

Clausen, Marten; Winkler, Christoph; Neu-Clausen, Maike
Die Förderung psychosozialer Entwicklung durch Schulprofile? Eine Analyse der Kontingenztafeln von Gymnasien in Baden-Württemberg

Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 6, S. 744-757

urn:nbn:de:0111-opus-44234

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Schule und psychosoziale Entwicklung

Kai S. Cortina

Einleitung in den Thementeil 741

Marten Clausen/Christoph Winkler/Maike Neu-Clausen

Die Förderung psychosozialer Entwicklung durch Schulprofile? Eine Analyse der Kontingenzstundentafeln von Gymnasien in Baden-Württemberg 744

Kai S. Cortina/Jeanne Friedel/Julianne C. Turner

Der Einfluss der Zielorientierung im Unterricht auf die Verarbeitung negativer Rückmeldung bei Schülern. Befunde aus einer US-amerikanischen Übergangsstudie. 758

Urs Grob

Schulklima und politische Sozialisation – Hat das perzipierte soziale Klima einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von politischem Interesse und Toleranz? 774

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Schule und psychosoziale Entwicklung“ 800

Allgemeiner Teil

Volker Lenhart

Die Globalisierung in der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft 810

Stefan Danner

Pädagogische Mittel als Zweck – pädagogische Zwecke als Mittel? Antworten von Simmel, Dewey und Litt 825

<i>Torsten Schwan</i> „Denn entscheide nicht ich, so wird über mich entschieden“. Peter Petersen als politischer Reformpädagoge	843
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Walter Hornstein</i> Birgit Dahlke: Jünglinge der Moderne. Jugendkult und Männlichkeit in der Literatur um 1900	861
<i>Klaus Zierer</i> Ludwig Duncker: Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte	863
<i>Marcelo Caruso</i> Rita Casale/Daniel Tröhler/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung	865
<i>Petra Bauer</i> Jürgen Müller: Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven des Theorie-, Forschungs- und Methodenwissens der stationären Erziehungshilfe	869
<i>Jeanette Böhme</i> Karl-Heinz Arnold/Uwe Sandfuchs/Jürgen Wiechmann (Hrsg.): Handbuch Unterricht	871
<i>Sven Steinacker</i> Ernst Berger (Hrsg.): Verfolgte Kindheit. Kinder und Jugendliche als Opfer der NS-Sozialverwaltung	874
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	877

Marten Clausen/Christoph Winkler/Maike Neu-Clausen

Die Förderung psychosozialer Entwicklung durch Schulprofile?

Eine Analyse der Kontingenztafeln von Gymnasien in Baden-Württemberg

Zusammenfassung: Im Rahmen aktueller Reformen im Bildungswesen erhalten Schulen mit der Erweiterung ihrer Autonomie konkrete Handlungsspielräume u.a. in Form von nicht zweckgebundenen Schulstunden, die sie für akademische, methodische oder psychosoziale Lernziele einsetzen können. In der empirischen Untersuchung wird betrachtet, wie 92 Gymnasien aus Baden-Württemberg diese Freiheitsgrade nutzen, wobei deutliche Unterschiede im Einsatz der Stunden offenbar werden. Die nicht zweckgebundenen Schulstunden werden insgesamt überwiegend für akademische Lernziele genutzt. Es gibt jedoch auch 40 Gymnasien, die methodische und psychosoziale Lernziele stärker gewichten. Die im Vergleich zu den übrigen Schulen höchste Gewichtung der akademischen Lernziele findet sich an Gymnasien, die Fächerprofile anbieten, die in Klasse 5 mit Latein beginnen. Die Ergebnisse werden in Bezug auf die Rationalitäten diskutiert, die Schulen als institutionelle Akteure bei der Gestaltung ihres Schulprofils verfolgen.

1. Einleitung: Schulautonomie und pädagogische Freiheitsräume

Für die Neuorientierung der Bildungssysteme in den deutschen Bundesländern spielt die Autonomie der einzelnen Schulen eine wichtige Rolle. Im Zentrum dieses Beitrags steht die Frage, wie Schulen den Handlungsspielraum nutzen, den sie mit der erweiterten Selbständigkeit erhalten. Schulen werden im Folgenden als *institutionelle Akteure* (Fend 2006) angesehen, die als Teile eines hierarchischen Bildungssystems über einen mehr oder weniger großen Handlungsspielraum verfügen. Eingeschränkt werden die Handlungsmöglichkeiten einerseits durch ein Korsett von rechtlichen Verordnungen und Genehmigungsverfahren der Bildungsverwaltung, andererseits durch die Lehrerschaft, ohne deren Unterstützung und Engagement autonomiebezogene Reformprozesse zum Scheitern verurteilt sind.

Es ist daher nicht überraschend, dass in der Vergangenheit Schulentwicklungsprozesse oft bei der Formulierung hehrer Ziele in Programmen und Leitbildern stehen geblieben sind („Reformprosa“). Dies mag – wenn auch nicht allein – mit den geringen konkreten Handlungsmöglichkeiten auf der Einzelschulebene zu tun haben, die den Schulen in der Praxis zur Verfügung standen. Wenn Schulen im Rahmen der aktuellen Bildungsreformen neue Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten erhalten, so stellt sich die Frage, wie sie diese neue Freiheit nutzen. Angesichts des gestiegenen Evaluationsdrucks und der damit verbundenen Rechenschaftspflicht könnte man eine Verengung auf akademische Ziele von Schule zur Erreichung primär kognitiv fokussierter Bildungsstandards vermuten. Wenn Schulen jedoch ihrem Auftrag gerecht werden sol-

len, junge Menschen zur Selbständigkeit, Verantwortlichkeit und gesellschaftlicher Teilhabe zu bilden, wie es in den Schulgesetzen der Länder verankert ist, so ist schulischer Erfolg auch an den *psychosozialen Entwicklungskriterien* zu messen. Autonomie von Schule und die damit verbundenen Freiräume sind eine Voraussetzung zur ganzheitlichen Bildung der Schülerinnen und Schüler, angepasst an ihre Ausgangslagen und Bedürfnisse.

2. Zum Begriff Schulautonomie

Im Allgemeinen wird unter Schulautonomie verstanden, dass Schulen den Weg und die Mittel zur Erreichung staatlich vorgegebener Bildungs- und Erziehungsziele in einem bestimmten Ausmaß selbstständig festlegen können (vgl. Lange 1995). Bis zu welchem Grad die Bildungsadministrationen den Schulen Gestaltungsautonomie gewähren, ist in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt. Als grundsätzliche Beschränkung schulischer Freiräume wirkt hierbei Artikel 7 des Grundgesetzes. In ihm ist festgelegt, dass der Staat die Ziele, welche im Bildungswesen verfolgt werden, formuliert und die Zielerreichung kontrolliert (vgl. Maunz/Dürig/Herzog/Scholz 1993, Art. 7 GG, Rdnr. S. 16ff.).

In der Diskussion um Schulautonomie kommen unterschiedliche Denktraditionen und Perspektiven zum Ausdruck. Zu unterscheiden sind drei Argumentationsrichtungen: das *Demokratie-Argument*, das *Ökonomie-Argument* und das *Selbstverwaltungs- oder Funktional-Argument*. Das *Demokratie-Argument* stellt den Mitbestimmungsaspekt schulischer Gremien bei der Gestaltung der schulischen Wirklichkeit in den Vordergrund. Die demokratische Verfassung einer Schule wird dabei als grundlegende Voraussetzung für die Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu gesellschaftlicher Teilhabe und demokratischem Handeln angesehen (vgl. Richter 1994). Das *Ökonomie-Argument* schulischer Autonomie sieht die Stärkung der schulischen Eigenverantwortung als Voraussetzung für qualitätsbewussteres und vor allem kosteneffizienteres Handeln. In dieser Denkschule spiegeln sich die finanziellen Engpässe der öffentlichen Haushalte wider, die es erforderlich machen, mit gleich bleibenden oder gar reduzierten Mitteln mehr Bildungseffizienz zu erreichen (vgl. Timmermann 1996). Das *Selbstverwaltungs- oder Funktional-Argument* unterstreicht die Notwendigkeit, Schulen mit erweiterten Handlungskompetenzen auszustatten, damit diese in der Auseinandersetzung mit komplexen Schulumwelten bestehen und ihre pädagogische Leistungsfähigkeit verbessern können. Das Verständnis der Schule als *loosely coupled system* (Weick 1976; Orton/Weick, 1990) unterstreicht die funktionale Flexibilität, die Schulen durch verstärkte Autonomie gewinnen. Der damit einhergehende Abbau starrer Hierarchien ist eine Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Schulentwicklung und die Arbeit am eigenen Schulprofil. Das an Schulumwelt und Klientel angepasste Lehren und Lernen soll einerseits akademische Leistungssteigerungen der Schülerinnen und Schüler nach sich ziehen. Zum anderen kann die autonome Schule – anders als bei enger curricularer Bindung – spezifische psychosoziale Entwicklungsaspekte besser fördern.

Für die Anbieterseite der Schulen und die übergeordneten Ebenen der Bildungsadministration ist die durch mehr Autonomie intendierte Entwicklung eines differenzierteren schulischen Angebotes auch in ihrer öffentlichen Wirkung attraktiv. Durch Differenzierung auf der Grundlage individueller Schulprofile können sich Schulen programmatisch voneinander abgrenzen, ohne sich dabei gegenseitig Qualität absprechen zu müssen. Es gibt es aus dieser Warte keine besseren oder schlechteren Schulen, denn im Prinzip ist jede Schule gut für die entsprechend passenden Schüler. Eine Autonomisierung ist für die höheren Ebenen der Bildungsverwaltung auch entlastend, da Schulen mit höherer Handlungsautonomie für ihre Entscheidungen stärker verantwortlich gemacht werden können.

3. Gestaltungsspielräume in der Praxis: Schulprofile, Schulprogramme und Leitbilder

Im Rahmen eines Berichtes des Eurydice Projektes der Europäischen Union wird für Deutschland im Vergleich zu den anderen Mitgliedsländern neben einer geringen Autonomie der Schulen auch ein wenig differenziertes schulisches Angebot festgestellt (Stellung der Staaten in Bezug auf die Aspekte „Vielfalt des Bildungsangebotes“ und „Unabhängigkeit der Schulen“; Eurydice 2000, S. 285). Auch aus dem für PISA 2000 entwickelten Index zur Schulautonomie in den OECD-Ländern geht hervor (vgl. Avenarius et al. 2003, S. 157), dass diese in Deutschland verglichen mit anderen Staaten nur unterdurchschnittlich ausgeprägt ist. Aktuell ändert sich das Schulrecht in Deutschland deutlich in Richtung auf eine stärkere Betonung schulischer Eigenverantwortung. Dabei lassen die konkreten Vorgaben der Bildungsadministrations primär eine Orientierung am Ökonomie-Argument erkennen. Analog zu Wirtschaftsunternehmen sollen Schulen in den Bereichen (1) Personalführung und (2) Budgetverwaltung kosteneffizient arbeiten. Auch das Funktional- oder Selbstverwaltungs-Argument scheint als theoretische Grundlage in neuere Bildungsreformen einzufließen. So erhalten Schulen (3) bei organisatorischen Regelungen oder (4) im pädagogischen Bereich mehr Autonomie (vgl. Dubs 1996, S. 121). Hinsichtlich der Personalführung erhalten Schulen in Deutschland vor allem Kompetenzen im Bereich der Personalrekrutierung, z.B. durch „schulscharfe“ Ausschreibung von Stellen in Baden-Württemberg. Eine Erweiterung des schulischen Handlungsspielraums, wie es ihn in anderen Ländern gibt, ist hier aufgrund beamtenrechtlicher Vorgaben vorerst nicht zu erwarten. Zur eigenverantwortlichen Budgetverwaltung gibt es in Deutschland einige Modellversuche, in denen zunächst verschiedene, kleinere Posten des Schuletats in schulische Eigenverantwortung übergeben werden. Bislang werden den Schulen vor allem in den Bereichen der organisatorischen Regelungen sowie des pädagogischen Handelns Freiräume eröffnet (z.B. werden die Schulen in vielen Bundesländern verpflichtet, selbst den pädagogischen Weg der Vermittlung im Unterricht in einem Schulprogramm festzuschreiben; vgl. Avenarius et al. 2003).

Als eine Möglichkeit der Nutzung von Autonomie im pädagogischen Bereich ist das Schulprofil besonders interessant, weil mit ihm Veränderungen inhaltlicher Schwer-

punkte im Unterricht vorgenommen werden. Zu der Anwendung von Schulprofilen liegen allerdings nur wenige empirische Untersuchungen vor. Holtappels kommt in einer qualitativen Untersuchung an Hamburger Schulen zu dem Schluss, dass Schulprofile hauptsächlich zur Förderung des fächerübergreifenden Unterrichts, zur individuellen Leistungsförderung von Schülern, sowie zur Vermittlung von Arbeitstechniken und Lernstrategien im Sinne methodischer Zusatzqualifikationen genutzt werden (vgl. Holtappels 2004b). Kanders (2004) ermittelt bei einer Untersuchung von Schulprogrammen in Nordrhein-Westfalen, dass eine positive Korrelation zwischen der Schulprogrammarbeit und dem Innovationsklima an einer Schule besteht. Clausen belegt in seiner Untersuchung über das Schulwahlverhalten von Eltern, dass das Schulprofil und hier insbesondere das Angebot an Fächerprofilen für viele Familien eine wichtige Rolle bei der Einzelschulwahl spielt (Clausen 2006). Andere Autoren beschäftigen sich damit, was ein Schulprofil leisten soll. Sie plädieren dafür, dass ein einmal bewusst entwickeltes Schulprofil über einen längeren Zeitraum Stabilität aufweisen sollte, damit eine Kontinuität der pädagogischen Arbeit gewährleistet werden kann (Bildungskommission NRW 1995; Maritzen 2003). Des Weiteren soll das Profil der Schule eine strategische Kommunikation mit der Öffentlichkeit ermöglichen, damit kontinuierliche Beziehungen und Kontakte zu Partnern des Schulumfeldes entstehen (Schirp 1996). Darüber hinaus wird eine Funktion der Schulprogramm- und Schulprofilarbeit darin gesehen, dass Rechenschaft gegenüber der Bildungsadministration über die geleistete Arbeit der Schule möglich wird (Holtappels 2004a). Während die Profilentwicklung in der Theorie zumeist für alle Schulformen diskutiert wird, werden in der Praxis unterschiedliche Profile zumeist bei den Gymnasien verortet, da diese, anders als die übrigen Schulformen, die Möglichkeit haben, sich anhand eines differierenden akademischen Fächerangebots (z.B. Fremdsprachenfolge, Schwerpunkt- oder Profilmächer) voneinander abzugrenzen.

In der Literatur wird der Begriff des Schulprofils sehr uneinheitlich verwendet. So definiert beispielsweise Wittenbruch (1998) das Schulprofil als die pädagogische Gestalt der Einzelschule, welche sich im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben durch die erweiterten pädagogischen Freiheiten der Lehrer herausbildet, um einen bewusst pädagogisch gestalteten Lern- und Lebensraum anzubieten. Dieser Lernraum soll die regionalen Bedingungen berücksichtigen, unter denen der schulische Erziehungs- und Bildungsauftrag realisiert wird.

Beim Versuch, die Begrifflichkeit zu schärfen, wird im Weiteren in Analogie zum Rahmenmodell des intendierten, implementierten und erreichten Curriculums, welches die IEA¹ in die Schulleistungsforschung eingeführt hat (*intended, implemented and attained curriculum*; vgl. u.a. Robitaille 1993), vom intendierten, implementierten und erreichten Profil gesprochen werden. Das Leitbild beschreibt als handlungsleitende strategische Zielvorstellung einer Institution primär das intendierte Profil. Im Schulprogramm findet sich neben der Formulierung von abstrakteren Zielen häufiger auch die tatsächliche institutionelle Umsetzung in Form von spezifischen Fächerschwerpunkten

1 International Association for the Evaluation of Educational Achievement

oder Studentafeln, so dass es je nach Ausarbeitung sowohl das intendierte Profil als auch das implementierte Profil einer Schule darstellt. Das realisierte Profil ist ein Bereich, der in der Schulentwicklungsforschung seltener fokussiert wird, und umfasst die an den gesetzten Zielen gemessene Zielerreichung bis hin zur Erreichung eines spezifischen Kompetenzprofils auf Seiten der Schüler. Mit einer derart präzisierten Begrifflichkeit wird die Schulentwicklungsforschung im Sinne einer Outputorientierung anknüpfbar an eine kompetenzorientierte Bestimmung der differenziellen Profilwirksamkeit.

Der vorliegende Beitrag beschränkt sich auf einen Teilbereich des implementierten Schulprofils, der auf dem objektiv in den Studentafeln der Schulen nachvollziehbaren fachlichen und nichtfachlichen Angebot basiert. Dieser spezifische Teilaspekt des Schulprofils wird im Folgenden als das manifeste Schulprofil bezeichnet. Ein manifestes Schulprofil liegt vor, wenn besondere Schwerpunkte beim Schulstundenumfang von einzelnen Unterrichtsfächern und -inhalten in der Studentafel einer Schule ausgewiesen werden. Ein besonderer Schwerpunkt kommt darin zum Ausdruck, dass (a) eine Schule bestimmte Fremdsprachen und Wahlfächer festlegt und (b) zusätzlich zum vorgesehenen Schulstundenumfang mehrere nicht zweckgebundene Schulstunden für die Förderung bestimmter Fächer, die Förderung der Methodenkompetenz oder die Förderung der Sozialkompetenz einsetzt. Das manifeste Schulprofil beschreibt somit einen zeitpunktbezogenen Status quo der Schulstundenverteilung an einer Schule. Der Vorteil der hier gewählten Definition besteht darin, dass ein manifestes Schulprofil leicht nachweisbar ist und in seiner zeitlichen Intensität mit den manifesten Profilen anderer Schulen verglichen werden kann.

4. Gestaltung des manifesten Profils in gymnasialen Studentafeln

Nachdem der Begriff des manifesten Schulprofils definiert wurde, soll präzisiert werden, welche konkreten Handlungsspielräume die Einzelschule für die Gestaltung des manifesten Schulprofils in ihrer Studentafel hat. Je nach Vorgabe des Bundeslands ergeben sich bis zu vier Möglichkeiten, Schwerpunkte zu setzen: (1) die Festlegung von Fremdsprachenabfolge und Fächerprofilen, (2) die Verwendung von nicht zweckgebundenen Schulstunden, (3) die intertemporalen Gestaltungsmöglichkeiten und (4) die Festlegung eines Schulcurriculums. Die nachfolgenden Erläuterungen beziehen sich auf die Ausgestaltung dieser Handlungsspielräume an Gymnasien in Baden-Württemberg.

- 1) Die *Gestaltungsspielräume bei der Fremdsprachenabfolge und den Fächerprofilen* können darin gesehen werden, dass die Schule in Abstimmung mit der Schuladministration festlegen kann, welche Wahlmöglichkeiten den Schülern beim Erlernen von Fremdsprachen und bei den Fächerprofilen gegeben werden. Der Begriff Fremdsprachenabfolge bezeichnet dabei die Sequenzierung, in welcher Fremdsprachen an einer Schule erlernt werden können. Dabei wirken die klassischen Gymnasialprofile (altsprachlich-humanistisch, neusprachlich, naturwissenschaftlich) bis in die Ge-

genwart hinein. Die Fächerprofile beziehen sich darüber hinaus auch auf die fachliche Schwerpunktsetzung der Schülerinnen und Schüler ab Klasse 8. Hier können eine dritte Fremdsprache, Naturwissenschaft und Technik (NWT), Bildende Kunst, Musik oder Sport gewählt werden.

- 2) Darüber hinaus gibt es *Gestaltungsspielräume bezüglich der nicht zweckgebundenen Schulstunden*, die in Baden-Württemberg als „Poolstunden“ bezeichnet werden. Dabei handelt es sich um ein Kontingent an Schulwochenstunden, deren Inhalte die Schulen frei bestimmen können. Diese Stunden können zur (a) akademischen Förderung in den Kernfächern oder Profulfächern, (b) zur Vermittlung von fächerübergreifenden Methodenkenntnissen oder (c) zur Stärkung psychosozialer Kompetenzen eingesetzt werden.
- 3) Die *intertemporalen Gestaltungsmöglichkeiten* bestehen insofern, dass im Rahmen von Kontingentstundentafeln nur ein bestimmter Schulstundenumfang pro Fach vorgegeben wird, der bis zur 10. oder 13. Klasse unterrichtet werden muss, ohne dass die Verteilung der Schulstunden über die Jahrgangsstufen von der Schulverwaltung festgelegt werden. Somit kann die Einzelschule entscheiden, in welcher Jahrgangsstufe sie in einem Fach einen Schwerpunkt setzen will, indem sie dort die Stundenanzahl erhöht und in einer anderen Jahrgangsstufe entsprechend verringert.
- 4) Zuletzt gibt es *Gestaltungsspielräume bei der Festlegung eines Schulcurriculums*, das von den Schulen selbst erarbeitet wird. Im Schulcurriculum soll ein Drittel der Unterrichtszeit für Inhalte und pädagogische Arbeitsformen verwendet werden, welche der Schule besonders wichtig erscheinen (vgl. Schavan 2003, S. 35). Es kann auch zur fachlichen oder überfachlichen Vertiefung und Ergänzung von Inhalten eingesetzt werden, die im von der Schulverwaltung vorgegebenen Kerncurriculum orientiert an den Bildungsstandards vermittelt werden.

5. Empirische Untersuchung

Fragestellungen

Im Rahmen dieses Beitrags wird empirisch untersucht, (1) wie Gymnasien in Baden-Württemberg den konkreten Handlungsspielraum bei der Gestaltung ihres manifesten Profils nutzen, den sie im Rahmen der frei verwendbaren Poolstunden erhalten. Es wird insbesondere fokussiert, ob die vorgesehenen Poolstunden primär akademischen, methodischen oder psychosozialen Lernzielen dienen. Zu diesem Zweck werden die Inhalte der Poolstunden aus den Kontingentstundentafeln den drei Lernzielen zugeordnet.

Weiter wird betrachtet, (2) inwieweit es Unterschiede in der Nutzung der Poolstunden gibt in Abhängigkeit von der Größe der Schulen (Schülerzahl) sowie in Abhängigkeit von der Anzahl und dem Inhalt der von einer Schule angebotenen Profile. Grundlage dieser Analyse ist eine Bestandsaufnahme der angebotenen gymnasialen Fächerprofile (Fächerkombinationen und Sprachenfolgen). Die im vorigen Abschnitt erläuterten Gestaltungsmöglichkeiten der intertemporalen Stundenumverteilung und des Schulcurriculums werden in diesem Beitrag nicht berücksichtigt.

Stichprobe und Durchführung

Im Rahmen der Studie wurden die Kontingenzstundentafeln von insgesamt 92 Gymnasien in Baden-Württemberg gesammelt und statistisch aufbereitet, womit die Stichprobe etwas weniger als ein Viertel der Grundgesamtheit aller Gymnasien Baden-Württembergs umfasst (421 Schulen). Da es nicht möglich war, die Stundentafeln von der Schulverwaltung zu erhalten, erfolgte die Erhebung der Kontingenzstundentafeln, der Fremdsprachenfolgen und Fächerprofile auf Basis der Selbstdarstellungen der Schulen auf ihren Internetseiten. Eine genauere Dokumentation der Vorgehensweise findet sich bei Winkler (2006).

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Frühjahr 2006 befand sich das baden-württembergische Gymnasialsystem im Zuge der Bildungsplanreform 2004 in einer Umbruchphase. Ein wesentlicher Aspekt dieser Reform war neben der Einrichtung des zwölfjährigen Gymnasiums die verpflichtende Einführung von Englisch (bzw. im Rheingraben: Französisch) als obligatorischer erster Fremdsprache in Klasse 5 ab dem Schuljahr 2007/08, aufbauend auf den in der Grundschule seit dem Schuljahr 2003/04 vermittelten Kenntnissen in dieser Sprache. Mit der zweiten Fremdsprache wird im Zuge dieser Neuerung ebenfalls in der 5. oder spätestens in der 6. Klasse begonnen. Bei der Datenerhebung konnten diese Neuerungen noch nicht berücksichtigt werden. Zum Zeitpunkt der Erhebung war die Poolstundenverwendung auf die Klassenstufen 5-10 beschränkt. Mittlerweile wurde die Anzahl der Poolstunden von 12 auf 10 reduziert und sie dürfen auch in den Klassenstufen 11 und 12 eingesetzt werden.

6. Ergebnisse

Analyse und Kategorisierung der Poolstunden

Im Rahmen der Analyse der Kontingenzstundentafeln wurden die frei verfügbaren Poolstunden inhaltlich in drei Kategorien zusammengefasst. Poolstunden mit *akademischem* Lernziel umfassen alle Stunden, die in das akademische Fächerangebot der Schulen fließen. So nutzen Schulen die Poolstunden beispielsweise, um in Klasse 5 eine weitere Stunde Englisch zu unterrichten oder um die ab Klasse 8 wählbaren Profulfächer zu stärken. Poolstunden mit *methodischem* Lernziel dienen dagegen der Entwicklung fachübergeordneter Kompetenzen im methodischen Bereich, beispielsweise die Erstellung von Präsentationen oder die Verwendung von Präsentationsmedien. Auch die Berufsorientierung am Gymnasium wird dieser Kategorie zugeordnet, da hier neben Informationen zur Berufsfindung auch Methodiken zu Bewerbung und Vorstellung vermittelt werden. Poolstunden mit *psychosozialem* Lernziel unterstützen dagegen die psychosoziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Dieser Kategorie wurden diejenigen Stunden zugeordnet, die Aspekte des sozialen Lernens oder überfachliche gesellschaftlich relevante Themen beinhalten. In Tabelle 1 ist die Zuordnung der Inhaltsbereiche zu den Oberkategorien dargestellt.

Tab. 1: Kategorisierung der Poolstunden	
<i>Lernzielkategorien</i>	<i>Inhalte</i>
Poolstunden mit akademischem Lernziel	<ul style="list-style-type: none"> ● Fachbezogene Stunden ● Wahlpflichtfach ● Vertretungsstunden
Poolstunden mit methodischem Lernziel	<ul style="list-style-type: none"> ● Methodenkompetenz ● Medienkompetenz ● Informationstechnische Grundbildung (ITG) ● Berufsorientierung am Gymnasium (BOGY)
Poolstunden mit psychosozialem Lernziel	<ul style="list-style-type: none"> ● Klassenlehrerstunde ● Sozialkompetenz ● Fördern und Unterstützen ● Projekte ● Gesundheit ● Umwelt ● Schüleraustausch ● Demokratie

Analyse und Kategorisierung der Fächerprofile

Im Zentrum der Analyse der Fächerprofile der einzelnen Gymnasien stehen die jeweils angebotenen Fremdsprachen und ihre Sequenzierung sowie die fachliche Schwerpunktsetzung ab Klasse 8. In der 8. Klasse müssen baden-württembergische Gymnasiastinnen und Gymnasiasten als fachlichen Schwerpunkt entweder eine dritte Fremdsprache (Sprachliches Profil), das Vertiefungsfach Naturwissenschaft und Technik (NWT-Profil), Bildende Kunst (Kunst-Profil), Musik (Musik-Profil) oder Sport (Sport-Profil) wählen. Zu beachten ist dabei, dass die drei letztgenannten Profile nur an ausgewählten Gymnasien angeboten werden, während alle Gymnasien ein NWT-Profil und eine dritte Fremdsprache anbieten.

An den Gymnasien sind durchschnittlich zwischen vier und fünf unterschiedliche Fächerprofile wählbar. Nur rund 10% der Schulen bieten sieben oder mehr Wahlmöglichkeiten an. Einen Teil der 26 Schulen mit weniger als vier angebotenen Profilen bilden die Progymnasien, die als kleinere Schulen zumeist in ländlichen Gebieten angesiedelt sind und keine eigene gymnasiale Oberstufe anbieten. Allerdings bedeutet eine große Schülerzahl nicht notwendigerweise ein großes Angebot an Fächerprofilen. So findet man unter den sechs größten Schulen der Stichprobe (Schülerzahlen über 1300) sowohl die Schule mit der größten Anzahl (12) als auch zwei Schulen mit nur zwei bzw. drei angebotenen Fächerprofilen.

Wie aus Tabelle 2 zu ersehen ist, bieten die untersuchten 92 Gymnasien 36 unterschiedliche Fächerprofile an. Das am weitesten verbreitete Fächerprofil, das an 93% der untersuchten Gymnasien angeboten wird, ist das Profil Englisch als erste Fremdsprache, Französisch als zweite Fremdsprache und NWT als Profilmfach in Klasse 8 (E-F-NWT). Ergänzend weisen 10% der Schulen einen bilingualen Zug aus, 3% sind als sogenannte

Europäische Gymnasien ausgewiesen, in denen neben Latein und Griechisch zwei weitere moderne Fremdsprachen verpflichtend unterrichtet werden.

1. Fremdsprache	2. Fremdsprache	Profil ab Klasse 8	Häufigkeit	Prozent
Englisch	Französisch	NWT	86	93%
		Latein	21	23%
		Griechisch	2	2%
		Spanisch	42	46%
		Italienisch	8	9%
		Russisch	5	5%
		Portugiesisch	1	1%
		Musik	11	12%
		Bildende Kunst	4	4%
		Sport	1	1%
		Latein	NWT	44
	Französisch		29	32%
	Griechisch		1	1%
	Spanisch		20	22%
	Italienisch		4	4%
	Russisch		4	4%
	Musik		6	7%
	Bildende Kunst		1	1%
	Russisch	NWT	1	1%
		Französisch	1	1%
	Latein	Englisch	NWT	21
Französisch			22	24%
Griechisch			6	7%
Spanisch			7	8%
Italienisch			1	1%
Russisch			1	1%
Musik			6	7%
Bildende Kunst			1	1%
Französisch			Englisch	NTW
	Latein	8		9%
	Spanisch	10		11%
	Italienisch	5		5%
	BK	2		2%
	Sport	1		1%
	Latein	1	1%	
Bilinguales Gymnasium			9	10%
Europäisches Gymnasium			3	3%

Nutzung der Poolstunden

Abbildung 1 zeigt die prozentualen Anteile akademisch, methodisch und psychosozial genutzter Poolstunden für die 92 Gymnasien. Da sich die drei prozentualen Anteile jeweils zu 100% summieren, können sie in einem zweidimensionalen Triplot (auch Ternärplot, vgl. u.a. Upton 2001) dargestellt werden. Die Stunden werden im Durchschnitt (akademisch M= 48,3%, methodisch M=25,4%, psychosozial M=26,3%) etwa zur Hälfte akademisch genutzt und zu je einem Viertel mit methodischem oder psychosozialem Lernziel. Dieser Mittelwert lässt sich in der Abbildung finden, indem man sich bei 48,3 auf der akademischen Skala parallel zu den waagerechten gepunkteten Linien bewegt bis parallel zu den aufsteigenden gepunkteten Linien der Wert von 25,4 auf der methodischen Skala erreicht ist, was parallel zu den absteigenden Linien auf der psychosozialen Skala einen Wert von 26,3 bedingt. Dementsprechend beschreiben Punkte, die genau in den Ecken des Dreiecks liegen, eine 100%ige Nutzung der Stunden für eines der drei Lernziele, während der Punkt in der exakten Mitte des Dreiecks eine Drittelung der Poolstunden wiedergibt.

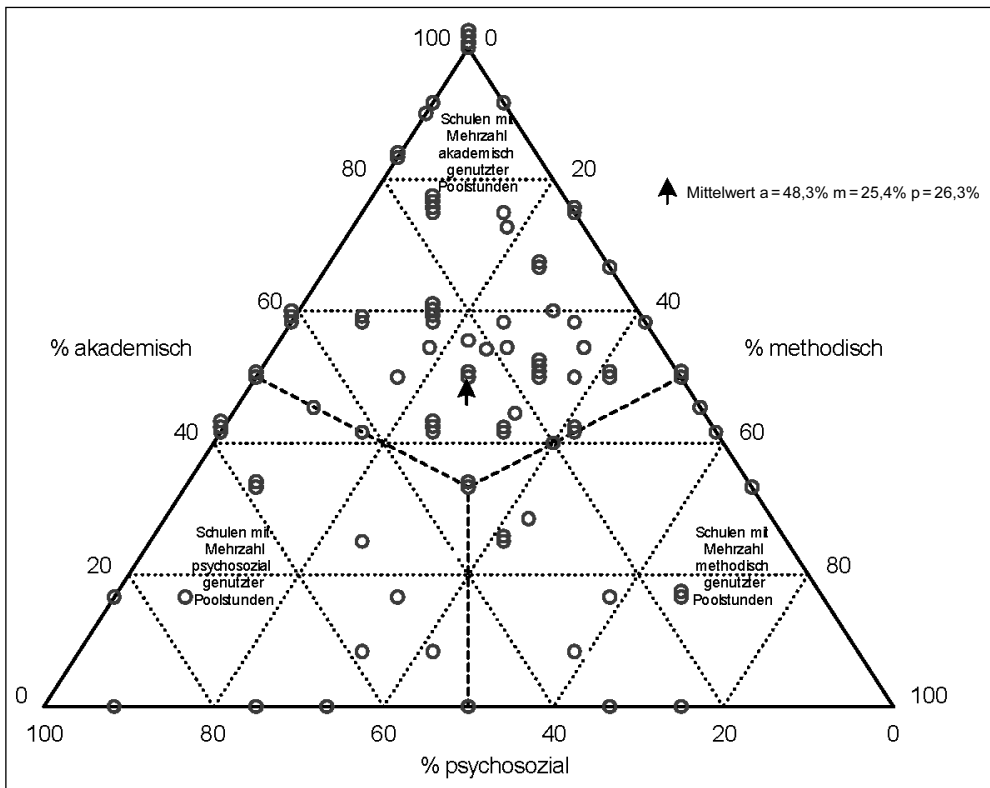


Abb. 1: Prozentuale Anteile von Poolstunden mit akademischem, methodischem und psychosozialem Lernziel für die 92 Gymnasien²

2 Gestapelte Punkte stehen für übereinanderliegende Schulen mit gleicher Verteilung.

Die drei durch das Y gebildeten Flächen umfassen jeweils Schulen, für die eines der drei Zielkriterien überwiegt: Wie die Darstellung zeigt, dominiert an den meisten Schulen eine akademische Nutzung der Poolstunden für die klassischen Schulfächer, das Wahlpflichtfach oder Vertretungsstunden.

Die drei Anteile sind, wie zu erwarten ist, miteinander negativ korreliert. Allerdings sind die Zusammenhänge zwischen dem Anteil von Poolstunden mit akademischem Ziel und den anderen beiden Anteilen deutlich stärker ($r_{a-m} = -.57$; $p < .001$; $r_{a-p} = -.65$; $p < .001$) als die Korrelation der methodischen und psychosozialen Anteile untereinander ($r_{p-m} = -.25$; $p < .05$).

Unterschiede in der Nutzung der Poolstunden

Die drei Anteile der Stundennutzung hängen nicht mit der Anzahl der Schüler und der Anzahl der angebotenen Profile (allesamt $r < .10$, *n.s.*) zusammen, d.h. die Größe der Schulen spielt keine bedeutsame Rolle für die Nutzung der Poolstunden.

Weiter wurde betrachtet, ob die Nutzung der Poolstunden in systematischem Zusammenhang zu den an den einzelnen Gymnasien angebotenen Fächerprofilen steht. Die 23 Schulen mit Fächerprofilen, die in Klasse 5 mit Latein beginnen, erweisen sich im Vergleich zu den 69 übrigen Schulen in ihrer Nutzung der Poolstunden signifikant stärker akademisch orientiert (Latein erste FS: $M=58,0\%$, $SD=25,6$; alle anderen Schulen: $M=45,0\%$, $SD=19,1$; $p < .001$) und weniger psychosozialen Lernzielen verpflichtet (Latein erste FS: $M=19,6\%$, $SD=20,8$; alle anderen Schulen: $M=28,6\%$, $SD=20,7$; $p < .05$). Von diesen Schulen investiert lediglich eine Schule weniger als 40% der Poolstunden für akademische Lernziele. Im Bereich der methodisch genutzten Stunden gibt es keine bedeutsamen Unterschiede.

7. Diskussion

Ziel der vorgestellten Analyse war es, am Beispiel der Gymnasien in Baden-Württemberg zu prüfen, ob und in welchem Umfang die Schulen die strukturell gewährten Freiräume in der Festlegung der Stundentafeln für Belange der psychosozialen Entwicklung der Schüler einsetzen.

Die baden-württembergischen Poolstunden stellen echte pädagogische Freiheitsgrade dar, die von den Schulen zur Verfolgung akademischer, methodischer oder psychosozialer Lernziele genutzt werden können. Dieser konkrete pädagogische Handlungsspielraum geht insbesondere hinsichtlich der nicht-akademischen Lernziele über das hinaus, was beispielsweise in NRW im Rahmen der Ergänzungsstunden möglich ist, die enger an die Verfolgung rein akademischer Lernziele gebunden sind. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die Poolstunden überwiegend für akademische Lernziele genutzt werden. Unter Umständen ist diese Gewichtung durch den gestiegenen Rechenschafftsdruck zu erklären, der dazu führt, dass die Schulen sich stark an der Erreichung der in den Bildungsstandards geforderten fachlichen Kompetenzen orientieren. Zwar

werden dort auch Ziele für die überfachlichen psychosozialen und methodischen Kompetenzen thematisiert, es gibt bislang jedoch kaum Anstrengungen zu ihrer Überprüfung.

Interessanterweise finden sich entgegen dem generellen Trend unter den insgesamt 92 Gymnasien 40 Schulen, in denen die akademisch-fachbezogenen Lernziele mit einem Anteil unter 50% der Poolstunden zugunsten der psychosozialen und methodischen Lernziele zurücktreten. Es gibt demnach einen substanziellen Anteil von Schulen, die ihre pädagogische Autonomie für Lernarrangements nutzen, die jenseits der Fachleistungen für die soziale und Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen aber auch für die fächerübergreifende Vorbereitung auf die Anforderungen einer modernen Berufswelt von Bedeutung sind. Demnach kommt den Poolstunden sehr wohl eine wichtige Funktion für das psychosoziale Lernen zu, aber eben nicht an allen Gymnasien. Nur in seltenen Fällen werden die Poolstunden so deutlich für das psychosoziale Lernen genutzt, dass dies auch als Aspekt der Profilbildung der Schule sichtbar wird.

Wie in den Analysen zur differenziellen Nutzung der Poolstunden deutlich wird, gewichten die Gymnasien mit Fächerprofilen, die in Klasse 5 mit Latein beginnen, die akademischen Lernziele im Vergleich zu den übrigen Schulen stärker. Dies mag damit zu tun haben, dass sich diese Gymnasien in altsprachlich-humanistischer Tradition durch eine geringere Nähe zur alltäglichen Lebenswelt der Jugendlichen definieren und von einer Bildungsvorstellung geprägt sind, die Fragen der konkreten Lebensgestaltung oder methodische Lernziele einer unmittelbaren Berufsorientierung deutlich geringer gewichtet. „Klassische“ Schulprofile und die damit verbundenen pädagogischen Weltbilder finden sich folglich in der Gewichtung der Poolstunden wieder. Gymnasien, die ohnehin schon profiliert sind, bauen ihr manifestes Profil mit den Poolstunden weiter aus.

Weniger profilierte Schulen sind offensichtlich eher geneigt, die Poolstunden kompensatorisch für wahrgenommene psychosoziale Defizite in der Schülerschaft oder methodische Kompetenzen zu nutzen. Die Inhalte der Poolstunden sind dann typischerweise nicht curricular festgelegt und gewinnen gerade dadurch die Authentizität, die für deren pädagogischen Erfolg vielfach unentbehrlich ist, weil man z.B. sehr flexibel auf aktuelle Geschehnisse in der Schule reagieren kann. Für die psychosoziale Entwicklung lassen sich entsprechend genutzte Poolstunden als eine Form der „Semi-Curricularisierung“ verstehen, die es der Schule ermöglicht, die psychosoziale Entwicklung der Jugendlichen in der Stundentafel als Inhalte abzubilden, ohne sie über Gebühr kanonisieren zu müssen. Denn entwicklungswirksam für die Jugendlichen dürften Poolstunden besonders dann sein, wenn deren Inhalte sich nicht durch den Verweis auf ein festgelegtes Curriculum der offenen diskursiven Auseinandersetzung entziehen.

Der von der Bildungsverwaltung zugestandene Freiraum wird von den Schulen offensichtlich unterschiedlich genutzt. Durch die Obergrenze von zwölf (in Zukunft: zehn) zu verteilenden Poolstunden erfordert die Nutzung des Gestaltungsspielraumes eine implizite Positionsbestimmung der Schulen. Schulen nutzen als institutionelle Akteure ihre Handlungsspielräume adaptiv. Unter dieser Annahme lässt sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung ableiten, dass die Erfüllung der akademi-

schen Ziele von der Mehrzahl der untersuchten Schulen als die vorrangige Anforderung wahrgenommen wird. Generalisiert man die Annahme der adaptiven Nutzung von Autonomie auf andere Schulformen, so liegt der Schluss nahe, dass die Haupt- und Realschulen ihre Handlungsspielräume angesichts sozialer Probleme, prekärer Lebenslagen und geringer elterlicher Unterstützung vermehrt für psychosoziale Lernziele und den konkreten Umgang mit Problemen und Konflikten einsetzen. Auch bestimmen hier die Voraussetzungen gesellschaftlicher Teilhabe und konkret die Anforderungen einer beruflichen Erstausbildung das schulische Handeln, so dass auch die methodischen Lernziele ein stärkeres Gewicht erhalten dürften.

Anders als die Betrachtung der intendierten Schulprofile in Form von Schulprogrammen und Leitbildern, deren tatsächliche Umsetzung im implementierten Schulprofil selten nachgeprüft wird, ermöglicht die wissenschaftliche Analyse des manifesten Profils anhand der Stundentafeln die Betrachtung einer tatsächlichen schulischen Differenzierung in Form von investierten Zeitkontingenten. Eine Überprüfung der Annahmen zur adaptiven Nutzung erfordert die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen der Nutzung der pädagogischen Handlungsspielräume als Prozessvariablen und spezifischen Rahmenbedingungen der Schulen als Inputcharakteristika (Lage, ethnische und soziale Komposition der Schülerschaft, Eingangsleistungen). Ein weiterer Schritt wäre eine Untersuchung von realisierten Schulprofilen im Sinne einer differenziellen Kompetenzwirksamkeit der intendierten und implementierten Profile im Rahmen von größeren Schulleistungsstudien.

Literatur

- Avenarius, H./Ditton, H./Döbert, H./Klemm, K./Klieme, E./Rürup, M./Tenorth, H.-E./Weishaupt, H./Weiß, M. (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen: Leske & Budrich.
- Bildungskommission NRW (1995): Denkschrift der Kommission: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand-Verlag.
- Clausen, M. (2006): Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, S. 69–88.
- Dubs, R. (1996): Schule, Schulentwicklung und New Public Management. In: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen 90, S. 114–123.
- Eurydice (2000): Schulfinanzierung und Bewirtschaftung der Mittel im Schulwesen. Die Entwicklung in den europäischen Staaten (Band 2 der Reihe Schlüsselthemen im Bildungsbe- reich). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holtappels, H. (2004a): Einführung. In: Holtappels, H.-G. (Hrsg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. (2004b): Inhalte von Schulprogrammen – Ergebnisse einer Inhaltsanalyse Ham- burger Schulprogrammtexte. In: Holtappels, H.-G. (Hrsg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa.

- Kanders, M. (2004): Schulprogrammarbeit in NRW. In: Holtappels, H.-G. (Hrsg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa.
- Lange, H. (1995): Schulautonomie – Entscheidungsprobleme aus politisch-administrativer Sicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, S. 21–37.
- Maritzen, N. (2003): Schulprogramm und Rechenschaft – Eine schwierige Beziehung. In: Brüsemeister, T./Eubel, K.-D.(Hrsg.): Zur Modernisierung der Schule. Bielefeld: Transcript.
- Maunz, T./Dürig, G./Herzog, R./Scholz, R.(1993): Grundgesetz (Kommentar). München: Verlag C.H. Beck.
- Orton, J.D./Weick, K.E.(1990): Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. In: Academy of Management Review 15, S. 203–223.
- Richter, I. (1994): Theorien der Schulautonomie. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 42, 5–16.
- Robitaille, D.F./Schmidt, W.H./Raizen, S.A./McKnight, C./Britton, E./Nicol, C. (1993): Curriculum frameworks for mathematics and science. Vancouver: Pacific Educational Press (TIMSS Monograph No. 1).
- Schavan, A. (2003): Gymnasium in Baden-Württemberg mit neuem Profil. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Gymnasium mit neuem Profil. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Schirp, H. (1996): Gestaltung und Öffnung von Schule – Ein pädagogischer Ansatz zur Weiterentwicklung von Unterricht und Schulqualität, Soest: NRW Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
- Timmermann, D.(1996): Bildungsökonomisches Abwägen heterogener Argumente zur Schulautonomie. In: Paschen, H./Wigger, L. (Hrsg.): Schulautonomie als Entscheidungsproblem. Zur Abwägung heterogener Argumente. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Upton, G.J.G. (2001): A toroidal scatter diagram for ternary variables. In: The American Statistician 55, S. 247–250.
- Weick, K.E. (1976): Educational organizations as loosely coupled systems. In: Administrative Science Quarterly 21, S. 1–19.
- Winkler, C. (2006): Empirische Analysen zur Schulprofilbildung in Baden-Württemberg. Unveröffentl. Diplomarbeit. Universität Mannheim.
- Wittenbruch, W. (1998): Schulprofil. In: Engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule 3, S. 107–119.

Abstract: *The extension of administrative autonomy provides schools with tangible degrees of freedom in terms of extra instruction time at their disposal. They can use these extra hours for academic or methodical instruction but also for psychosocial learning goals.*

The study demonstrates the difference in use of these extra hours in a sample of 92 grammar schools (Gymnasium) in Baden-Württemberg. For the most part, schools used the additional instruction time towards academic goals. However, in 40 schools the methodical and psychosocial learning goals outweighed the academic goals. The academic use of this extra instruction time was most pronounced in schools that offer Latin as first foreign language in grade 5. Findings are discussed through the lens of schools as institutional actors shaping their school profiles.

Adressen der Autoren:

Dr. Marten Clausen, Dipl.-Psych., Lehrstuhl Erziehungswissenschaft II, Universität Mannheim, Seminargebäude A5, 68131 Mannheim.

Christoph Winkler, Dipl.-Kfm., Fachbereich I / Pädagogik, Universität Trier, Universitätsring 15, 54296 Trier

Maike Neu-Clausen, M.A., Quadrate C8, 18, 68159 Mannheim