dürr, M./Posch,
P./Rauch, F. (Hg.): Schulprogramme entwickeln. Erfahrungen aus einem
Pilotprojekt an berufsbildenden Schulen. Innsbruck-Wien: StudienVerlag, S. 165-177.
- Rauch, F. (2002): Erfolgsfaktor Unterstützungssysteme. In: Krainz-Dürr, M./Posch,
P./Rauch, F. (Hg.): Schulprogramme entwickeln. Erfahrungen aus einem
Pilotprojekt an berufsbildenden Schulen. Innsbruck-Wien: StudienVerlag, S. 156-164.
- Rolff, H.-G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und
praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1995): Autonomie als Gestaltungsaufgabe. Organisationspädagogische
Perspektiven. In: Daschner, P./Rolff, H.-G./Stryck, T. (Hg.): Schulautonomie -
Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim/München:
Juventa, S. 31-54.
- Rolff, H.-G. (2001): Was bringt die vergleichende Leistungsmessung für die pädagogische
Arbeit der Schulen? In: Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen.
Weinheim: Beltz, S. 337-352.
- Rutter M./Maughan, B./Mortimore, P./Ouston, J. (1979): Fifteen Thousand Hours.
Secondary Schools and Their Effects on Children. Cambridge: Harvard University
Press. (deutsche Übersetzung 1980, Weinheim: Beltz)
- Scheerens, J. (2000): Improving School Effectiveness. International Institute for
Educational Planning, Fundamentals of Educational Planning No. 68. Paris:
UNESCO.
- Schlömerkemper, J. (2001): Leistungsmessung und Professionalität des Lehrerberufs. In:
Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 311-321.
- Schmidt, C. (2003): "Am Material": Auswertungstechniken für Leitfadenterviews. In:
Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in
der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 544-568.
- Schulämter Landshut (o. J.): Definitionen. <http://www.schulaemter-landshut.de/schulentwicklung/definitionen.htm> [19.07.2004]
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Hg.) (2000): Materialien zur
Schulentwicklung. Themenheft 1: Schulprogramm und Evaluation. Berlin.
- Slavin, R. E. (1996): Education for all. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Solga, H./Wagner, S. (2001): Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte
Benachteiligung von Hauptschülern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4,
S. 107-127.

- SPD Hamburg (o.J.): Gute Schule – Bildungspolitische Thesen der SPD Hamburg. Leitantrag Bildung zum Landesparteitag. http://www.spd-bildungserver.de/afb_hamburg/spd_hh_parteitag_leitantrag_bildung.htm [19.07.2004]
- Stadt Mannheim (Hg.) (2003a): Hauptschulbezirke in Mannheim aufgehoben. Pressemitteilung vom 14. März 2003. Mannheim: Stadt Mannheim.
- Stadt Mannheim (Hg.) (2003b): Informationsvorlage 618/2003. Wirtschaftsmodell Schule, Erfahrungsbericht 1995-2003. Mannheim: Stadt Mannheim.
- Stadt Mannheim (Hg.) (2003c): Satzung zur Änderung der Satzung der Stadt Mannheim über die Schulbezirke der Grundschulen, Hauptschulen, Sonderschulen und Berufsschulen. Mannheim: Stadt Mannheim.
- Stadt Mannheim (Hg.) (2003d): Schulstatistik Schuljahr 2002/2003. Mannheim: Stadt Mannheim.
- Stadt Mannheim (Hg.) (2004): Schulstatistik Schuljahr 2003/2004. Mannheim: Stadt Mannheim.
- Steffens, U. (1999): Traditionelle Strategien der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schulen und ihre Grenzen. In: Steffens, U./Bargel, T. (Hg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schulen. Strategien, Instrumente und Erfahrungen. Beiträge aus dem Arbeitskreis "Qualität von Schule", Heft 10. Wiesbaden. Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, S. 34-49.
- Steffens, U./Bargel, T. (1993): Erkundungen zur Qualität von Unterricht. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Stern, Cornelia (Hg.) (2000): Ziele und Wege innovativer Schulen in Deutschland. Dokumentation des Gründungskongresses. Wiesbaden. Hessisches Landesinstitut für Pädagogik.
- Stern, C./Döbrich, P. (Hg.) (1999): Wie gut ist unsere Schule? Selbstevaluation mit Hilfe von Qualitätsindikatoren. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Stringfield, S. (1994): A Model of Elementary School Effects. In: Reynolds, D./Creemers, B. P. M./Nesselrodt, P. S./Teddlie, C./Shaffer, E. C./Stringfield, S. (Hg.): Advances in School Effectiveness Research and Practice. Oxford: Pergamon, S. 153-187.
- Teddlie, C./Stringfield, S. (1993): Schools Make a Difference. Lessons Learned from a 10-Year Study of School Effects. New York: Teachers College Press.
- Terhart, E. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe-Konzepte-Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, S. 809-829.
- Terhart, E. (2003): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 27-42.
- Timmermann, D. (1996): Qualitätsmanagement an Schulen. In: Wirtschaft und Erziehung 48, S. 327-333.
- Thonhauser, J. (1996): Neuere Zugänge der Erforschung zur Erfassung von Schulqualität. In: Specht, W./Thonhauser, J. (Hg.): Schulqualität. Entwicklungen Befunde Perspektiven. Innsbruck-Wien: StudienVerlag, S. 394-425.
- Unterrichtswissenschaft (1998): Themenheft Selbstwirksame Schulen: Ein neuer Impuls für die Schulreform.

- Vogel, B. (1995): "Wenn der Eisberg zu schmelzen beginnt ..." Einige Reflexionen über den Stellenwert und die Probleme des Experteninterviews in der Praxis der empirischen Sozialforschung. In: Brinkmann, G./Deeke, A./Völkel, B. (Hg.): Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen. BeitrAB 191. Nürnberg: IAB, S. 73-83.
- Vorschriftendienst Baden-Württemberg (Hg.) (2003): Kultus und Unterricht, Heft 2. Stuttgart.
- Vorschriftendienst Baden-Württemberg (Hg.) (2004): Kultus und Unterricht, Heft 5. Stuttgart.
- Weick, K. E. (1976): Educational Organisations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21, S. 1-19.
- Weiß, M. (1993): Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen? In: Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 71-84.
- Weiß, M. (2001): Quasi-Märkte im Schulbereich In: Oelkers, J. (Hg): Zukunftsfragen der Bildung, 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 69-85.
- Whitty, G./Power, S./Halpin, D. (1998): Devolution and Choice in Education. Buckingham: Open University Press.
- Wittenbruch, W. (2001): Schulprofil - ein umbrella-term? Pädagogische Notizen zum Zusammenhang von Schulentwicklung, Schulautonomie und Schulprofil. In: Hansel, T. (Hg.): Schulprofil und Schulqualität. Perspektiven der aktuellen Schulreformdebatte. Herbolzheim: Centaurus Verlag, S. 244-265.
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt/M.: Campus.
- Witzel, A. (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. Strobl, R./Böttger, A.: Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden: Nomos.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Research [Online Journal], 1(1). <http://qualitative-research.net/fqs> [26.05.2004].
- Weishaupt, H./ Weiß, M. (1997): Schulautonomie als theoretisches Problem und als Gegenstand empirischer Bildungsforschung. In: Döbert, H./Geißler, G. (Hg.): Schulautonomie in Europa. Umgang mit dem Thema, Theoretisches Problem, Europäischer Kontext, Bildungshistorischer Exkurs. Baden-Baden: Nomos, S. 27-45.

Internetquellen

Bildungsplanreform 2004 Baden-Württemberg, allgemein

www.schule-bw.de/unterricht/bildungsstandards/
www.leu.bw.schule.de/allg/lehrplan/

Bildungsplanreform 2004 Baden-Württemberg, Bildungspläne Gymnasium

www.schule-bw.de/unterricht/bildungsstandards/gy1.htm
www.schule-bw.de/unterricht/bildungsstandards/gy3.htm
www.leu.bw.schule.de/allg/lehrplan/gy.htm

Bildungsplanreform 2004 Baden-Württemberg, Bildungspläne Hauptschule

www.schule-bw.de/unterricht/bildungsstandards/hs1.htm
www.schule-bw.de/unterricht/bildungsstandards/hs3.htm
www.leu.bw.schule.de/allg/lehrplan/hs.htm
www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/extsides/Hauptschule-BW/bildungsstandards/faecherverbuende.htm

Projekte zur Schulentwicklung in Baden-Württemberg

www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/
www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/schulqualität/index.html
www.schule-bw.de/unterricht/evaluation/
www.schule-bw.de/schularten/berufliche_schulen/steps/oes/
www.leu.bw.schule.de/ise/

[Zugriff: 26.05.2004]

Anhang

Anhang 1: Fragebogen.....	XIV
Anhang 2: Interviewleitfaden.....	XXII
Anhang 3 : Kategoriensystem.....	XXIII
Anhang 4: Interviewsituation.....	XXVII

Anhang 1: Fragebogen

Fragebogen Schulleiter/in

 Name der Schule (wird benötigt zur Zusammenführung von Fragebogen- und Interviewdaten, danach erfolgt die Anonymisierung)

1) Welche besonderen inhaltlichen Angebote unterscheiden Ihre Schule von anderen Schulen?
 (bitte Zutreffendes ankreuzen, Mehrfachantwort möglich)

- Neue Medien /Informationstechnik..... (1)
- Sprachangebot über E/F/L hinaus (2)
- Musischer Schwerpunkt (3)
- Sportlicher Schwerpunkt (4)
- Umwelterziehung (5)
- Muttersprachlicher Unterricht..... (6)
- Sozialer Kompetenzen..... (7)
- Handwerklich-technischer Schwerpunkt..... (8)
- anderes, und zwar: _____ (9)

2) *An unserer Schule gibt es
 (bitte Zutreffendes ankreuzen, Mehrfachantwort möglich)

- Integrationsklassen/ Klassen mit Einzelintegration..... (1)
- sonderpädagogische Kleinklassen oder Förderklassen..... (2)
- Hausaufgabenbetreuung..... (3)
- Ganztagsbetrieb..... (4)
- Begabtenförderung (5)
- klassenübergreifender Unterricht (6)
- jahrgangübergreifender Unterricht..... (7)
- offener Projektunterricht (8)
- flexible Verweildauer in Klassenstufen 5 und 6 (9)
- 8jähriger Gymnasialzug (10)

Schulleitungen von Gymnasien bitte mit Frage 4) fortfahren.

3) Bitte geben Sie an, in welcher Phase sich die Umsetzung der folgenden Konzepte an Ihrer Schule befinden

- | | ist
bekannt | in
Planung | in
Umsetzung |
|---|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| – IMPULSE Hauptschule | | | |
| Kernpunkt 1: Guter Start in die Hauptschule (Kl. 5 und 6) | | | |
| • Jahrgangsdurchmischter Unterricht | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) |
| • Flexible Verweildauer von 1-3 Jahren..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) |
| Kernpunkt 2: Erfolg in der Hauptschule/Praxisbezug | | | |
| • Kooperationsklassen mit der Berufsschule..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) |
| • Zusammenarbeit mit Betrieben | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) |
| – Zertifizierung der Herkunftssprache..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) |

Anhang 1: Fragebogen (Fortsetzung)

- 4) Unsere Schule nimmt an einem Schulversuch teil **ja** **nein**
 (1) (2)

wenn ja, bitte den Schulversuch nennen _____

- 5) Unsere Schule bietet zu folgenden Inhalten freiwillige, außerunterrichtliche
 Aktivitäten/Arbeitsgemeinschaften an
 (bitte Zutreffendes ankreuzen, Mehrfachantwort möglich)

- Mathematik-Naturwissenschaften (1)
 – Sprachen (2)
 – Sport (3)
 – Musik (4)
 – Theater (5)
 – Kunst (6)
 – Informationstechnologie (PC/Internet) (7)
 – Soziale Kompetenzen (z.B. Streitschlichterprogramm) (8)
 – Ökonomie/Betriebswirtschaft (9)
 – andere: _____ (10)

- 6) *Für die Inhalte der Aktivitäten/AGs gelten im
 allgemeinen folgende Aussagen

- Es kommt darauf an, welche AGs die Lehrer bereit sind zu übernehmen **ja** **nein**
 (1) (2)
 Es richtet sich nach Angebot und Nachfrage,
 stark frequentierte AGs werden verstärkt angeboten. (1) (2)
 Wünsche der Schülerschaft werden erfragt und berücksichtigt (1) (2)
 Wünsche der Eltern werden berücksichtigt. (1) (2)
 Experten aus der Elternschaft bieten selbst AGs an (1) (2)
 Es existiert ein schulinternes Konzept
 bezüglich der AG-Angebote (1) (2)

- 7) *Es finden Projekttag oder -wochen statt **ja** **nein**
 (1) (2)

wenn nein, bitte weiter mit Nr. 11)

- 8) *Die Projekte beziehen sich bei uns auf einen
 schulweiten Schwerpunkt **ja** **nein**
 (1) (2)

Anhang 1: Fragebogen (Fortsetzung)

- 9) *Die Themenvorschläge kommen von**
- | | nie | gelegentlich | häufig |
|----------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| – den Schüler/innen..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) |
| – den Eltern..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) |
| – der Schulleitung..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) |
| – dem Lehrerkollegium..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) |

- 10) *Wenn besondere Aktivitäten, beispielsweise Projekttag/-wochen stattfinden, arbeiten verantwortlich mit**
- | | nie | gelegentlich | häufig |
|--|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| – das gesamte Kollegium..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) |
| – einige Lehrkräfte, die sich für das Thema interessieren..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) |
| – Elternvertreter..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) |
| – Schülervertreter..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) |
| – andere interessierte Eltern..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) |
| – andere interessierte Schüler/innen..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) |
| – Lehrer im Rahmen v. Kooperation mit anderen Schulen..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) |
| – andere externe Kooperationspartner..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) |

- 11) Unsere Schule kooperiert mit Institutionen aus unserem Umfeld (z.B. Vereinen, Musikschulen etc.)**
- | | ja | nein |
|--|---------------------------|---------------------------|
| | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |

Wenn ja, bitte die Institutionen nennen. _____

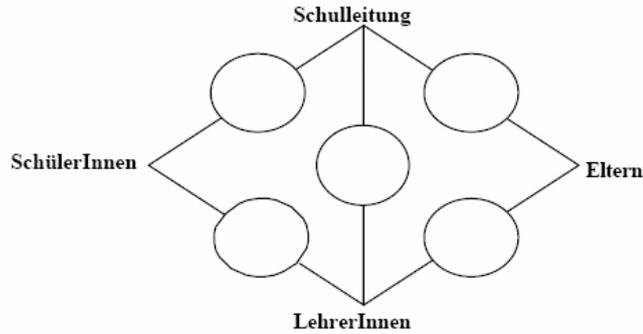
- 12) Unsere nimmt an Austausch-/Kooperationsprogrammen mit ausländischen Schulen/Institutionen teil.....**
- | | | |
|--|---------------------------|---------------------------|
| | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |
|--|---------------------------|---------------------------|

Wenn ja, bitte den Kooperationspartner nennen. _____

- 13) Bitte geben Sie an, wie weit die u. g. Aussagen für Ihre Schule zutreffen:**
- | | stimmt nicht | stimmt kaum | stimmt überwieg. | stimmt genau |
|--|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Die SMV an unserer Schule ist sehr aktiv..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) | <input type="radio"/> (4) |
| Der Schul-/Förderverein ist wichtiger Bestandteil unseres Schullebens..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) | <input type="radio"/> (4) |
| Es gibt an unserer Schule einen Personalrat der die Belange der Lehrerschaft aktiv vertritt..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) | <input type="radio"/> (4) |
| Schulinterne Fortbildungen aller LehrerInnen finden regelmäßig statt..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) | <input type="radio"/> (4) |
| Eltemarbeit findet auch außerhalb der gewählten Gremien statt..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) | <input type="radio"/> (4) |

Anhang 1: Fragebogen (Fortsetzung)

**14) Wie beurteilen Sie das Verhältnis der verschiedenen Gruppen an Ihrer Schule zueinander?
Bitte vergeben Sie Schulnoten von 1 bis 6 und tragen sie in die Kästchen an den entsprechenden Verbindungslinien ein:**



15) Unsere Schüler besuchen unsere Schule aufgrund	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt überwieg.	stimmt genau
der örtlichen Nähe bzw. guten Anbindung an den ÖPNV.....	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)	<input type="radio"/> (3)	<input type="radio"/> (4)
unserer pädagogisch-methodischen Ausrichtung.....	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)	<input type="radio"/> (3)	<input type="radio"/> (4)
unseres inhaltlichen Angebots.....	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)	<input type="radio"/> (3)	<input type="radio"/> (4)
der Zusammensetzung der Schülerschaft	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)	<input type="radio"/> (3)	<input type="radio"/> (4)
unseres hohen Leistungsanspruchs	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)	<input type="radio"/> (3)	<input type="radio"/> (4)

16) Im Vergleich zu anderen Schulen der gleichen Schulart in Mannheim hat unsere Schule beim Wettbewerb um Schüler die folgenden

Stärken

Schwächen

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Anhang 1: Fragebogen (Fortsetzung)

17) Ich wünsche mir	weniger Autonomie	gleiche Autonomie	mehr Autonomie
– bei der Personalauswahl/Personalentwicklung.....	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)	<input type="radio"/> (3)
– bei der Auswahl der Schüler.....	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)	<input type="radio"/> (3)
– bei der Finanzierung und Budgetverwaltung.....	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)	<input type="radio"/> (3)
– bei der Gestaltung des Unterrichts (-inhalte, Lernziele, Struktur).....	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)	<input type="radio"/> (3)
– bei der Profilbildung der Schule.....	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)	<input type="radio"/> (3)

18) Unsere Schule nutzt zur Erweiterung ihrer Eigenständigkeit	ja	nein
– die Möglichkeit Direkter Stellenausschreibung.....	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)
– das „Wirtschaftsmodell Schule“:		
Stufe 1: Selbständige Bewirtschaftung der Betriebsmittel.....	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)
Stufe 2: Abfallwirtschaft.....	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)
Stufe 2: Reinigung.....	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)
Stufe 2: Wasser- und Energiewirtschaft.....	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)
Stufe 2: Kleinreparaturen.....	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)

19) Bitte geben Sie an, in wie weit Sie den folgenden Aussagen zustimmen:	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt überwieg.	stimmt genau
– Die Erarbeitung eines spezifischen Schulcurriculums ist eine gute Möglichkeit, zur Differenzierung von anderen Schulen der gleichen Schulart.....	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)	<input type="radio"/> (3)	<input type="radio"/> (4)
– Die neuen Kontingentsstudentafeln schaffen nachhaltige Freiräume zur Profilentwicklung.....	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)	<input type="radio"/> (3)	<input type="radio"/> (4)
– Es wird möglich sein, die Inhalte des Kerncurriculums in 2/3 der Unterrichtszeit zu erarbeiten.....	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)	<input type="radio"/> (3)	<input type="radio"/> (4)
– Die gemeinsame Arbeit am Schulcurriculum wird zu einer neuen Identität im Kollegium führen.....	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)	<input type="radio"/> (3)	<input type="radio"/> (4)

20) Unsere Schule hat ein Leitbild	ja	nein
<i>Wenn ja, bitte kurz skizzieren.</i>	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)

Anhang 1: Fragebogen (Fortsetzung)

21) Die wichtigsten Ziele unserer Schule in den nächsten beiden Jahren lauten

- (1) _____
- (2) _____
- (3) _____
- (4) _____

22) Die Maßnahmen zur Erreichung dieser Ziele konzentrieren sich auf

- | | stimmt
nicht | stimmt
kaum | stimmt
überwieg. | stimmt
genau |
|--|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| – die Unterrichtsebene (Gestaltung, Struktur)..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) | <input type="radio"/> (4) |
| – die Außenbeziehungen (Kooperationen, Öffnung)..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) | <input type="radio"/> (4) |
| – die Schulmanagement (interne Struktur, Organisation) | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) | <input type="radio"/> (4) |
| – die Personalentwicklung (Fortbildung, Rekrutierung) | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) | <input type="radio"/> (4) |
| – das Schulklima (Zufriedenheit, Lernmotivation)..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) | <input type="radio"/> (4) |

23) An der Definition der Ziele und der Entwicklung der Maßnahmen sind nachfolgende Akteure beteiligt

- | | Ja | Nein |
|--|---------------------------|---------------------------|
| – interessierte Mitglieder des Kollegiums..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |
| – alle Mitglieder des Kollegiums | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |
| – Schülervertreter/interessierte Schüler | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |
| – Elternvertreter/interessierte Eltern..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |

24) Folgende Unterstützungsleistungen und -netzwerke wurden dabei genutzt

- | | Ja | Nein |
|---|---------------------------|---------------------------|
| – Externe Berater..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |
| – Übergeordnete, lokale Verwaltung | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |
| – Landesinstitut für Erziehung und Unterricht | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |
| – Stiftungen und Initiativen..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |
| – Wissenschaftliche Einrichtungen..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |
| – Sonstige: _____ | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |

25) Bestandteile des Entwicklungsprozesses sind

- | | Ja | Nein |
|--|---------------------------|---------------------------|
| – ein Steuerungsteam/eine Koordinationsgruppe..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |
| – mehrere autonome Arbeitsgruppen | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |
| – einen Prozess-/Projektleiter..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |
| – Treffen aller Gruppen mit Ergebnispräsentation und Diskussion..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |
| – Experten zur Prozessplanung (Projektmanagementwissen) | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |
| – Informationsaustausch auf informeller Basis..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |

Anhang 1: Fragebogen (Fortsetzung)

- 26) Folgende Informationsquellen werden im Prozess genutzt:**
- | | gar
nicht | kaum | selten | regel-
mäßig |
|---|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| – Veröffentlichungen der Schulverwaltung..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) | <input type="radio"/> (4) |
| – Pädagogische Fachzeitschriften..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) | <input type="radio"/> (4) |
| – andere wissenschaftliche Publikationen..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) | <input type="radio"/> (4) |
| – Kollegialer Austausch..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) | <input type="radio"/> (4) |
| – Unterstützungsnetzwerke..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) | <input type="radio"/> (4) |
| – Fortbildungsmaßnahmen..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) | <input type="radio"/> (4) |

- 27) Die Zielerreichung unserer Schule wird**
- | | ja | nein |
|-------------------------|---------------------------|---------------------------|
| – intern evaluiert..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |
| – extern evaluiert..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |

28) *An unserer Schule kommen die Schüler/innen aus Familien mit

- | | |
|-----------------------------------|------------|
| – geringem sozialem Status | ca. _____% |
| – mittlerem sozialem Status | ca. _____% |
| – höherem sozialem Status..... | ca. _____% |

29) Folgende Probleme gibt es im Umfeld unserer Schule:

- | | gar
nicht | wenig
stark | stark | sehr
stark |
|--|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| – soziale Probleme | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) | <input type="radio"/> (4) |
| – Vandalismus..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) | <input type="radio"/> (4) |
| – eine zunehmende Zahl von Migranten..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) | <input type="radio"/> (4) |
| – eine hohe Arbeitslosenquote | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) | <input type="radio"/> (4) |
| – in der Mehrzahl desinteressierte Eltern..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) | <input type="radio"/> (4) |
| – andere:..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) | <input type="radio"/> (3) | <input type="radio"/> (4) |

30) Unsere Darstellung in der Öffentlichkeit beinhaltet

- | | ja | nein |
|--|---------------------------|---------------------------|
| eine Informationsbroschüre über unsere Schule..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |
| ein schriftlich fixiertes Schulprogramm
(bzw. Leitbild der Schule)..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |
| eine regelmäßige Schulinfo für die Eltern
und die interessierte Öffentlichkeit..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |
| regelmäßige Veranstaltungen,
zur Präsentation der Schulaktivitäten..... | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |
| regelmäßige Kommunikation
mit der örtlichen Presse | <input type="radio"/> (1) | <input type="radio"/> (2) |

Anhang 1: Fragebogen (Fortsetzung)

Internetauftritt der Schule..... (1) (2)

31) Folgende Aussagen über die Wahrnehmung unserer Schule in der Öffentlichkeit können gemacht werden:

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt überwieg. genau	stimmt genau
Unsere Schule ist nur selten in den lokalen Medien vertreten.	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)	<input type="radio"/> (3)	<input type="radio"/> (4)
Die Berichterstattung spiegelt unseren tatsächlichen Schulalltag wider.	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)	<input type="radio"/> (3)	<input type="radio"/> (4)
Die Berichterstattung vermittelt ein positives Bild unserer Schule.	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)	<input type="radio"/> (3)	<input type="radio"/> (4)
Unsere Schule hat einen guten Ruf				
in unserem Stadtteil.	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)	<input type="radio"/> (3)	<input type="radio"/> (4)
in Mannheim	<input type="radio"/> (1)	<input type="radio"/> (2)	<input type="radio"/> (3)	<input type="radio"/> (4)

32) Ich bin Schulleiter/in seit..... _____ **Jahren**

33) An unserer Schule arbeiten

Lehrkräfte..... _____
 davon in Vollzeit (ca.)..... _____ %
 davon Frauen (ca.) _____ %
Referendare/ Lehrer/innen in schulpraktischer Ausbildung..... _____
Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen und Erzieher/innen..... _____

Vielen Dank!

Anhang 2: Interviewleitfaden

Interviewleitfaden

1. Profilverständnis
 - (1) Was macht in Ihren Augen das Profil einer Schule aus?
 - (2) Was ist das profilbildende Element Ihrer Schule?
 - (3) Was halten Sie von der Forderung der Verwaltungen etc. nach der Profilierung der Einzelschule?
 - (4) Was ist Ihrer Ansicht nach der primäre Zweck schulischer Profilentwicklung?

2. Profilbildung nach Außen (Differenzierung/„Äußeres Profil“) und innen (Identität/„Inneres Profil“)
 - (5) Nehmen Sie Wettbewerb zwischen den Mannheimer Hauptschulen (bzw. Gymnasien) wahr?
 - (6) *Wenn ja*, worin äußert sich dieser Wettbewerb?
 - (7) Welche Auswirkung hat der Wettbewerb auf die Profilentwicklung an Ihrer Schule?
 - (8) Inwieweit kann sich Wettbewerb positiv auf die Qualität einer Schule auswirken?
 - (9) Wie wichtig ist es für Sie, dass sich Ihre Schule von anderen Schulen unterscheidet?
 - (10) Wie beurteilen Sie den Zusammenhang zwischen Profilbildung und Qualitätsentwicklung?

3. *Nur Hauptschulen*: Erweiterung Hauptschulbezirke
 - (11) Erwarten Sie durch die Erweiterung der Hauptschulbezirke eine Veränderung der Schülerströme, beispielsweise Ab- bzw. Zuwanderung leistungsstärkerer Schüler?

4. Prozess der Profilentwicklung
 - (12) Wie entwickelte sich das Profil Ihrer Schule bisher?
 - (13) Welche Schwerpunkte setzten Sie heute?
 - (14) Welche Faktoren üben den größten Einfluss auf die Profilbildung aus?
 - (15) Orientieren Sie sich bei der Profilentwicklung an bestimmten systematischen Konzepten (z.B. Schulprogrammarbeit)?
 - (16) Kennen Sie das Projekt „Innere Schulentwicklung“, das vom Landesinstitut Erziehung und Unterricht in Baden-Württemberg betrieben wird?

5. Ausstieg
 - (17) Wenn Sie sich für Ihre Schule etwas wünschen könnten, was wäre das?

Anhang 3 : Kategoriensystem

Kategorie	Inhalt	Textbeispiel
<i>Profilverständnis</i>		
Wirkrichtung	Angaben über die primäre Wirkrichtung des schulischen Profils.	„Oh, das Profil einer Schule ist, sind Merkmale, die sie von anderen Schulen unterscheidet, oder Gemeinsamkeiten auch, aber so dass man eine Schule an ihrem bestimmten Profil erkennt. Das ist diese Schule, so wie beim Anblick von der Seite im Gesicht, dass da sind bestimmte Schwerpunkte, es gibt vielleicht auch Dinge die da weniger wichtig sind, das würd ich als Profil sehen.“
Inhalt	Inhaltliches Verständnis von Profil bezogen auf den Fächerkanon oder ergänzende Angebote.	„Das Profil einer Schule besteht zunächst mal aus dem, was immer vorgegeben war als Fächerkanon und als Stundentafel.“
Zweck der Profilentwicklung	Der Profilentwicklung von den Schulleitungen zugeschriebene Zweckbezug.	„Also, so seh ich das jetzt, dass man das Schülerklientel, das da ist, bestmöglich auf das Leben, das heißt die Ausbildungsfähigkeit zu erreichen, vorbereitet. Das sollte unser Profil sein.“
<i>Reaktion auf Profilierungsforderung</i>		
Reaktion	Direkte Reaktion der Schulen auf den äußeren Druck zur Profilierung.	„Ich halte das wirklich für politische Schaumschlägerei. Es gibt die Schulen, die haben ein Profil. Es wird so getan, als müsste das Rad neu erfunden werden.“
Spezifität	Aussagen zur schulformspezifischen Wahrnehmung der Profilierungsforderung.	„Ich denk, das ist eine Forderung von Leuten, die sich vielleicht gar net so sehr mit der Hauptschule beschäftigen, die des zu sehr mit den Gymnasien vergleichen und auch net sehen, wo liegt der Bedarf der Schüler.“
<i>Auswirkung Profilentwicklung</i>		
Schulsystem	Auswirkung der Profilentwicklung auf das Schulsystem.	„Diese Betonung der Profilbildung könnte aber auch dazu führen, dass es gar nicht mehr so ein einheitliches Schulsystem gibt, dass von daher der Schulwechsel immer schwerer wird.“
Selbstdarstellung	Angaben zur Praxis der Selbstdarstellungen.	„Also, es wird schon gewetteifert, um sich vorzustellen, und da werden auch verschiedene Ideen entwickelt.“
Schulwahl	Einschätzungen zum Einfluss des schulischen Profils auf die Wahl einer spezifischen Schule.	„Und dann wählen sie ganz gezielt den Ganztagsbetrieb. Das sind Eltern, die ihr Kind gefördert haben wollen, auch am Nachmittag, oder die berufstätig sind, und ihr Kind einfach in sicheren Händen wissen wollen.“

Anhang 3: Kategoriensystem (Fortsetzung)

Kategorienbezeichnung	Inhalt	Textbeispiel
<i>Auswirkung Profilentwicklung (Fortsetzung)</i>		
Positive Innenwahrnehmung	Eingetretene oder erwartete positive Auswirkungen der schulischen Profilentwicklung.	„Es wurde viel mehr miteinander geredet und das hat zu einer ziemlich starken, ich würde auch sagen im Kollegium zu einer stärkeren Identifikation mit der Schule geführt.“
Negative Innenwahrnehmung	Eingetretene oder erwartete negativen Auswirkungen der schulischen Profilentwicklung.	„Bei allem Reform wollen und Reformen wollen und bei allem Profilbilden und Profilbildung anstreben muss der Schule Zeit bleiben für's Arbeiten.“
<i>Wettbewerb um Schüler</i>		
Existenz von Wettbewerb	Einschätzungen zur Existenz von Wettbewerb und zur wahrgenommenen Wettbewerbsintensität.	„Das ist so, sicherlich so, dass da natürlich jetzt auch und gerade jetzt mit den drei großen Schulbezirken, die wir in Mannheim haben, ne gewisse Konkurrenz entstanden ist.“
Kooperationen	Bedeutung von externen Kooperationen im Kontext von Wettbewerb und Profilentwicklung.	„Wir arbeiten im Großen und Ganzen sehr gut zusammen.“
Wettbewerbsfaktoren	Faktoren, die im Wettbewerb zwischen Schulen nach Einschätzung der Schulleitungen eine besondere Rolle spielen.	„Dann weiß man natürlich, dass Einzugsbereich eine Rolle spielt, das soziale Milieu.“
Konkurrenzdenken	Angaben zur Erwünschtheit von Konkurrenz zwischen Schulen.	„Aber wir wollen uns nicht gegenseitig jetzt Konkurrenz machen und die Schüler irgendwo abziehen.“
Demographie	Einfluss der demographischen Entwicklung auf den interschulischen Wettbewerb.	„Ich denk, ich hab im Schulentwicklungsbericht die Zahlen gesehen, dass also wirklich ab Klasse eins bis vier bei sind keine Veränderungen. Und was dann in fünf Jahren ist, da müssen wir weitersehen.“
Folgen	Erwartete Auswirkungen des interschulischen Wettbewerbs.	„Ich denke halt, das Langzeitziel ist es einfach Lehrer einzusparen, dass man irgendwann Standorte schließt, dass man einfach versucht jetzt, Wettkampf zu erzeugen, dass eventuell Schulen auf der Strecke bleiben, dass man sagen kann, da ist nur Einzügigkeit, die Schüler verteilen wir jetzt.“

Anhang 3: Kategoriensystem (Fortsetzung)

Kategorienbezeichnung	Inhalt	Textbeispiel
<i>Erweiterung der Hauptschulbezirke</i>		
Implementierung	Angaben zur Phase der Implementierung, vor allem Probleme etc.	„Jetzt hat sich das letztes Jahr, glaub ich, noch gar nicht so rumgesprochen. Das wussten auch viele Kollegen und Kolleginnen aus den Grundschulen gar nicht, weil das eben schnell kam.“
Schulstandorte	Bedeutung der Erweiterung der Wahlmöglichkeit für die Mannheimer Hauptschulen.	„Es besteht auch die Gefahr, dass manche Schulen vielleicht ausbluten, eben weniger werden, vor allem in schwierigen Wohngebieten.“
Bewertung	Explizite Bewertung der Erweiterung.	„Ich denke, wenn man die weiterführende Schule Hauptschule als solche ernst nimmt und ernst nehmen will, dann muss man auch unseren erziehungsberechtigten Müttern und Vätern die Möglichkeit der Auswahl und des Auswählens anbieten.“
<i>Profilentwicklungsprozess</i>		
Beteiligte	Einbindung der schulischen Interessengruppen in den Prozess der Profilentwicklung.	„Elternarbeit ist ganz schwierig bei uns. Wenn dann kommen die, die Eltern mit ihren Problemen, die sie haben und wollen dann das besprechen. Aber dass man so eine Rückmeldung zu den Schulangeboten bekommt, das hab ich noch nicht erfahren.“
Thematische Einflussfaktoren	Angaben zu den Faktoren, die die Inhalte der Profilentwicklung prägen.	„Jede Schule hat ein Klientel und darauf wird praktisch das Profil aufgebaut und soll sich auch entwickeln können, entsprechend der Schülerschaft.“
Positive Prozessfaktoren	Faktoren, die sich positiv auf den Prozess der Profilentwicklung auswirken.	„Ich habe hier auch in die Bewerbung reingeschrieben, es kommt sehr auf's Kollegium an.“
Negative Prozessfaktoren	Faktoren, die sich negativ auf den Prozess der Profilentwicklung auswirken.	„Wenn sie ein Kollegium haben so wie hier, das 25 Jahren zusammenarbeitet, wo ganz wenig neue Kollegen dazu gekommen sind und der Schulleiter erst seit eineinhalb Jahren da ist, dann ist es schwierig, was zu erreichen.“
Merkmale	Angaben zu Merkmalen des schulischen Entwicklungsprozesses.	„Und des was erprobt ist, des ist auch vorhanden, aber das was neu entsteht, des entsteht einfach sukzessive und wird im nächsten Jahr dann praktisch wieder überprüft, geändert und verbessert. Das entsteht einfach, das ist nix, wo man jetzt sagen kann, den Ordner ziehen wir jetzt raus, und das ist es.“

Anhang 3: Kategoriensystem (Fortsetzung)

Kategorienbezeichnung	Inhalt	Textbeispiel
<i>Profilentwicklungsprozess (Fortsetzung)</i>		
Externe Orientierung	Einbindung von externen Experten und Metakzepten in den Entwicklungsprozess.	„So soll das nämlich auch sein. Die Lehrerinnen und Lehrer, die müssen halt aus diesen Konzepten genau das rausnehmen, was auf die Schule passt oder auf ihre Arbeit oder ihre Position, die sie in der Schule hat passt.“
<i>Rolle vorgelagerter Verwaltungen</i>		
Steuerung	Beurteilung der Steuerung von Schüler- und Klassenzahlen sowie Personalständen hinsichtlich Profilentwicklung.	„Schulzulauf ist so ein zweischneidiges Schwert, wenn man von oben vorgeschrieben bekommt, dreizügig zu sein.“
Kooperation	Zusammenarbeit zwischen Verwaltung und Schulen bei der Implementierung von Reformen oder Neuerungen.	„Ich hab grad so mit einem meiner Fachabteilungsleiter gesprochen, an keiner Schule hat man Verständnis dafür, dass bildungspolitische Reformen unabhängig von ihren Inhalten prozedural so durchgeführt werden, wie jetzt. Das ist dilettantisch, das ist eitel und demotiviert ganze Berufsgruppen wie man weiß.“
Kosten	Auswirkung der Kostensituation der Schulträger der auf den schulischen Profilierungsprozess.	„Das heißt also, hier war doch das Gefühl bei vielen Kollegen da, hier wird von Profilbildung geredet, aber wenn man's machen will, klappt das doch nicht, weil dann all die Bedenken, in dem Fall des Ministeriums, das lag ausschließlich am Ministerium, kamen, weil es eben Geld kostet, ne, Personal kostet.“
<i>Bildungsplanreform 2004</i>		
Neue Bildungspläne	Erwartete positive und negative Auswirkungen der neuen Bildungspläne.	„Ja, da seh' ich schon einen Vorteil auch darin, dass das jetzt auch durch das G8, dass man einfach mal wieder gezwungen ist, sich zusammen zu setzen, stärker vielleicht als bisher, dass man vielleicht auch bestimmte Dinge, die eingeschliffen sind, mal hinterfragt.“
Schulcurriculum	Einschätzung zur Realisierbarkeit von Schulcurricula.	„Am pädagogischen Tag wird zunächst mal überprüft, in wie weit wir überhaupt in der Lage sind, das Kerncurriculum mit den uns zur Verfügung stehenden Kontingenzstudentafeln zu entwickeln.“

Anhang 4: Interviewsituation

<i>Code</i>	<i>Gesprächs- dauer⁹</i>	<i>Interviewsituation</i>
<i>Hauptschulen</i>		
H1	21	IP war sofort nach telefonischer Kontaktaufnahme bereit zum Gespräch. Das Gespräch fand in angenehmer Atmosphäre statt, aber etwas unter Zeitdruck, da es während des Elternsprechtags der Schule stattfand. IP wirkte zu Beginn etwas unsicher in der Gesprächssituation. Diese Unsicherheit legte sich aber mit fortschreitendem Gesprächsverlauf. IP war interessiert und wirkte sehr engagiert. Zum Fragebogen gab es nur eine Rückfrage.
H2	20	IP war sofort nach telefonischer Kontaktaufnahme bereit zum Gespräch. Vor dem Gespräch herrschte ein wenig Hektik und auch im Verlauf des Gesprächs kam es zu kleineren Störungen. Mein Eindruck war hier auch, dass IP Ansprechbarkeit demonstrieren wollte. IP wirkte während des Gesprächs, als wolle er negativen Aussagen zur Schule oder solchen, die negativ interpretiert werden könnten, ausweichen, und mein Eindruck war, dass ein überriessen positives Bild der Schule gezeichnet wurde. Zum Fragebogen gab es keine Rückfragen oder Anmerkungen.
H3	31	IP war sofort nach telefonischer Kontaktaufnahme bereit zum Gespräch. Das Gespräch fand im Büro der Schulleitung statt, zeitweise war eine weitere Person anwesend, die jedoch mit anderen Tätigkeiten beschäftigt war. IP machte einen aufgeschlossenen und interessierten Eindruck, der sich auch in der konstruktiven Kritik zu einigen Punkten des Fragebogens ausdrückte.
H4	29	IP war sofort nach telefonischer Kontaktaufnahme bereit zum Gespräch. Das Gespräch fand störungsfrei im Büro der Schulleitung statt. IP wirkte aufgeschlossen und schien erfreut über das Interesse an der Schule. Teilweise wirkte IP etwas unsicher oder resigniert, wenn über den Schulalltag berichtet wurde, die Stimme wurde stellenweise sehr leise. Zum Fragebogen gab es in einem Punkt konstruktive Kritik.
H5	30	IP war sofort nach telefonischer Kontaktaufnahme bereit zum Gespräch. Das Gespräch fand nach Raumsuche im Büro der Schulleitung statt und wurde einmal kurz unterbrochen. IP wirkte lebensklug und sehr engagiert, das Gespräch wurde im Verlauf zunehmend offener. Der Fragebogen wurde erst zu Beginn des Interviews ausgefüllt.
H6	41	Vor der endgültigen Zustimmung zum Interview hatte ich einen persönlichen Gesprächstermin, an dessen Ende auch der Fragebogen überreicht wurde. Beide Gespräche fanden im Büro der Schulleitung statt. Beim Interview kann es zu einer kurzen und einer etwas längeren Störung. IP agierte väterlich-wohlwollend, der Gesprächsverlauf konnte jedoch trotzdem konstruktiv gestaltet werden. IP wirkte erfreut über das Interesse. Es gab Kritik und Lob zum Fragebogen, der jedoch lückenhaft ausgefüllt war.

IP = Interviewpartner/Interviewpartnerin

⁹ Nettogesprächsdauer, d.h. exklusive Störungen bzw. ggf. Zeit für das Ausfüllen des Fragebogens.

Anhang 4: Interviewsituation (Fortsetzung)

<i>Code</i>	<i>Gesprächs- dauer¹⁰</i>	<i>Interviewsituation</i>
<i>Gymnasien</i>		
G1	34	IP war sofort nach telefonischer Kontaktaufnahme bereit zum Gespräch. Das Gespräch fand im Büro der Schulleitung statt und verlief störungsfrei. IP schien zu Beginn etwas nervös, fiel im Gesprächsverlauf immer mal wieder ins Dozieren und nutzte die Gelegenheit, angestaute Unzufriedenheit mit dem System kund zu tun. IP wirkte engagiert. Zum Fragebogen gab es keine Fragen.
G2	28	IP war sofort nach telefonischer Kontaktaufnahme bereit zum Gespräch. Das Gespräch fand störungsfrei im Büro der Schulleitung statt. IP wirkte zurückhaltend und vorsichtig in seinen Aussagen, aber gleichzeitig interessiert. Der Fragebogen war nur teilweise ausgefüllt und wurde zu Beginn des Gesprächs komplettiert, wobei sich IP auch Zeit nahm.
G3	45	IP war sofort nach telefonischer Kontaktaufnahme bereit zum Gespräch. Das Gespräch fand in zunächst etwas angespannter Atmosphäre im Büro der Schulleitung statt. Im Gesprächsverlauf schien sich IP zunehmend zu entspannen und wurde offener, wenn auch eine latente Ungeduld spürbar blieb. Es gab nur wenige kleinere Störungen. Zum Fragebogen gab es wenig Rückmeldung, obwohl er deutliche Lücken aufwies.
<i>nicht in die Auswertung einbezogenes Interview (Hauptschule)</i>		
	25	IP war nach telefonischer Kontaktaufnahme erst nach längerem Gespräch zum Interview bereit, es konnte allerdings nur ein recht später Termin, ca. 4 Wochen nach dem Telefonat, vereinbart werden. Bei dem Gespräch verfestigte sich der Eindruck, dass eigentlich kein Interesse an der Gesprächsteilnahme bestand. Zum einen wurden mehrere Fragen des Fragebogens mit dem Hinweis, es seien vertrauliche Interna, nicht beantwortet. Zum anderen wurde aus ähnlichen Gründen der Bandmitschnitt des Gesprächs erweigert. Das Gespräch litt unter der Atmosphäre des Misstrauens und wurde daher nicht in die Auswertung mit einbezogen.

IP = Interviewpartner/Interviewpartnerin

¹⁰ Nettogesprächsdauer, d.h. exklusive Störungen bzw. ggf. Zeit für das Ausfüllen des Fragebogens.

Erklärungen

Ich versichere, dass ich die beiliegende Masterarbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Mannheim, den 8. August 2004

Unterschrift

Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, dass ein Exemplar dieser Arbeit der Bereichsbibliothek Erziehungswissenschaft und Psychologie der Universität Mannheim zur Verfügung gestellt wird.

Mannheim, den 8. August 2004

Unterschrift