

Ries, Claudia

Die gymnasiale Oberstufe aus der Sicht von SchülerInnen und AbsolventInnen. Eine an der Modellschule Obersberg Bad Hersfeld durchgeführte empirische Untersuchung

Kassel : kassel university press 2002, 116 S. - (Reihe Studium und Forschung; [2])



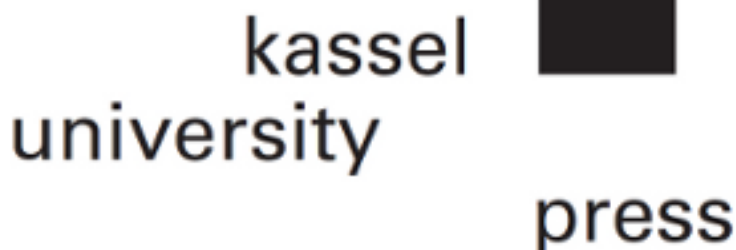
Quellenangabe/ Reference:

Ries, Claudia: Die gymnasiale Oberstufe aus der Sicht von SchülerInnen und AbsolventInnen. Eine an der Modellschule Obersberg Bad Hersfeld durchgeführte empirische Untersuchung. Kassel : kassel university press 2002, 116 S. - (Reihe Studium und Forschung; [2]) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-20885 - DOI: 10.25656/01:2088

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-20885>

<https://doi.org/10.25656/01:2088>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

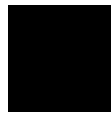
Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

kassel
university



press

Die gymnasiale Oberstufe aus der Sicht von SchülerInnen und AbsolventInnen

Eine an der Modellschule Obersberg Bad Hersfeld durchgeführte empirische Untersuchung

Claudia Ries

Reihe Studium und Forschung
Herausgeber: Zentrum für Lehrerbildung

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme
Ein Titeldatensatz für diese Publikation ist bei
Der Deutschen Bibliothek erhältlich

ISBN 3-933146-91-7

© 2002, kassel university press GmbH, Kassel

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsschutzgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Verarbeitung: Zentraldruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Vorwort..... | 5 |
| 1. Einleitung - Intentionen der Arbeit..... | 7 |
| 2. Begründung und Eingrenzung des Themas..... | 8 |
| 2.1 Unterrichts- bzw. Schulforschung als Thema..... | 8 |
| 2.2 Die Modellschule Obersberg und das Profilsystem | 9 |
| 2.3 Die Sicht von Schülern und Absolventen..... | 12 |
| 2.4 Kontext Unterricht und Schule..... | 14 |
| 3. Übersicht über den Forschungsstand..... | 16 |
| 3.1 Zentrale Ergebnisse – „Auf der Suche nach einer neuen Lernkultur“ | 16 |
| 3.2 Anknüpfungspunkte hinsichtlich der eigenen Fragestellung..... | 17 |
| 4. Festlegung des theoretischen Begriffsrahmens | 20 |
| 4.1 Ebene 1: Sicht der Schüler: Erwartung – Erfahrung – Einschätzung..... | 21 |
| 4.2 Ebene 2: Zentrale Begriffe zum Thema „Gymnasiale Oberstufe“ | 23 |
| 5. Forschungsmethodik..... | 25 |
| 5.1 Forschungsmethodische Möglichkeiten | 25 |
| 5.1.1 Quantitative und qualitative Methoden | 25 |
| 5.1.2 Methoden schulischer Evaluation..... | 26 |
| 5.2 Auswahl geeigneter Forschungsmethoden | 27 |
| 5.2.1 Erhebungsdesign..... | 27 |
| 5.2.2 Auswertungsdesign..... | 37 |
| 5.3 Methodentriangulation | 41 |
| 5.4 Durchführung der Untersuchung..... | 46 |
| 6. Darstellung der Ergebnisse..... | 47 |
| 6.1 Darstellung der Ergebnisse der geschlossenen Fragen des Fragebogens | 47 |
| 6.2 Darstellung der Ergebnisse der offenen Fragen des Fragebogens..... | 63 |
| 6.3 Darstellung und Interpretation der Interviews..... | 79 |
| 7. Zusammenfassung der Ergebnisse | 101 |
| 8. Bibliografie..... | 109 |
| Nachwort und Dank..... | 112 |
| Anhang: Fragebogen | 114 |

Vorwort

Was veranlasst eine angehende Lehrerin, zum Abschluss ihres Studiums die gesamte Schülerschaft der Jahrgänge 12 und 13 einer Oberstufenschule zu befragen? Bei Claudia Ries zeigte sich schon bald nach Aufnahme ihres Lehramtsstudiums ein ausgeprägtes Interesse an empirischer Forschung. Neben der Auseinandersetzung mit forschungsmethodologischen Fragen beschäftigte sie sich vor allem mit Formen der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe.

Claudia Ries geht es in der vorliegenden Arbeit darum, den Blick auf die Sicht der Lernenden als Subjekte im schulischen Bildungsprozess zu lenken. Neben den Erwartungen von Schülerinnen und –schülern an ihre Oberstufenzeit und deren Berufsvorstellungen interessiert die Autorin, wie das Lernen und Arbeiten in der Sekundarstufe II von den Lernenden selbst eingeschätzt wird.

Es ist kein Zufall, dass die Untersuchung an der Modellschule Obersberg Bad Hersfeld durchgeführt wurde. Mit dieser Schule hat Claudia Ries eine Oberstufe ausgewählt, die sich zur „Profiloberstufe“ weiterentwickelt hat. Durch strukturelle Veränderungen in der Kursorganisation ist es an dieser Schule seit 1996/97 möglich, dass Lehrerinnen und Lehrer im Team arbeiten und fächerverbindend unterrichten. Zunächst war dies in zwei Leistungs- und zwei Grundkursen möglich, seit 1998/99 nurmehr in einem Leistungs- und zwei Grundkursen. Entsprechend war es neben den bereits erwähnten Forschungsfragen ein weiteres Anliegen der vorliegenden Untersuchung, herauszubekommen, inwieweit an dieser Schule aus Sicht der Befragten über die Fachgrenzen hinaus unterrichtet wird und die Profillehrerinnen und –lehrer zusammenarbeiten.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen die Vorzüge einer Profiloberstufe, machen aber auch deutlich, dass sich die damit verbundenen pädagogischen Ansprüche im Unterrichtsalltag nicht von heute auf morgen umsetzen lassen. Wir erfahren, dass das Profilsystem als Gelegenheit zur Intensivierung im Lernen und zur Spezialisierung auch mit Blick auf Studium und Beruf wahrgenommen wird. Einer der befragten Schüler, Sven, schätzt den hohen Lerneffekt und meint, das, was er im fächerübergreifenden Profilunterricht gelernt habe, könne er „heute noch im Schlaf“. Gleichwohl ist aus Sicht der Befragten die Zusammenarbeit ihrer Lehre-

rinnen und Lehrer an einem Unterrichtsthema über die einzelnen Fachgrenzen hinaus noch ausbaufähig und die bestehende Praxis selbstständigen Lernens noch zu intensivieren.

Dem Zentrum für Lehrerbildung ist dafür zu danken, dass es die Veröffentlichung der Arbeit möglich gemacht hat und sie damit einer breiteren Leserschaft zugänglich wird. Die Ergebnisse der Untersuchung dürften für Lehrerinnen und Lehrer, die in der gymnasialen Oberstufe unterrichten und um deren Reformierung bemüht sind, hochinteressant sein. Die Arbeit ist aber auch ein gelungenes Beispiel dafür, wie Studierende an unserer Hochschule die Möglichkeiten des Lehramtsstudiums produktiv nutzen. Claudia Ries führt eindrucksvoll vor, was zum professionellen Handwerkszeug einer angehenden Lehrerin heute dazu gehört. Wissenschaftlich qualifiziert sein heißt nicht mehr nur, über pädagogisch-erzieherische Fähigkeiten zu verfügen und gut zu unterrichten, sondern es bedeutet inzwischen auch, versiert mit Schul- und Unterrichtsevaluation umgehen zu können.

Kassel, April 2002

Dorit Bosse

1. Einleitung - Intentionen der Arbeit

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der gymnasialen Oberstufe aus der Sicht von Schülern und Schülerinnen.

Mit dieser Fragestellung werden zwei zentrale Komponenten von Bildung und der momentanen Bildungsdebatte in den Blickpunkt gerückt:

- die Schüler als *Subjekte* im Bildungs- und Erziehungsprozess; das bedeutet, ihrer Sicht einen eigenen Wert im pädagogischen Handeln zumessen;
- und der Zusammenhang von der Organisationsform der Einzelschule im Hinblick auf die Qualität(ssicherung) von Unterricht.

Um Einsichten in die Schulwirklichkeit der als Profileroberstufe organisierten gymnasialen Oberstufe der Modellschule Obersberg in Bad Hersfeld zu erlangen, wurden Schüler und Absolventen¹ der Profileroberstufe befragt.

Erhoben wurden die Daten mittels eines an die Schüler gerichteten Fragebogens und verschiedener Interviews mit ehemaligen Schülern der Schule. Damit wurden quantitative und qualitative Erhebungsmethoden kombiniert.

Um dem qualitativen, d.h., sowohl explorativen als auch interpretativen Ansatz des gesamten Forschungsdesigns gerecht zu werden, wurden auch die Methoden zur Auswertung der erhobenen Daten trianguliert. Hier wurden statistisch-deskriptive und qualitativ-inhaltsanalytische Methoden kombiniert.

Mit der vorliegenden Arbeit soll versucht werden verschiedene Zusammenhänge, die der Themenkomplex „Gymnasiale (Profil-)Oberstufe“ aufwirft, mittels der Einschätzung der Schüler herauszuarbeiten und darzustellen. Dabei beschränkt sie sich auf die Darstellung und Interpretation der Einschätzung der Schüler ohne daraus pädagogische Konsequenzen zu folgern.

¹ Anders als im Titel wird im Folgenden nur noch die maskuline Form verwendet.

2. Begründung und Eingrenzung des Themas

2.1 Unterrichts- bzw. Schulforschung als Thema

Die Schulen in Hessen haben insbesondere seit dem Inkrafttreten des Hessischen Schulgesetzes im Jahre 1993 und dessen Novellierung im Jahre 1997 erhebliche Gestaltungsspielräume erhalten. Seit dem Schuljahr 1999/2000 ist jede hessische Schule verpflichtet, ein Schulprogramm zu entwickeln, zu realisieren und intern zu evaluieren, d.h. jede Schule muss für sich den allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag konkretisieren. Evaluation ist dabei ein Hilfsmittel und Instrumentarium um Einsichten in die Schulrealität zu gewinnen, sie dient der einzelnen Schule ihre Entscheidungsmöglichkeiten verantwortlich wahrzunehmen.²

Wissenschaftstheoretisch, so Kraus, stellt die qualitative Evaluationsforschung einen Versuch dar, Organisationen durch Information über ihr Tun zu Änderungsprozessen auf einer rationalen Basis anzuregen. Dabei beschäftigt sie sich mit der Beurteilung der Tätigkeit von Organisationen bzw. der Beurteilung ihrer Projekte oder Programme. Organisationstheoretisch ist die qualitative Evaluationsforschung ein Versuch, organisatorische Wandlungsprozesse zu initiieren, zu begleiten und zu bewerten.³

In Bezug auf die Organisation „Schule“ problematisieren Eberwein/Mand das „Theorie-Praxis-Problem“ von qualitativer Sozialforschung und Schulalltag. Das Verhältnis zwischen empirischer Sozialforschung und schulischer Praxis stellt sich als schwierig und unzulänglich dar, da in der Praxis kaum wahrgenommen wird, was im Rahmen von Forschung untersucht wird, und sich in der Forschung die Interessen weitgehend unabhängig von den Bedürfnissen der Praxis entwickeln. Eberwein/Mand sehen in der Forschung dagegen einen Beitrag zur Lösung von Alltagsproblemen der Schulpraxis. So ist z.B. eine Veränderung von Schule und Unterricht nicht ohne Forschung durchsetzbar, denn Schulforschung kann

² s. Schulprogramme und Evaluation in Hessen –3-. Evaluation in der Schule und für die Schule. – Handreichung - Hessisches Kultusministerium, Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) (Hrsg.). 2. Aufl. Wiesbaden 1998. Vorwort.

³ s. Kraus, Wolfgang: Qualitative Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe; Ernst v. Kardorff u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union 1995. S. 412-415.

schulische Veränderung legitimieren.⁴

Die Modellschule Obersberg Bad Hersfeld hat bereits im Jahr 1998 die Möglichkeit einer externen Evaluation gesucht, um eine Bestandsaufnahme, eine Analyse und kritische Einschätzung der eigenen Praxis im Hinblick auf ihre Oberstufenorganisation des Profilsystems speziell im Hinblick auf den fächerverbindenden/-übergreifenden Profilverunterricht zu erhalten.⁵

In Anlehnung an diese Evaluation befasst sich die vorliegende Arbeit mit der gymnasialen Oberstufe der Modellschule Obersberg und ihrer Besonderheit des Profilsystems aus der Sicht von (ehemaligen) Schülern und Schülerinnen.

2.2 Die Modellschule Obersberg und das Profilsystem⁶

Die Modellschule Obersberg nahm im Sommer 1973 ihren Betrieb auf. Die Oberstufen der beiden ehemaligen Bad Hersfelder Traditionsgymnasien sollten mit der kaufmännischen Berufsschule und dem ihr angegliederten Wirtschaftsgymnasium eine Studien- und berufsbezogene Oberstufenschule bilden. Neu war auch das Kurssystem, das an der Schule mit Sondergenehmigung bereits 1973 eingeführt und erst ab 1976 die verbindliche Organisationsform der gymnasialen Oberstufe wurde.

Die Modellschule Obersberg in Bad Hersfeld machte sich bereits seit 1994 Gedanken darüber, ob die Oberstufe in ihrer bestehenden Organisationsform des Kurssystems noch tauglich ist Jugendliche auf eine sich ständig wandelnde Gesellschaft vorzubereiten. Diese Diskussion führte bald zu der Folgerung, dass das Kurssystem der Modellschule Obersberg an seine Grenzen gelangt war. Im Einzelnen hat die „Arbeitsgruppe Profilverbildung an der MSO“ folgende Grenzen festgestellt:

Fachgrenzen: Im fünfstündigen Unterricht der Leistungskurse wurde zwar viel „geleistet“, jedoch wurde ein Thema nur aus der jeweiligen Sichtweise des Faches betrachtet, Sichtweisen aus anderen Fächern und Methoden blieben außen vor.

⁴ s. Eberwein, Hans & Johannes Mand: Qualitative Sozialforschung und Schulalltag. Auswege aus praxisferner Forschung und forschungsferner Praxis. In: Eberwein, Hans & Johannes Mand (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995. S. 11-18.

⁵ Bosse, Dorit & Klaus Riedel: Unveröffentlichtes Manuskript, Kassel 1998.

⁶ s. Konzept der Profilveroberstufe an der Modellschule Obersberg Bad Hersfeld. Arbeitsgruppe Profilverbildung an der MSO, Monika Schmidt, Studienleiterin 4/99.

So war es keine Seltenheit, dass ein bestimmtes Thema in zwei oder sogar mehr Fächern “nebeneinander her“ behandelt wurde, wo sich doch fächerverbindender oder sogar fächerübergreifender Unterricht angeboten hätte. Vernetztes Denken der Fächer untereinander fand bis zu diesem Zeitpunkt nicht statt.

Zeitgrenzen: Der Unterricht im Kurssystem ist im 90-Minuten Takt organisiert. Mit Beendigung der Doppelstunde erfolgt ein ständiger Wechsel der Kurszusammensetzung. Der Lehrer, der in der nächsten Stunde zwar ein anderes Fach in der gleichen Jahrgangsstufe unterrichtet, aber den eben noch nicht beendeten Gedanken der Unterrichtsstunde gerne in der nächsten Stunde fortsetzen würde, kann leider nur auf das “Vorwissen“ einiger weniger Schüler zurückgreifen. Des Weiteren ist ein Anknüpfen an diesen Gedanken in der nächsten Unterrichtsstunde zwar mit denselben Schülern auch dadurch erschwert, da bis zur nächsten gemeinsamen Unterrichtsstunde meistens geraume Zeit vergeht.

Raumgrenzen: Manchmal ist es erforderlich außerschulische Lernorte aufzusuchen. Jedoch stimmt die Gruppe, die den Exkursionstag miteinander verbringt, nicht immer mit derjenigen Gruppe überein, bei der sich ein Besuch eines außerschulischen Ortes anbieten würde.

Lerngrenzen: An die Erschaffung des Kurssystems Anfang der 70er Jahre waren verschiedene Zielsetzungen geknüpft: selbstständiges Lernen und soziale Kompetenz wie Kooperationsfähigkeit und Solidarität sollten genauso nach dem Abitur erworben worden sein, wie ein allumfassendes Wissen der einzelnen Unterrichtsfächer. Jedoch stand einzig und allein die Erlangung eines fundierten Wissens für die Schüler im Vordergrund.

Basierend auf diesen Erfahrungen musste man sich Gedanken machen über die zukünftige Organisation der gymnasialen Oberstufe. Die Rückkehr zum Klassenverband wurde schnell wieder verworfen, da die Vorteile des Kurssystems nicht aufgegeben werden sollten.

Es musste ein Mittelweg zwischen der Erhaltung des Kurssystems in der Grundstruktur und teilweise konstanten Lerngruppen gefunden werden, um die oben beschriebenen Grenzen zu überwinden.

Vorarbeit leistete in dieser Richtung die Max-Brauer-Schule in Hamburg, die ähnliche Diskussionen geführt hatte. Erfahrungen die hier gemacht wurden konnten genutzt werden. Das gesamte Konzept konnte man jedoch nicht übernehmen,

da die Modellschule Obersberg mit einer Jahrgangsbreite von 200 bis 220 Schülern weitaus größer ist als die Max-Brauer-Schule. Im Übrigen musste darauf geachtet werden, dass die zusätzlichen Abschlussprofile II und III⁷ in das neue Konzept integriert werden konnten.

Aus diesen Diskussionen ging das folgende Profilsystem hervor:

Es wurden 12 Profile gebildet, die sich jeweils aus zwei Leistungskursen und zwei Grundkursen zusammensetzten und unter einem thematischen Schwerpunkt zusammengeführt wurden. Die übrigen Fächer wurden im Kurssystem fortgesetzt.

Die Zusammensetzung dieser Profile hat sich zum einen an sinnvollen Möglichkeiten des fächerübergreifenden Unterrichts und zum anderen an dem bisherigen Wahlverhalten der Schüler/Innen orientiert. Diese Profilbildung der Oberstufe hat mit der Jahrgangsstufe 11/2 des Schuljahres 1996/97 begonnen.

Die geplanten drei Jahrgangsstufen in dieser Organisationsform konnten jedoch nicht durchgeführt werden, da die Schule an ihre Ressourcengrenzen gelangt war. Das Profilsystem brachte einen hohen Stundenverbrauch und teilweise sehr niedrige Kursfrequenzen mit sich.

Diese Probleme machten eine Modifikation des Profilsystems notwendig. Die Anzahl der Profile wurde auf 10 gesenkt und seitdem wird nur noch ein Leistungskurs mit zwei Grundkursen zu einem Profil zusammengefasst, der zweite Leistungskurs ist frei wählbar. Die modifizierte Form des Profilsystems wurde in der Jahrgangsstufe 11/2 des Schuljahres 1998/99 zum ersten Mal durchgeführt.

Mit dieser Modifikation ist die Akzeptanz des Profilsystems in der Schülerschaft aufgrund der Erweiterung der Wahlmöglichkeiten erheblich gestiegen.

Vor dem Hintergrund der mittlerweile beschlossenen hessischen Oberstufenreform für das Jahr 2002 ist es nun allerdings fraglich, ob und inwieweit das Profilsystem in der praktizierten oder einer veränderten Form in Zukunft noch durchführbar ist.

⁷ Die Abschlussprofile (nicht zu verwechseln mit den Kursprofilen) I und II führen zum Abitur, wobei Profil II zusätzlich eine schulische Ausbildung zum Bank- oder Industriekaufmann/-kauffrau bietet, die in der Regel eine verkürzte betriebliche Ausbildung nach sich zieht. Abschlussprofil III ermöglicht einen vollgültigen Berufsabschluss als staatlich geprüfte/r Assistent/in für Wirtschaftsinformatik nach dem Abitur unter Anhängung eines 14. Schuljahres.

Ungeachtet dessen besteht seitens der Modellschule Obersberg großes Interesse daran zu erfahren, wie Schüler und Absolventen, die die Modellschule und ihre Profileroberstufe besuchen bzw. besucht haben, deren Möglichkeiten, Vorteile, Besonderheiten, aber auch Probleme und Defizite beurteilen. Evaluation im Falle der Modellschule Obersberg und ihres Profilsystems orientiert sich daher in erster Linie an der Analyse und Bewertung der bestehenden Unterrichtsform aus Schülersicht, der sich daraus ergebenden möglichen Qualitätssicherung von Unterricht und der Frage nach einer möglichen künftigen Schulentwicklung.

Anlässlich der Diskussion einer Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in Hessen, während der nicht selten die Auffassung von der gymnasialen Oberstufe als Verarbeiter des Rohstoffs „Schüler“ und Zulieferer von marktgerechten Produkten an die Endabnehmer Hochschule und Ausbilder geäußert wird, soll in dieser Arbeit eine andere Blickrichtung eingenommen werden, ausgehend von den Bedürfnissen und Erfahrungen von Schülern. Die Erwartungen von Schülern und Schülerinnen an die gymnasiale Oberstufe, ihre bisherigen Erfahrungen, sowie ihre daraus resultierenden Einschätzungen sollen erkannt, beschrieben und gedeutet werden.

2.3 Die Sicht von Schülern und Absolventen

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich ausschließlich mit der Sicht von (ehemaligen) Schülern der Modellschule Obersberg. In der erziehungswissenschaftlichen Theorie wird der Sicht der Schüler unterschiedliche Bedeutung zugemessen. Hierdeis/Hug führen aus, dass im Zuge der Alltagsorientierung der Erziehungswissenschaft zwei Personengruppen aufeinander treffen: Die Pädagogen, also Lehrer, Erzieher, Berater, die über ein Sonderwissen verfügen, das sie sich im Laufe ihrer Professionalisierung angeeignet haben, und die „Zu-Erziehenden“, also Schüler, Lernende, Ratsuchende. Sie bringen ihrerseits Wissen und Deutungen mit, etwa über sich selbst, ihre Motive und ihr Verhalten, die Aufgaben der jeweiligen Institution und ihrer Vertreter und über das miteinander zu bewältigende Programm. Hierin sehen Hierdeis/Hug vorprogrammierte Verständigungsschwierigkeiten, Missverständnisse und Konflikte. Für die Pädagogen besteht daher die Gefahr, dass sie ihre Aufgaben nicht oder nur mit unangemessenem Aufwand erfüllen können. Für die „Zu-Erziehenden“ bedeutet das unter Umständen, dass sie nicht die entsprechende, d.h. erwartete und notwendige Hilfe

erfahren.⁸ Daraus folgern Hierdeis/Hug die Notwendigkeit der Berücksichtigung von Alltagstheorien in der Wissenschaft: „Die erziehungswissenschaftliche Forschung muss den Eigenheiten pädagogischer Alltagstheorien Rechnung tragen, wenn sie dem Vorwurf der Selbstgenügsamkeit entgehen will. Das bedeutet, dass Denken, Handeln, Motive, Absichten, Deutungen, Erklärungen usw. der Untersuchungssubjekte berücksichtigt werden müssen, wenn die wissenschaftlichen Theorien nicht naiv und weltfremd werden sollen.“⁹ Hierdeis/Hug wollen diese Berücksichtigung aber nicht als „Einbauen“ von „alltagsförmigen Theoremen“ in wissenschaftliche Zusammenhänge verstanden wissen, sondern – lediglich – im Sinne einer kritischen Reflexion.¹⁰

Wie Hierdeis/Hug geht zunächst auch Fromm davon aus, dass der Erfolg von Erziehung und Unterricht davon abhängt, wieweit es den Pädagogen gelingt sich ein hinreichend zutreffendes Bild von ihren Schülern zu verschaffen.¹¹ Im Weiteren kritisiert er aber, dass die Auseinandersetzung mit der Sicht der Schüler allein im Interesse einer Effektivierung des pädagogischen Handelns außer Acht lässt, ob Schüler sich in einer Schule wohlfühlen, ob sie Spaß am Lernen haben, sich mit den Lerninhalten auseinander setzen wollen oder im Unterricht ihre Wünsche zur Geltung bringen können. Fromm verallgemeinert dies dahingehend, dass der Sicht der Schüler kein eigener Wert zugemessen wird. Für Fromm ist es offensichtlich, dass die Sicht des Schülers nicht nur zur Kenntnis genommen und berücksichtigt werden soll, um z.B. die Ziele des Lehrers möglichst effektiv zu erreichen, sondern dass sich das pädagogische Handeln vielmehr auch danach richten muss, was die Schüler wollen. Zwar bleibt in seiner Darstellung noch offen, wie das konkret geschehen soll, auf jeden Fall stellt er aber die Forderung auf, der subjektiven Sicht der Schüler im pädagogischen Handeln einen eigenen Wert zuzumessen.¹²

⁸ s. Hierdeis, Helmwart & Theo Hug: Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997. S. 135.

⁹ Hierdeis/Hug 1997, 162.

¹⁰ Hierdeis/Hug 1997, 163.

¹¹ s. Fromm, Martin: Die Sicht der Schüler in der Pädagogik. Untersuchungen zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theoriebildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1987. S. 1.

¹² Fromm 1987, 6 f.

Der Sicht der Schüler einen eigenen Wert zuzumessen bedeutet generell zunächst einmal Kenntnisse darüber zu erlangen.

Rückt man die Schüler und Schülerinnen wieder als Subjekte im Bildungs- und Lernprozess in den Vordergrund, betrachtet man sie sozusagen als „Abnehmer der Dienstleistung gymnasiale Oberstufe“, so stellen sich im Zusammenhang mit der speziellen Schulwirklichkeit der Modellschule Obersberg verschiedene Fragen:

- Welche Erwartungen bringen Schüler der gymnasialen Oberstufe überhaupt entgegen?
- Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen und Orientierungen wollen Schüler in der gymnasialen Oberstufe erwerben?
- Inwieweit schafft Unterricht Werteorientierung, Lebensorientierung bzw. eine Reflexionsfolie für das eigene Leben? Ist das von den Schülern überhaupt gewünscht?
- Welche Erfahrungen können Schüler und Absolventen mitteilen?
- Sind die Schüler mit der „Dienstleistung gymnasiale Oberstufe“ an der Modellschule Obersberg und deren Profilsystem als Besonderheit zufrieden?
- Inwieweit beurteilen die Schüler dabei die Möglichkeiten, Vorteile und Nachteile des Profilsystems im Vergleich zu einer gymnasialen Oberstufe ohne Profilsystem?
- Ist der Profil-Unterricht eher dazu angelegt, Lebensorientierung bzw. verschiedene Kompetenzen zu vermitteln? Erwarteten Schüler diese Orientierung?
- Fördert der Profil-Unterricht eher die Spezialisierung oder die sogenannte Allgemeinbildung?
- Und schließlich: Fühlen sich die Schüler an der Modellschule Obersberg wohl?

2.4 Kontext Unterricht und Schule

Wie sich zeigt, wird gerade am Beispiel der als Profil-Oberstufe organisierten gymnasialen Oberstufe der MSO deutlich, dass Unterricht und Schulorganisation nicht getrennt voneinander zu betrachten sind, will man Schulwirklichkeit evaluieren.

Schratz stellt den Kontext von Unterricht und Schule in seinem Aufsatz zur Unterrichtsforschung als Beitrag zur Schulentwicklung dar:

„In einer Neubestimmung von Unterricht im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen geht es darum, die *Zusammenhänge zwischen der Organisation von Schule und den Bedingungen von Unterricht* stärker in den Vordergrund zu rücken, um die Entwicklung einer ‚neuen‘ Lernkultur nicht nur isoliert an Aspekten des Lehrerhaltens, der Auswahl und der Vermittlung von Wissen usw. anzusetzen. [...] Im Ansatz der Organisationsentwicklung tritt zwar der Unterricht als zentraler Ort von Erziehung und Bildung in den Hintergrund, dennoch ist das angestrebte Ziel von Schulentwicklung die Verbesserung des ‚Outputs‘, d.h. die Steigerung der Qualität von Schülerleistungen. Daher stellt der Zusammenhang zwischen dem *Mikrobereich* ‚Unterricht‘ und dem *Makrobereich* ‚Schule‘ für künftige Forschungsaktivitäten eine wichtige Komponente im Rahmen schulischer Veränderungen dar.“¹³

Für die Modellschule Obersberg ergibt sich daraus eine Erweiterung des obigen Fragenkatalogs um die Frage, inwieweit ein Zusammenhang zwischen der institutionellen Realität der Schule und der Unterrichtsqualität besteht und inwieweit dies gegebenenfalls von den Schülern erkannt wird.

Bereits die Max-Brauer-Schule hat die Notwendigkeit von Rahmenbedingungen und Infrastrukturen für die Unterrichtsentwicklung in der Profiloberstufe festgestellt. Nach den dortigen Erfahrungen hat der fächerübergreifende Projektunterricht in der Sekundarstufe II einen Schulentwicklungsprozess zur Voraussetzung, der spezifische Rahmenbedingungen für die Erprobung und eine Infrastruktur für die Stabilisierung und Weiterentwicklung des Neuen bereitstellt. Man stellte zudem fest, dass über die Rahmenbedingungen und Infrastrukturen hinaus vor allem das zentral ist, was im Zusammenhang mit der täglich zu bewältigenden Unterrichtsarbeit erfahren wird.¹⁴

In diesem Sinne stellt sich auch für die Modellschule Obersberg der Zusammenhang von Unterricht und Schule dar, und wird neben der Sicht der Schüler zum Ausgangspunkt dieser Arbeit genommen.

¹³ Schratz, Michael: Unterrichtsforschung als Beitrag zur Schulentwicklung. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995. S. 269, 271.

¹⁴ s. Profile in der Oberstufe. Fächerübergreifender Projektunterricht in der Max-Brauer-Schule Hamburg. Bastian, Johannes u.a. Hamburg: Bergmann + Helbig 2000. (= PB Buch 39). S. 133f.

3. Übersicht über den Forschungsstand

3.1 Zentrale Ergebnisse – „Auf der Suche nach einer neuen Lernkultur“¹⁵

Nach Schratz' Darstellung der Schul- und Unterrichtsforschung hat sich seit den achtziger Jahren das Forschungsinteresse im Bereich Schule und Unterricht vom „guten Unterricht“ weg entwickelt, und auf die veränderte Situation und das Befinden von Lehrerinnen und Lehrern konzentriert. Die Forschung versuchte die Ursachen dieser Entwicklung zu ermitteln und Maßnahmen für die Unterstützung der Lehrerarbeit unter den erschwerten Bedingungen abzuleiten. Dementsprechend reicht die thematische Ausrichtung von der biografischen Lehrerforschung bis zur Auseinandersetzung mit den Auswirkungen des sog. *Burn-Out-Syndroms*.¹⁶

Trotz der Resignation, die durch einschlägige Forschungsergebnisse bezüglich des Vertrauens in die Veränderbarkeit der Unterrichtsroutine aufkam, finden sich Beispiele, die aufzeigen, dass „guter Unterricht“ auch unter erschwerten Bedingungen machbar ist. Schratz selbst hat zwei Beispiele geliefert, wie Arbeitssituationen geschaffen werden können, die es ermöglichen neue Wege des Lehrens und Lernens zu gehen. Auch Gropengiesser, Otto und Tillmann beschäftigten sich mit der Frage „Schule zwischen Routine und Reform“ (1994).¹⁷

Laut Schratz ist im Zuge der Bemühungen zur Organisationsentwicklung im Bildungswesen ein Perspektivenwechsel von der *Mikroebene des Unterrichts* zur *Makroebene Schule* erfolgt. Damit hat eine „School Effectiveness Bewegung“ eingesetzt, die außerhalb des Klassenzimmers ansetzt, um die Qualität von Schule und Unterricht zunächst zu evaluieren und im Folgenden zu verbessern.¹⁸

Rutter, Maugham, Mortimer und Ouston legen in ihrer Studie „Fünfzehntausend Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf Kinder“ (1980) nahe, dass die hier untersuchten Schulen ein individuelles Eigenleben besitzen, das von vielen Einflüssen geprägt wird. Solche Einflüsse erkannte Fend in seiner Arbeit „Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit“ (1986) als „eng zusammenhängendes Muster von (a) Kommunikations- und konsensorientierter Schulleitung; (b) pädagogischem Engagement, Wertkonsens und Schülerzentriertheit im Kollegium; (c) Reichhaltigkeit des unterrichtlichen und

¹⁵ Schratz 1995, 267.

¹⁶ s. Schratz 1995, 268, 293.

¹⁷ s. Schratz 1995, 268, 293 f.

¹⁸ s. Schratz 1995, 268f.

außerunterrichtlichen Angebots (Schulleben) sowie (d) einem vorherrschenden Gefühl auf Schülerseite, im schulischen Handlungsfeld als Person anerkannt und geschätzt zu werden“, wie Specht in seinem Diskussionspapier „Schulqualität. Die internationale Diskussion um ein neues Konzept und einige Folgerungen für die Schulentwicklung in Österreich“ (1991) formuliert.¹⁹

3.2 Anknüpfungspunkte hinsichtlich der eigenen Fragestellung

Insgesamt zeichnet sich eine Entwicklung der Forschung hin zur Schulentwicklung, ausgerichtet an den institutionellen Besonderheiten, den Schulprogrammen, der einzelnen Schulen ab. Eine Übersicht über bisherige Erfahrungsberichte zur Schulentwicklungsarbeit einzelner Schulen ist bei Schnack dargestellt.²⁰

Die für diese Arbeit relevante Forschung zu dem speziellen Themenkomplex „gymnasiale Oberstufe“ bzw. „Profilsystem“ erstreckt sich hauptsächlich auf den Evaluationsabschlussbericht der Max-Brauer-Schule Hamburg.

Im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung der Max-Brauer-Schule liegen neben dem Abschlussbericht außerdem ein Zwischenbericht, zwei wissenschaftliche Hausarbeiten im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt, zwei Dissertationsprojekte und verschiedene weitere Veröffentlichungen vor.²¹

Die Max-Brauer-Schule begann 1991 mit den Vorbereitungen und 1993 mit der Realisierung des Konzepts einer Profiloberstufe. Jeweils zwei Leistungskurse und zwei Grundkurse werden seitdem zu drei Profilen gebündelt, die der Idee von Schlüsselproblemen folgen.²² Die Profile werden in den Jahrgangsstufen 12 und 13 durchgehend besucht, es entstehen über die beiden Schuljahre konstante Lerngruppen, die ca. 16 Wochenstunden gemeinsam arbeiten. Die übrigen Fächer werden entsprechend der geltenden Auflagen gewählt. Die Lehrer der Profilmächer bilden Profiltrams, die den Profilverricht planen und evaluieren und die Unterrichts-konzepte entsprechend der beteiligten Fächer konkretisieren.²³

¹⁹ s. Schratz 1995, 269, 293.

²⁰ s. Schnack, Jochen (Hrsg.): Gymnasiale Oberstufe gestalten. Hamburg: Bergmann + Helbig 1996.

²¹ s. Profile in der Oberstufe 2000, 117 ff., 161 f.

²² Profil „Kommunikation“ mit den LKs Deutsch, Kunst und den GKs Religion, Informatik/Mathematik (jeweils ein Jahr), „Umwelt“ (LKs Erdkunde, Biologie, GKs Religion, Physik/Mathematik) und „Sprachen- und Kulturreichhalt“ (LKs Geschichte, Englisch oder Spanisch, GKs Musik, Philosophie); s. Profile in der Oberstufe 2000, 18 f.

²³ s. Profile in der Oberstufe 2000, S. 9.

Die Ergebnisse der Begleitforschung an der Max-Brauer-Schule konzentrieren sich auf vier Hauptaspekte:

- Einordnung und begriffliche Eingrenzung: fächerübergreifender Unterricht, Projektunterricht, fächerübergreifender Projektunterricht;
- Fächerübergreifender Projektunterricht als berufsbiographisches Entwicklungsproblem;
- Lernchancen für Schülerinnen und Schüler im fächerübergreifenden Projektunterricht;
- Rahmenbedingungen und Infrastrukturen der Unterrichtsentwicklung in der Profiloberstufe.²⁴

Obwohl sich der Abschlussbericht im Hinblick auf die Anknüpfungspunkte für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit „lediglich“ mit fächerübergreifendem Unterricht, Projektunterricht bzw. fächerübergreifendem Projektunterricht, der sich an der Max-Brauer-Schule als bevorzugte Arbeitsform etabliert hat, befasst, liefert er doch verschiedene methodische Ansätze der schulischen Evaluation und Schulbegleitforschung, deren Zusammenspiel sich speziell aus der Schulsituation der Max-Brauer-Schule entwickelt hat. So wurde sowohl mit der Dokumentation des Schulentwicklungsprozesses, der Triangulation von Schülergruppendifkussion, Lehrerinterviews und Unterrichtsanalysen, einer schriftlichen Befragung von Schülern über fünf Jahrgänge zum Thema „die Profiloberstufe im Urteil der Schülerinnen und Schüler“ und berufsbiografischen Interviews von Lehrern gearbeitet.²⁵

Auch an der Modellschule Obersberg liegen bereits einige Studien bzw. Forschungsprojekte vor. Auf Anregung des Lehrerkollegiums wurde an der Modellschule Obersberg in Bad Hersfeld eine Studie durchgeführt, die ermitteln sollte, wie das an der Schule praktizierte System der Profiloberstufe bzw. die Profilarbeit von Schülern und Lehrern eingeschätzt wird.²⁶

Aussagen sollten unter anderem darüber möglich sein,

- welche Vorstellungen die Schüler von fächerübergreifendem Unterricht haben,

²⁴ s. Profile in der Oberstufe 2000, S. 125-136.

²⁵ s. Profile in der Oberstufe 2000, S. 120-123.

²⁶ s. Bosse/Riedel 1998; s.a. Punkte 2.1 und 5.5 dieser Arbeit.

- welche Vorstellungen die Lehrer von dieser Arbeitsform haben,
- ob bzw. welche Unterschiede in der Einschätzung von Schülern und Lehrern erkennbar sind,
- wie die Lehrer ihre Teamarbeit einschätzen und
- wie die Schüler die Teamarbeit ihrer Lehrer einschätzen.

Da noch nicht für alle Profile bzw. Interviews Auswertungen in vergleichbarer Weise vorliegen, können hier nur beispielhaft die Ergebnisse der Auswertung des Profils 10 dargestellt werden.²⁷ In der weiteren Bearbeitung werde ich mich daher auch ausschließlich auf die Daten bzw. Analyse und Interpretation dieser Daten beziehen.

Im Rahmen des ersten Staatsexamens für das Lehramt liegt der Modellschule Obersberg eine wissenschaftliche Hausarbeit mit dem Thema „Profilbildung an der Gymnasialen Oberstufe als Aufgabe der Schulentwicklung – Bestandsaufnahme für den naturwissenschaftlichen Bereich an der Modellschule Obersberg (Bad Hersfeld)“ vor.²⁸ Der für die vorliegende Arbeit wesentliche Teil befasst sich mit den Aussagen von Lehrern und Schülern des Profils 10.²⁹ Diese Aussagen wurden durch narrative Interviews mit der Frage „Was verbinden Sie mit der Profileroberstufe allgemein und speziell für die Naturwissenschaften?“ gewonnen, und in folgenden Kategorien zusammengefasst:

Aussagen der Lehrenden:

- zur Profileroberstufe und ihrer Organisation
- zur Zusammenarbeit der Lehrer, ihren Handlungszielen und fächerübergreifenden Aspekten
- zu den Naturwissenschaften und ihrer Problematik
- zu den Schülern und ihren Handlungszielen.

Aussagen der Lernenden:

- zu den Vor- und Nachteilen der Profileroberstufe und Entscheidungskriterien, die zur Wahl [des Profils] geführt haben

²⁷ Die Interviews der einzelnen Profile wurden z.T. während eines erziehungswissenschaftlichen Seminars an der GhK unter Leitung von Dr. D. Bosse ausgewertet. Die hier dargestellten Ergebnisse wurden von mir selbst im Rahmen einer Seminararbeit erarbeitet.

²⁸ Backhaus, Sandra: Unveröffentlichtes Manuskript, Bad Hersfeld 1998.

²⁹ Profulfächer: LKs Biologie, Chemie, GKs Deutsch, Religion; zufällig handelt es sich hier um das gleiche Profil, das auch in der Studie Bosse/Riedel befragt und dessen Interviews von mir ausgewertet wurden.

- zu den Naturwissenschaften in ihrem Profil 10
- zum fächerübergreifenden Unterricht
- zu den Lehrern und ihren Handlungszielen.³⁰

Obwohl alle hier angeführten Studien zwar das Thema dieser Arbeit einbeziehen, treffen sie den Kern, nämlich die Betrachtung der gymnasialen Oberstufe allgemein nicht. Vielmehr betrachten sie fachspezifisch, wie in der Arbeit von Backhaus, oder unter der speziellen Fragestellung nach fächerübergreifendem Profil-, bzw. Projektunterricht wie bei Bosse/Riedel und im Abschlussbericht der Max-Brauer-Schule. Trotzdem werden viele Aspekte, die weder allein fachspezifisch noch allein dem Profilsystem zuzuordnen sind, angeführt. Auf diese Aspekte wird im Folgenden bei der Analyse und Interpretation der vorliegenden quantitativen und qualitativen Daten näher eingegangen.

4. Festlegung des theoretischen Begriffsrahmens

Die im Verlaufe der vorliegenden Arbeit verwendeten Begriffe sollen zunächst definiert werden, um so den theoretischen Begriffsrahmen einzugrenzen und festzulegen.

Nach Mayntz u.a. kann bei hinreichend übereinstimmend benutzten umgangssprachlichen Begriffen auf eine explizite Definition verzichtet werden. Sollen in der Umgangssprache, einer Fach- oder Fremdsprache bereits benutzte Begriffe zum Zweck wissenschaftlicher Verwendung definiert werden, kann das Verfahren der Bedeutungsanalyse benutzt werden. Dabei wird der geläufige Vorstellungsinhalt explizit formuliert und präzise festgelegt, wobei auch bisher mitgemeinte Bedeutungselemente ausgeschlossen, oder neue hinzugefügt werden können.³¹

Obwohl die Begriffe der ersten Ebene (Erwartung, Erfahrung, Einschätzung) hinreichend bestimmte umgangssprachliche Begriffe sind, wird für sie eine Realdefinition vorgenommen, d.h., es werden Aussagen über die für wesentlich gehaltenen Eigenschaften des jeweiligen Gegenstandes getroffen.³²

Für die Begriffe der 2. Ebene (Zentrale Begriffe zum Thema „gymnasiale Oberstufe“) wird dagegen eine Nominaldefinition vorgenommen, die für die empirische Forschung den Vorteil größerer Präzision bei der Festlegung von

³⁰ s. Backhaus 1998, 41.

³¹ s. Mayntz, Renate; Kurt Holm und Peter Hübner: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. 3. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag 1972. S. 15.

³² s. Mayntz u.a. 1972, 15.

Untersuchungsgegenständen hat. Nach Mayntz u.a. legt die Nominaldefinition die Bedeutung fest, die einem bestimmten Terminus von jetzt an zukommen soll, d.h., sie sagt aus, mit welchem Wort ein Gegenstand bezeichnet werden soll, der die spezifischen Eigenschaften hat.³³

Für die hier verwendeten Begriffe, wird für die weitere Bearbeitung also zunächst ein Bedeutungsrahmen festgelegt.

4.1 Ebene 1: Sicht der Schüler: Erwartung – Erfahrung – Einschätzung

Erwartung ist eine vorweg genommene Vorstellung, eine zuversichtliche Annahme, oder vorausschauende Vermutung. Erwarten umschreibt das Glauben einer Person, dass etwas Bestimmtes eintritt, dass sie mit etwas rechnet, dem als gewiss vorausgesetzten Eintreffen einer Person oder Sache mit einer gewissen Spannung entgegenseht, für wahrscheinlich hält, oder sich verspricht.³⁴

Mit Erwartung der Schüler an die gymnasiale Oberstufe ist also ihre Vorstellung bzw. Vermutung dessen gemeint, was sich von nun an im Vergleich zur Sekundarstufe I für sie in Schule und Unterricht ändern wird.

In seiner allgemeinen Bedeutung meint Erfahrung praktisches Wissen, erworben im konkreten Umgang mit einem Gegenstand(sbereich). Insofern ist eine Erfahrung die aus eigenem Erleben, eigener Anschauung gewonnene Kenntnis von bzw. Einsicht über Wirklichkeit, zu denen jemand durch meist wiederholte Wahrnehmung gelangt ist. Erfahrung wird z.B. gewonnen bei praktischer Arbeit oder durch wiederholen einer Sache. Neben dieser gewissen Routine bildet das durch Anschauung, Wahrnehmung und Empfindung gewonnene Wissen die Grundlage der Erkenntnis.³⁵

Hierbei ist mit „erkennen“ zunächst das Wahrnehmen, Sehen und Unterscheiden gemeint. Die bei näherer Betrachtung aufkommende Erkenntnis bildet dann eine Einsicht, also das Verstehen eines vorher unklaren, nicht durchschauten Sachverhalts.³⁶

³³ s. Mayntz u.a. 1972, 16 f.

³⁴ s. Wahrig, Gerhard (Hrsg.): dtv-Wörterbuch der deutschen Sprache. 15. Aufl. München: dtv 1995; s. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache 2. Bd. Deutsch-Glauben. Berlin: Akademie-Verlag 1968; s. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Ausgabe in 10 Bd. 3. Aufl. Mannheim; Leipzig: Duden Verlag 1999.

³⁵ s. Strube, Gerhard: Wörterbuch der Kognitionswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta 1996. S. 140; s. Wahrig; s. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache; s. Duden.

³⁶ s. Wahrig; s. Der Sprachbrockhaus; s. Duden.

Die Schüler und Absolventen haben bis zum Zeitpunkt der Befragung bereits ein- einhalb, zweieinhalb bzw. drei Jahre die tägliche Routine der gymnasialen Oberstufe erlebt. Aus diesem Erleben haben sie Kenntnisse gewonnen, die bei näherer Betrachtung zu Einsichten gereift sein können. Aus diesen Kenntnissen und Erkenntnissen heraus sind die Schüler und Absolventen in der Lage ihre Erfahrungen über die gymnasiale Oberstufe mitzuteilen.

Darüber hinaus sind sie in der Lage ihre Einschätzungen zu verschiedenen Aspekten des Themenkomplexes „gymnasiale Oberstufe und Profilsystem“ abzugeben. Gerade ihre Erfahrungen vor allem im Hinblick auf ihre Erwartungen befähigen sie, etwas oder jemanden, in diesem Fall Aspekte des genannten Themenkomplexes, in bestimmter Weise zu beurteilen und zu bewerten.³⁷

Die Absolventen wurden während der Interviews hauptsächlich nach ihrer Erinnerung an ihre Zeit in der gymnasialen Oberstufe befragt. Unter „erinnern“ versteht man das Bewusstwerden von Erfahrungsinhalten, das unbeabsichtigt erfolgen oder durch eine selbst- oder fremdgestellte Frage ausgelöst werden kann.³⁸

Schließlich halte ich noch für notwendig, die Begriffe „Erwartung“, „Erfahrung“ und „Einschätzung“ von dem in der qualitativen Sozialforschung oft verwendeten Begriff „subjektive Theorie“ abzugrenzen. Zwar können Erwartungen auf subjektiven Theorien beruhen, Erfahrungen können zu subjektiven Theorien führen und Einschätzungen können Teil subjektiver Theorien sein, subjektive Theorien von Schülern und Absolventen können und sollen aber in dieser Arbeit und unter dieser Fragestellung nicht behandelt werden.

Im alltäglichen Sprachgebrauch wird unter dem Begriff Theorie meist eine Anzahl von Eindrücken, Erfahrungen und Überzeugungen verstanden, mit denen man das Zustandekommen oder die Existenz eines Phänomens zu erklären versucht. Dieses Theorieverständnis baut auf individuellen Beobachtungen und daraus abgeleiteten Erklärungen auf. Aufgrund der Subjektabhängigkeit solcher Erklärungen spricht man in der Psychologie auch von subjektiven Theorien.³⁹ Subjektive Theorien sind also umfassendere Gedankenkonstruktionen und Meinungen, mit denen sich

³⁷ s. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache; s. Duden.

³⁸ s. Strube 1996, 150.

³⁹ s. Rogge, Klaus-Eckart (Hrsg.): Methodenatlas für Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag 1995.

das „Subjekt“ unter verschiedenen Aspekten und über längere Zeit befasst hat, und letztlich zu einer fundierten eigenen Bewertung gekommen ist. In der vorliegenden Studie kann mit den angewendeten Forschungsinstrumenten aber eine solche umfassende und komplexe Bewertung nicht angemessen erforscht, analysiert und bewertet werden. Es soll nicht eine gesamte Erklärung des Themenkomplexes ermittelt werden, sondern lediglich die einer solchen Erklärung vorgelagerten Erwartungen, Erfahrungen und Einschätzungen.

Berücksichtigt werden muss auch die Annahme, dass bei den befragten Schülern und Absolventen keine subjektiven Theorien zu dem gesamten Themenkomplex „gymnasiale Oberstufe und Profilsystem“ vorliegen, sondern – wovon in dieser Arbeit auch ausgegangen wird – Erwartungen, Erfahrungen und Einschätzungen zu spezifischen Teilaspekten des gesamten Themenkomplexes. Diese Annahme wurde dahingehend auch durch ähnliche Aussagen der Absolventen vor den Interviews bestätigt. Zwei der drei befragten Absolventen sagten übereinstimmend, aber völlig unabhängig voneinander, dass sie sich für das Interview „vorher nichts überlegt hätten“, und die Fragen deshalb spontan beantworten wollten.

4.2 Ebene 2: Zentrale Begriffe zum Thema „Gymnasiale Oberstufe“

Für die Festlegung des Bedeutungsinhalts der Begriffe dieser Ebene ist als Grundvoraussetzung zu beachten, dass auch hier die Sicht bzw. der Verstehenshorizont der Schüler maßgeblich ist. Es soll nach den Erwartungen, Erfahrungen und Einschätzung der Schüler in Bezug auf die Bedeutungsinhalte der Begriffe gefragt werden. Die Antworten können nur das Verständnis der Schüler wiedergeben. Damit wird zugelassen, dass die Bedeutungsinhalte der hier definierten Begriffe von denen in Wissenschaft und Pädagogik verwendeten unter Umständen abweichen.

Selbstkompetenz/Sozialkompetenz

Mit zunehmendem Alter erleben die Schüler Abweichungen zwischen ihren individuellen Lebensentwürfen und den gesellschaftlichen Erwartungen und Normen. Sie erfahren Verunsicherung und erwarten Orientierungsangebote in einer pluralistischen Gesellschaft. Als Individuen sind sie auch Teil der Gesellschaft. Bereits im Schulalltag müssen sich die Schüler behaupten und sich mit ihren Mitschülern und Lehrern auseinandersetzen. Sie benötigen Sozialkompetenz im Verhältnis zu

Mitschülern und Lehrern und Selbstkompetenz zur „Ich-Entwicklung“, bzw. „Ich-Wahrung“. Die gymnasiale Oberstufe bietet die Möglichkeit diese Kompetenzen zu fördern und die Gelegenheit sie zu üben.

Methodenkompetenz/Wissenschaftspropädeutik/Studierfähigkeit

Das Ziel der gymnasialen Oberstufe ist die allgemeine Hochschulreife, die allgemeine Studierfähigkeit. Um dieses Ziel zu erreichen, soll der Unterricht wissenschaftsnah ausgerichtet und gestaltet werden. Wissenschaftspropädeutik kann im Sinne des Verstehenshorizontes von Schülern als die Hinführung auf die Befähigung ein Studium aufnehmen und durchführen zu können verstanden werden, sowohl in Hinblick auf die Vermittlung von fachspezifischen Grund- und Vorkenntnissen, als auch auf das Erlernen und Einüben wissenschaftlicher Arbeitsweisen. Methodenkompetenz bezeichnet dabei das Beherrschen verschiedener Arbeits- und Lerntechniken. Hierbei sind selbstständiges Lernen und die Organisation des eigenen Lernens besonders hervorzuheben.

Berufskompetenz/Fachwissen/Qualifikation

Berufskompetenz meint hier zum einen die fachliche Befähigung, die Qualifikation später einen Beruf ergreifen und ausüben zu können. Von den Schülern wird erwartet, dass sie in der Schule das nötige Fachwissen und/oder den geforderten Schulabschluss erwerben können, um die angestrebte Berufsausbildung beginnen zu können. Vorgesaltet ist aber auch noch die Erwartung, der Wunsch, überhaupt soviel Einblick in verschiedene Fachrichtungen und Berufsbilder zu erhalten, um eine Entscheidung für den einen oder gegen den anderen Beruf treffen zu können.

Ferner ist noch anzumerken, dass von den Schülern keine Unterscheidung zwischen *fächerverbindendem* und *fächerübergreifendem Unterricht* getroffen wird. Gemeint ist immer eine Unterrichtsform, bei der in wenigstens zwei Unterrichtsfächern ein Thema unter verschiedenen (fachspezifischen) Aspekten betrachtet und bearbeitet wird.

5. Forschungsmethodik

5.1 Forschungsmethodische Möglichkeiten

5.1.1 Quantitative und qualitative Methoden

Das Hauptinteresse der empirisch-analytischen (quantitativen) Wissenschaftsmethodologie liegt darin empirische Daten zu gewinnen, mit denen vorweg formulierte Hypothesen oder Theorien geprüft werden können. Die hier gewonnenen Daten werden nicht als reine Sinnes- oder Wahrnehmungsdaten, sondern als Beobachtungsaussagen über die soziale Wirklichkeit verstanden. Diese Daten sind also sprachlich begriffliche Repräsentationen sozialer Wirklichkeit und müssen im Forschungsprozess nach bestimmten Regeln und Verfahren erfasst, geordnet und quantifiziert werden. Um die Vergleichbarkeit der Daten bzw. im Vorfeld die Vergleichbarkeit der Bedingungen bei der Datenerhebung zu sichern, müssen sowohl das Erhebungsinstrument als auch die Erhebungssituation soweit wie möglich vereinheitlicht, d.h. standardisiert sein.

Wie die empirisch-analytische Befragungstheorie, d.h. die quantitative Variante von Befragungstechniken, geht auch die interpretative Befragungstheorie, also die qualitative Variante von Befragungstechniken davon aus, dass die Beobachtungen und Aussagen der Wissenschaftler sprachlich vermittelte, hypothetische Interpretationen der sozialen Wirklichkeit sind. Nach dieser Theorie sind aber auch bereits die Äußerungen der Befragten, also die Daten, keine objektiv vorgegebenen sozialen Tatsachen, sondern vorinterpretierte, sprachlich dargestellte Sachverhalte.

Scholz leitet für die qualitative als interpretative Befragungstheorie verschiedene methodische Konsequenzen ab:

- den weitgehenden Verzicht auf Standardisierung sowohl des Erhebungsinstrumentes als auch der Erhebungssituation (im Gegensatz zur quantitativen Methode);
- die hermeneutisch verlaufende Entdeckung der Sinn- und Bedeutungszuschreibungen des Befragten, da soziales Handeln als intentionales Handeln nicht wirklich verstanden werden kann;
- die Bedeutung der Einzelfallanalyse, mit der die Tiefe und Differenziertheit sozialer Tatsachen angemessen erfasst werden kann;
- die Bevorzugung von Verfahren, die möglichst nah und unverzerrt an der Realität des Befragten orientiert sind;

- die Optimierung der Qualität bzw. Validität der erhobenen Daten durch eine systematische und möglichst umfassende Einbeziehung der gesamten Erhebungssituation mit ihren sozialen Einflüssen.⁴⁰

Unter Punkt 5.4 dieser Arbeit wird erläutert, wie die Untersuchung durchgeführt wurde, um den Anforderungen beider Methoden zu entsprechen.

5.1.2 Methoden schulischer Evaluation

Übergreifend über die Unterscheidung zwischen quantitativen und qualitativen Methoden empfehlen das Hessische Kultusministerium und das Hessische Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) verschiedene Methoden schulischer Evaluation aus vier Kategorien:

- bei der Beobachtung kennt man standardisierte Beobachtungen, teilnehmende Beobachtungen und Hospitationen, Tonbandaufzeichnungen, „Schülerbegleitungen“, Videoaufzeichnungen, sowie Fotografien, Zeichnungen, Karikaturen, Cartoons;
- für die Dokumentenanalyse kann auf bereits vorhandene schulische Daten zurückgegriffen werden, die in anderem Zusammenhang erstellt wurden, aber einer neuen, anders orientierten Beobachtung unterzogen werden können. Dafür können die Informationen z.B. aus Schulchroniken, Schulordnungen oder Leistungsstatistiken von Schülern entnommen werden;
- die Praxisexperimente, Feldexperimente und die Erprobung innovativer Handlungsstrategien stellen die klassische pädagogische Forschungsmethode dar. In der Schulpraxis meint „Experiment“ ein kontrolliertes, bewusstes und methodengeleitetes Entdecken, Weiterentwickeln und Erproben neuer Lehr- und Lernformen in pädagogisch verantwortlicher Weise. Die Erprobung liefert Daten, die exploriert und ausgewertet werden, die Auswertung wird schriftlich zusammengefasst und mit den Beteiligten diskutiert;
- die Befragung.

Die verschiedenen Formen der Befragung unterscheiden sich einerseits nach dem Grad ihrer Standardisierung, andererseits danach, ob sie schriftlich oder mündlich

⁴⁰ s. Scholz, Wolf-Dieter: Methodenprobleme der Bildungsforschung. Zur Leistungsfähigkeit quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden. In: Busch, Friedrich W. (Hrsg.): Aspekte der Bildungsforschung. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 1996. S. 57 ff.

durchgeführt werden. So bietet die schriftliche Befragung in Form von offenen Fragen oder Selbstbefragungen, z.B. in einem Tagebuch, einen qualitativen bzw. interpretativen Zugriff auf Daten. Dagegen ermöglichen etwa Satzergänzungen, Fragen mit standardisierten Antwortvorgaben, Multiple-Choice-Fragen, Rangvergleiche, Nominalskalierungen oder Intervallskalierungen eine quantitative numerische Datensammlung.

Mündliche Befragungen können in Form von Interviews oder Gesprächen stattfinden. Grundsätzlich lassen sich die gleichen Fragen behandeln wie bei der schriftlichen Befragung. Der Vorteil der mündlichen Befragung liegt darin, dass Nachfragen möglich sind, wodurch sich Missverständnisse reduzieren lassen. Allerdings sind Interviews zeitaufwendiger als schriftliche Befragungen, weil sie sich sinnvoller Weise nur einzeln oder in Kleingruppen durchführen lassen. Die Wahl der Methode hängt daher vom Erkenntnisinteresse und dem Evaluationsvorhaben ab.⁴¹

5.2 Auswahl geeigneter Forschungsmethoden

Für die vorliegende Arbeit wurde eine Entscheidung für eine Kombination aus schriftlicher und mündlicher Befragung getroffen. Dies bedeutet im vorliegenden Fall gleichzeitig die Entscheidung für eine Triangulation quantitativer und qualitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden: Die schriftliche Befragung der Schüler fand in Form eines standardisierten Fragebogens, die mündliche Befragung der Absolventen in Form von halbstrukturierten-leitfadenorientierten Tiefeninterviews statt.

5.2.1 Erhebungsdesign

5.2.1.1 Mündliche Befragung: Leitfragenorientiertes Tiefeninterview

Im Überblick über qualitative Interviews in der Sozialforschung bei Hopf werden Varianten der Standardisierung und unterschiedliche Interviewtypen dargestellt.⁴²

Danach sind qualitative Interviews zum Teil in komplexere qualitative Designs

⁴¹ Schulprogramme und Evaluation 1998, 42 ff.

⁴² s. Hopf, Christel: Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe; Ernst v. Kardorff u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union 1995. S. 177-182.

integriert, z.B. als Expertengespräche zur Erarbeitung basaler Informationen über ein bestimmtes Forschungsfeld, sie können aber auch wie in der vorliegenden Arbeit die zentrale Datenbasis bilden.

Nach Friebertshäuser resultiert die Entscheidung für eine spezifische Interviewtechnik aus dem jeweiligen Forschungsdesign, d.h. dem Forschungs- oder Erkenntnisinteresse, der Zielgruppe, die befragt werden soll und der methodischen Anlage der Studie insgesamt. So nehmen Interviews im Rahmen eines komplexen Forschungsdesigns, das auch Methoden wie standardisierte Fragebögen einsetzt, einen anderen Stellenwert ein, als in einer biografischen Studie, in der die Interviews im Zentrum der Erhebung stehen. Infolge dessen kommen tendenziell Expertengespräche und Leitfaden-Interviews eher in Forschungsdesigns zum Einsatz, in denen sie kombiniert werden mit anderen Erhebungsverfahren.⁴³ Nach diesem Ansatz werden auch in der vorliegenden Arbeit quantitative und qualitative Erhebungsmethoden kombiniert.

Im Gegensatz zu den erzählgenerierenden Interviews ist die Leitfragen-Befragung eine Anwendungsmöglichkeit der teil- oder halbstrukturierten Befragung. Allgemein dienen Leitfadengespräche zur Hypothesenentwicklung und damit zu einer Systematisierung vorwissenschaftlichen Verständnisses.⁴⁴

Leitfaden-Interviews setzen ein gewisses Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes auf Seiten des Forschenden voraus, da sich das Erkenntnisinteresse hier in der Regel auf vorab als relevant ermittelte Themenkomplexe richtet.⁴⁵ Bei der vorliegenden Arbeit ergab sich diese Relevanz der Themenkomplexe „gymnasiale Oberstufe“, „Profilsystem“ und „Sicht der Schüler“ zum einen aus einer bereits vorliegenden Untersuchung an der Modellschule Obersberg (siehe Kapitel 2.2) und daraus resultierenden eigenen theoretischen Vorüberlegungen, zum anderen aus der Kombination mit den Vorüberlegungen zur schriftlichen Befragung der Schüler wie unter Punkt 5.2.1.2 dargelegt.

⁴³ s. Friebertshäuser, Barbara: Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara & Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München: Juventa Verlag 1997. S. 371-395.

⁴⁴ s. Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. 6. Aufl. Berlin, New York: deGruyter 1995. S. 174 f.

⁴⁵ s. Friebertshäuser 1997, 375.

Die besondere Form der Leitfragen-Befragung, das Intensivinterview oder Tiefeninterview setzt eine hohe Bereitschaft des Befragten voraus und eignet sich insbesondere dann, wenn besondere individuelle Erfahrungen ermittelt werden sollen.⁴⁶ Gerade darum ging es in der Befragung der Absolventen: Ihre persönlichen Erfahrungen, die sie während der gymnasialen Profil-Oberstufe gemacht haben und ihre Einschätzung dieser Erfahrungen aus heutiger Sicht, also ein bis zwei Jahre nach dem Abitur. Eine relativ hohe Bereitschaft sich zu diesem Thema zu äußern, konnte man bei den befragten Absolventen auch voraussetzen, denn alle hatten bereits während ihrer Schulzeit an Gruppeninterviews zum Thema „Profile in der Oberstufe“ teilgenommen und dabei hohe Gesprächsbereitschaft gezeigt. Insofern liegt hier sogar eine weitere spezielle Form des Leitfrageninterviews vor, die Expertenbefragung. In diesem Sinne werden die Absolventen als „Experten der gymnasialen (Profil-)Oberstufe“ angesehen. Hier konnte man den Vorteil nutzen auf zurückliegende Äußerungen der bereits erwähnten Interviews der Studie Bosse/Riedel der ehemaligen Schüler zurückzugreifen und auf die veränderte Lebenssituation (Studium, Wehrdienst, Ausbildung) zu beziehen.

Wie Atteslander erläutert, sind Leitfadengespräche das einzig sinnvolle Forschungsinstrument, wenn Gruppen von Menschen, die auch bei großen Stichproben oft in zu kleiner Zahl angetroffen werden, erforscht werden sollen.⁴⁷

Bei den Absolventen der Profil-Oberstufe der Modellschule Obersberg ist dies der Fall. In der Studie Bosse/Riedel wurden der erste und zweite Jahrgang, die das Profilsystem überhaupt durchlaufen haben, befragt. Da zum Zeitpunkt der Datenerhebung für die vorliegende Studie erst diese zwei Jahrgänge die Absolventengruppe stellen, ist die Grundgesamtheit der Absolventen der Profiloberstufe von vornherein klein. Hinzu kommt, dass von den Absolventen nur einige an der vorangegangenen Befragung im Jahr 1998 teilgenommen hatten. Damit verringert sich die Erhebungs-Grundgesamtheit (Auswahlgesamtheit) nochmals.

Letztlich konnten drei Absolventen befragt werden und bilden die Untersuchungsgesamtheit.

Zur Durchführung von Tiefen- oder Intensivinterviews ist die Erstellung eines Leitfadens üblich, dessen Handhabung sich einerseits zwischen dem strikten

⁴⁶ s. Atteslander 1995, 174 f.

⁴⁷ s. Atteslander 1995, 175.

Festhalten an ausformulierten Fragen und andererseits dem unstrukturierten Erzählen lassen zu einem Thema bewegt. Beim sog. halbstrukturierten-leitfadenorientierten Tiefeninterview wird ein Kompromiss zwischen z.T. vorgegebenen Fragen und dem Erzählen lassen, d.h. dem flexiblen Eingehen auf nicht antizipierte Äußerungen des Befragten gesucht. Damit lässt sich sowohl die Reichweite, als auch die Tiefe des Themas abdecken und Material erhalten, das zum einen vielfältig, zum anderen vergleichbar ist. Hierfür werden Leitfragenkomplexe festgelegt, die den Themenschwerpunkten entsprechen und offen formulierte Fragen, aber auch Stichworte oder präzise ausformulierte Items enthalten. Der Leitfaden dient der Vorstrukturierung und daher ist die Abfolge und Gewichtung der einzelnen Fragen, Stichworte oder Items nicht festgelegt. Das ermöglicht es auch, dass der Interviewer auf Aspekte, die zwar nicht im Leitfaden vorgesehen, aber vom Befragten angesprochen werden, eingehen kann.⁴⁸

Die verschiedenen Varianten von Leitfäden bergen Chancen und Gefahren, so kann ein wörtlich ausformulierter Leitfaden im Interview entlastend wirken und zur Standardisierung beitragen, was später die Vergleichbarkeit zwischen den Interviews erleichtert. Andererseits kann die Vorgabe zum reinen Ablesen führen und das Interview zu einem Frage-Antwort-Dialog verkürzen, bei dem für individuelle Äußerungen des Befragten kein Raum mehr bleibt.⁴⁹

Für die Leitfragen der Absolventen-Interviews wurden neben der vorgeschalteten Auflistung der Überlegungen, die zur Aufklärung des Untersuchungsgegenstandes relevant erscheinen auch die aus der Studie Bosse/Riedel bereits vorliegenden Gruppeninterviews herangezogen. Das eröffnete die Möglichkeit sofort individuelle Anknüpfungspunkte für ein Gespräch zu finden, etwa wieweit die damals geäußerten Berufswünsche bereits verwirklicht wurden.

Nach der Gliederung aller Ideen und Gedanken anhand der inhaltlichen Aspekte ergab sich folgender Leitfaden:

- Biografische Daten/Vorstellung der Befragten: Vorname, Alter, wann haben Sie Ihr Abitur gemacht, was machen Sie im Moment (Studium, Ausbildung, Bundeswehr, ...)?

⁴⁸ s. Bock, Marlene: Das halbstrukturierte-leitfadenorientierte Tiefeninterview. Theorie und Praxis der Methode am Beispiel von Paarinterviews. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag 1992. S. 90-109.

⁴⁹ s. Friebertshäuser 1997, 377.

- Wenn Sie jetzt an die gymnasiale Oberstufe zurückdenken, ist das ein Zeitabschnitt, an den Sie sich gerne erinnern? Warum? Warum nicht? Was hat Ihnen gefallen? Was hat Ihnen nicht gefallen?
- Was bedeutet für Sie persönlich „allgemeine Hochschulreife“? Haben Sie die in der GO erlangt?
- Können Sie sich erinnern, was Sie als Schüler von der GO erwartet haben? Wurden Ihre Erwartungen erfüllt? (Erwachsenenstatus, persönliche Entwicklung, soziale Komponente des Kurssystems, Konkurrenz, Verhältnis zu Lehrern)
- Wie haben Sie Profilsystem bzw. –unterricht erlebt? Wie bewerten Sie diese Erfahrungen aus heutiger Sicht? (Berufswahl, Fächerinteresse, Wahlmöglichkeiten, soziale Komponente, Leistungsbereitschaft, Leistungsbewertung, fächerübergreifender Unterricht)
- Gemessen an den Anforderungen, die jetzt an Sie gestellt werden, was müsste sich an der GO/am Unterricht der GO ändern, was sollte beibehalten werden?

Die Leitfragen wurden dann noch um die jeweils individuellen Äußerungen der Befragten, die während der vorangegangenen Interviews als besonders interessant und relevant aufgefallen waren, ergänzt.

Wichtig ist nicht nur der Ablauf des Leitfaden-Gesprächs, sondern auch seine Wiedergabe: Leitfaden-Gespräche werden entweder durch Notizen des Interviewers während der Befragung oder durch die Anfertigung eines Gedächtnisprotokolls nach der Befragung oder durch Tonbandaufzeichnungen konserviert.⁵⁰ Hier wurden alle Interviews auf Tonband aufgezeichnet, um später Transkripte der Interviews anzufertigen.

5.2.1.2 Schriftliche Befragung: Fragebogen

Zur Erarbeitung eines Fragebogens ist zunächst zu überlegen, was man erfahren möchte. So können sich Fragen richten auf Fakten (Alter, Geschlecht, Klasse),

⁵⁰ Atteslander 1995, 175.

Wünsche, Einstellungen oder Meinungen, Wahrnehmungen und Gefühle.⁵¹

Bofinger und Rahlfs unterscheiden a) objektive Fragen, also beobachtbare Charakteristika von Personen, Orten, Ereignissen; b) subjektive Fragen, also Meinungen, Einstellungen, Gefühle und c) instrumentelle Fragen, also Fragen mit befragungstechnischer Funktion zur Einleitung, Lenkung, Abrundung oder Auflockerung.⁵²

Zur Austestung der Angemessenheit, Eindeutigkeit, Verständlichkeit und der sozialen Wünschbarkeit von Fragen und Antworten wurde der Fragenkatalog, wie Bofinger und Rahlfs empfehlen⁵³, zunächst einer Anzahl von Experten zur Begutachtung vorgelegt.⁵⁴

Für die Frageform bieten sich grundsätzlich zwei Fragetypen an: Die sogenannten geschlossenen Fragen, bei denen zu einer Frage Antwortalternativen vorgegeben sind, die von den Befragten ausgewählt und/oder auf einer Skala bewertet werden, und die sogenannten offenen Fragen, bei denen die Befragten frei formulieren sollen. Die Vorteile der offenen Fragen liegen darin, dass sie authentische Formulierungen der Befragten liefern, und Antworten nicht durch Vorgaben einschränken. Nachteile können sein, dass sowohl die Beantwortung, als auch die Auswertung zeitaufwendig sind, die Befragten unter Umständen keine Antwort parat haben oder sich durch den Schreibaufwand der Antwort verweigern. Demgegenüber ermöglichen geschlossene Fragen eine relativ einfache Auswertung und schnelle Beantwortung, und können den Befragten Anhaltspunkte für deren Meinungsbildung geben, wobei sie „lediglich“ ein Meinungsbild zu vorgegebenen Kategorien liefern sollten. Diese vorgegebenen Kategorien können die Antwortmöglichkeiten aber auch nachteilig einschränken.

⁵¹ s. Burkard, Christoph: Evaluation praktisch. Der Einsatz von Fragebögen in Schulentwicklungsprozessen. In: Buchen, H.; L. Horster, H.-G. Rolff (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien. Loseblatt-Ausg. Berlin, Stuttgart: Raabe 1994. S. 10f.

⁵² s. Bofinger, Jürgen & Volker W. Rahlfs: Die postalische Befragung. In: Schorb, Alfons-Otto (Hrsg.): Methodische Beiträge zur Praxis der Bildungsforschung. München: Ehrenwirth Verlag 1976. (=Studien Materialien des Staatsinstituts für Bildungsforschung und Bildungsplanung München, Folge 5). S. 12-53.

⁵³ s. Bofinger und Rahlfs 1976, 45.

⁵⁴ Diese Experten waren Dr. Bosse, die Betreuerin der Arbeit, Prof. Vollstädt, Klaus Riedel, Lehrer an der Modellschule Obersberg; die Entscheidung über die soziale Wünschbarkeit der Fragen 6d) und 7f) wurde Herrn Weber, Schulleiter der MSO und Frau Schmidt, Oberstufenleiterin der MSO überlassen.

Auch bei den geschlossenen Fragen kann es zur Antwortverweigerung kommen, wenn die Befragten komplexe Meinungsbilder nicht in einfache Kategorien fassen wollen. Die Ergebnisse der geschlossenen Frageform müssen schließlich noch aus statistischen Werten in sprachliche Formulierungen übersetzt werden.⁵⁵

Nach Art der Frageformulierung sind alle Fragen des vorliegenden Fragebogens direkte Fragen, d.h., die Befragten werden persönlich angesprochen. Obwohl indirekte Fragen die Bereitschaft überhaupt zu antworten positiv beeinflussen können, wurden die Fragen nicht indirekt formuliert, da nach Kromrey hier wörtlich genommen vom Befragten eine Aussage über andere, und nicht so sehr über sich selbst erwartet wird.⁵⁶ Mit der Befragung sollten die Befragten aber gerade Aussagen über sich selbst, ihre Erwartungen, ihre Erfahrungen und ihre Einschätzungen abgeben. Direkte Formulierungen sind hier auch ohne weiteres anzuwenden, da es sich bei den einzelnen Fragen bzw. Items nicht um sogenannte „schwierige Fragen“, d.h. sehr persönliche oder intime Fragen handelt.⁵⁷ Eine Antwortverweigerung ist daher nicht zu befürchten. Zu bedenken ist auch, dass bei indirekten Fragen, wenn sie in etwa folgendermaßen formuliert sind “Man sagt, dass die allgemeine Hochschulreife ein gesellschaftlich anerkannter Abschluss ist, der alle Türen öffnet. Wie stehen Sie zu dieser Aussage?“ meines Erachtens eine mögliche Antwortvielfalt beeinflusst oder eingeschränkt werden kann, wenn sich die Befragten zu sehr vom Stichwort „Abschluss“ einnehmen lassen.

Zum Aufbau des Fragebogens:⁵⁸

Der Fragebogen beginnt mit einigen instrumentellen Fragen nach Geschlecht, Jahrgangsstufe und Profil, bzw. Profildächern. Diese Angaben werden benötigt, um die geschichtete Stichprobe (je 50 Schüler bzw. Schülerinnen, je 50 Schüler aus beiden Jahrgangstufen, möglichst alle Profile) auswählen zu können. Erweitert werden diese instrumentellen Fragen noch um die Angabe des Notendurchschnitts. Damit soll zum einen ein breites Notenspektrum in der Stichprobe ermöglicht werden, zum anderen hilft diese Angabe bei einer noch möglichen

⁵⁵ s. Burkard 1994, 11.

⁵⁶ s. Kromrey, Helmut: Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. 7. Aufl. Opladen: Verlag Leske + Budrich 1995. (=Uni-Taschenbücher 1040). S. 280.

⁵⁷ s. Kromrey 1995, 280.

⁵⁸ Fragebogen s. Anhang.

individuellen Auswertung einzelner Fragebögen, den Bearbeiter besser einzuschätzen.

Frage 1 des Fragebogens „Die gymnasiale Oberstufe ist für mich...“ dient zum Aufwärmen, zur Hinführung auf die Thematik der folgenden Fragen. Hier sind zwölf Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Diese Antwortvorgaben sind eine Sammlung von Aussagen, die im allgemeinen über Schule oder die gymnasiale Oberstufe von verschiedenen Personengruppen, die in irgendeiner Weise mit Schule zu tun haben oder hatten, gemacht werden, also z.B. Schüler, Politiker, Pädagogen. Diese Frage ist noch ohne Überlegung, sondern eher spontan zu beantworten.

Die Fragen 2, 3 und 4 sind offene Fragen. Frage 4 „Studien-/ Berufswunsch“ soll nochmals Aufschluss über den Bearbeiter des Fragebogens geben, außerdem liefert sie Daten darüber, wie viele Schüler ein Studium oder eine Ausbildung anstreben.

Mit den Fragen 2 und 3 sollen die Erwartungen an gymnasiale Oberstufe und Abitur/allgemeine Hochschulreife ermittelt werden. Diese beiden Fragen sind also in die Kategorie subjektive Fragen einzuordnen.

Danach folgen 3 geschlossene Fragen (5,6,7) in Form von Intervallskalierungen mit insgesamt 40 Items.

Den einzelnen Items sind standardisierte Antworten („trifft völlig zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“, bzw. „täglich“, „wöchentlich“, „gelegentlich“ und „nie“ vorgegeben. Hier sollen beobachtbare Charakteristika von Unterricht und Profilsystem ermittelt werden. Trotzdem sind einige Items der Fragen 5, 6 und 7 keine rein objektiven Fragen, da immer von der persönlichen Erfahrung und Einschätzung der einzelnen Schüler ausgegangen werden muss.

Zwar handelt es sich bei den Fragen 5, 6 und 7 nicht um Alternativfragen mit zwei Antwortmöglichkeiten (ja/nein), trotzdem wurde der Empfehlung von Bofinger und Rahlfs gefolgt, auf die Antwortkategorien „weiß nicht“, „keine Meinung“ oder „egal“ zu verzichten, da insbesondere bei den Alternativfragen eine Beantwortungstendenz in Richtung auf die „neutrale Position“ bzw. die Vermeidung einer eindeutigen Stellungnahme zu erkennen ist.⁵⁹

⁵⁹ s. Bofinger und Rahlfs 1976, 48.

Zum Schluss sollen nochmals zwei offene Fragen (8 und 9) beantwortet werden. Zwar könnte bis hierhin die Bereitschaft auch noch offene Fragen zu beantworten, also selbst eine Antwort zu formulieren, gesunken sein, vor allem, da diese letzten beiden Fragen nicht spontan oder ohne Überlegung beantwortet werden können. Allerdings besteht die Möglichkeit, dass diejenigen Schüler, die hier von sich aus nichts zu schreiben gewusst hätten, durch die vorangegangenen Fragen einige Ideen und Anregungen bekommen haben.

Ein wichtiger letzter Schritt vor dem Einsatz des Fragebogens ist ein „Testlauf“, um Formulierungen und Verständlichkeit der Fragen und des Aufbaus überprüfen zu können.⁶⁰ Im Falle des vorliegenden Fragebogens wurden ein Absolvent und zwei Schüler der Modellschule Obersberg darum gebeten, den Fragebogen auszufüllen und Rückmeldungen über missverständliche Formulierungen oder Unklarheiten in der Fragestellung zu geben. Es mussten hier (ehemalige) Schüler am Testlauf teilnehmen, da nur sie über das nötige Verständnis verfügten, die Fragen zu beantworten und die Fragestellung selbst beurteilen zu können. Nach dem Testlauf erfuhr der Fragebogen unter anderem folgende Modifikationen:

- In der ersten Version sollten die Befragten ankreuzen, ob ihre schulischen Leistungen durchschnittlich bei 15-12, 11-8 oder 7-0 Punkten liegen. Die im Test Befragten empfanden diese Skalierung als zu grob und ungenau. In der geänderten Version kann jeder der Befragten seinen persönlichen Notendurchschnitt eintragen („Meine schulischen Leistungen liegen durchschnittlich bei ... Punkten.“).
- Frage 5g), ursprünglich „eigene Schwerpunkte im Lernen setzen“ wurde präzisiert in „eigene Schwerpunkte im schulischen Lernen setzen“.
- Frage 5k), „die eigenen Erfahrungen ins Lernen einbeziehen“, wurde erweitert um einige Beispiele: „Alltagserfahrungen, Reisen, Jobs o.ä.“, um den Befragten eine Vorstellung davon zu geben, was unter eigenen Erfahrungen gemeint sein kann.
- Die ursprünglichen Fragen 5p) „Ich fühle mich im praktischen Tun herausgefordert.“ und 5r) „Ich fühle mich in meinem ästhetischen Vermögen herausgefordert.“ wurden zusammengefasst zu Frage 5p) „Ich fühle mich in meiner Kreativität herausgefordert.“. Nach Meinung der Test-Befragten

⁶⁰ s. Burkard 1994, 10.

- wären die ursprünglichen Fragen ausschließlich auf das Fach Kunst bezogen worden. Der Vorschlag das Wort „Kreativität“ zu benutzen, wurde von einem der Test-Befragten übernommen und fand bei den anderen Test-Befragten Zustimmung.

Eine weitere Entscheidung zum Erhebungsdesign der schriftlichen Befragung durch einen Fragebogen muss darüber getroffen werden, über welche Gesamtheit Aussagen gemacht werden sollen. Bei Mayntz u.a. ist ausgeführt, dass bei Aussagen über die Verteilung von Merkmalen oder Merkmalszusammenhängen, die bei Einheiten einer größeren Gesamtheit gemacht werden sollen, eine Vollerhebung oder eine Teilerhebung in Frage kommen. Dabei werden bei der Vollerhebung alle Einheiten der Gesamtheit, bei der Teilerhebung eine bestimmte Auswahl von Einheiten der Gesamtheit untersucht. Eine Vollerhebung ist sinnvoll, wenn die Zahl der Einheiten der Gesamtheit relativ klein ist, eine Teilerhebung ist aber dann vorzuziehen, wenn die Gesamtheit so groß ist, dass alle ihre Einheiten nicht ohne einen unangemessenen Zeit- und Geldaufwand erfasst werden können, oder die angestrebten Aussagen auch durch eine Teilerhebung gewonnen werden können. In diesem Fall ist die Konstruktion einer Stichprobe erforderlich. Unter Stichprobe versteht man dabei die nach bestimmten Regeln erfolgende Entnahme einer begrenzten Zahl von Einheiten aus einer Gesamtheit mit dem Ziel, Aussagen über die Gesamtheit zu machen.⁶¹

Unter Grundgesamtheit wird diejenige Menge von Individuen, Fällen oder Ereignissen verstanden, auf die sich die Aussagen der Untersuchung beziehen sollen, und die im Hinblick auf die Fragestellung vorher eindeutig abgegrenzt werden muss. Von der eigentlichen Grundgesamtheit ist die Erhebungs-Grundgesamtheit (Auswahlgesamtheit) zu unterscheiden. Darunter wird diejenige Gesamtheit von Fällen, in diesem Fall Individuen, verstanden, aus der faktisch die Stichprobe gezogen wird.⁶²

Auf die vorliegende Studie bezogen ist die Grundgesamtheit die gesamte Schülerschaft der Jahrgänge 12 und 13 der gymnasialen Oberstufe der Modellschule Obersberg mit 372 Schülern. Die Erhebungs-Grundgesamtheit umfasst alle Schüler der Jahrgänge 12 und 13, die an den Tagen der Befragung anwesend waren

⁶¹ s. Mayntz 1972, 68.

⁶² s. Kromrey 1995, 190 ff.

und an der Befragung teilgenommen haben (336 Schüler).

Der Jahrgang 11 wurde nicht mit in die Erhebungs-Grundgesamtheit einbezogen, da die Schüler dieses Jahrgangs zum Zeitpunkt der Datenerhebung erst seit einer Woche in den Leistungs- bzw. Profilkursen unterrichtet wurden. Hier konnten daher kaum relevante Äußerungen erwartet werden.

Aus dieser Gesamtheit wurde eine mit Hilfe eines nicht zufallsgesteuerten Auswahlverfahrens eine bewusste, gezielte Auswahl für die Untersuchungseinheit getroffen.⁶³ Auswahlkriterien waren dabei:

- a) die gleiche Anzahl von Schülern und Schülerinnen (je 50),
- b) die gleiche Anzahl von Schülern beider Jahrgänge 12 und 13 (je 50),
- c) in etwa die gleiche Anzahl von Schülern aller Profile (je 3-5),
- d) ein möglichst breites Notenspektrum und
- e) Bearbeitung möglichst aller Fragen des Fragebogens.

Insgesamt wurde eine Untersuchungseinheit von 100 Fragebögen ausgewählt.

5.2.2 Auswertungsdesign

Das Auswertungsdesign für die vorliegenden Daten festzulegen, ist nicht im gleichen Maße unproblematisch, wie die Entscheidung für das Erhebungsdesign. Vom Ansatz her ist das gesamte Forschungsdesign sowohl explorativ als auch interpretativ angelegt – es sollen zum einen Fragen, Hypothesen, Theorien aufgeworfen werden, die gegebenenfalls beantwortet und diskutiert werden können, zum anderen sollen Daten gesammelt und interpretiert werden – insofern ist es also dem qualitativen Paradigma zuzuordnen.

Bungard und Lück zitieren im Zusammenhang von qualitativen Forschungsmethoden mit nichtreaktiven Verfahren, also solchen Verfahren, die durch die Messung das, was man messen möchte, nicht verändern, Filstead:

„Qualitative Methodologie bezieht sich auf Forschungsstrategien wie teilnehmende Beobachtung, Tiefeninterviews, totale Teilnahme an der erforschten Aktivität, Feldforschung usw., die dem Forscher erlauben, Wissen aus erster Hand über die fragliche empirische Welt zu gewinnen. Qualitative Methodologie gestattet es dem Forscher, 'nah ranzugehen an die Daten', und dabei die analytischen, begrifflichen und kategorialen Bestandteile der Interpretation aus den Daten selbst zu

⁶³ s. Kromrey 1995, 200.

entwickeln – und nicht aus den vorgeplanten, straff gegliederten und hoch quantifizierten Techniken, die die empirische soziale Welt in die Schubladen der operationalen Definitionen zwängen, die der Forscher zusammengebaut hat.“⁶⁴

Daraus ergibt sich zwingend eine Kombination bzw. Triangulation quantitativer und qualitativer Auswertungsmethoden, um dem qualitativen Forschungsdesign und den erhobenen Daten gerecht zu werden (s.a. Punkt 5.3).

Aus den vorhandenen Daten wurden für ihre Auswertung folgende analytischen und kategorialen Bestandteile einer Interpretation entwickelt und festgelegt:

1. Für alle Datenklassen (qualitativ und quantitativ erhoben) gilt zunächst, dass sie grafisch und/oder verschriftlicht dargestellt werden. Die Ergebnisse der geschlossenen Fragen des Fragebogens werden in Säulendiagrammen zunächst grafisch, in einem zweiten Schritt verbalisiert und schriftlich dargestellt (s. Punkt 6.1). Die Schüleräußerungen zu den offenen Fragen des Fragebogens wurden zunächst zusammengefasst und begrifflich abstrahiert (s. Punkt 6.2), die Interviews wurden in einem ersten Schritt vollständig transkribiert, im zweiten Schritt dann zu Kurztex-ten reduziert.

2. Die mit Hilfe der geschlossenen Fragen des Fragebogens erhobenen Daten werden auf dem Wege der beschreibenden Statistik aufbereitet. Mit diesem Verfahren sollen die in einem Datensatz enthaltenen Informationen möglichst übersichtlich dargestellt werden, so dass das „Wesentliche“ schnell erkennbar wird. Die Beschreibung kann grafischer oder numerischer Art sein, und beschränkt sich in ihrer Geltung auf die Untersuchungseinheit, für die die Daten erhoben worden sind. Ein einfaches Verfahren zur übersichtlichen Darstellung der in den Daten enthaltenen Information ist die Erstellung univariater, d.h. eindimensionaler Häufigkeitsverteilungen. Eine Häufigkeitsverteilung ergibt sich dadurch, dass festgestellt wird, wie häufig die einzelnen Ausprägungen eines Merkmals in der Gesamtheit der Untersuchungseinheit aufgetreten sind. Bei diskreten Variablen, also Variablen mit relativ wenig möglichen Ausprägungen – bei Frage 1 sind das zwölf Merkmalsausprägungen, bei den Items der Fragen 5, 6 und 7 jeweils vier –

⁶⁴ s. Bungard, Walter & Helmut E. Lück: Nichtreaktive Verfahren. In: Flick, v. Kardorff u.a. 1995, 202.

bereitet die Bildung von Häufigkeitsverteilungen wenig Schwierigkeiten, zudem gehen bei dieser Art der Datenaufbereitung keine Informationen verloren, solange sämtliche mögliche Ausprägungen bei der Erstellung der Häufigkeitsverteilung erhalten bleiben wie im Fall der vorliegenden Arbeit. Für die grafische Darstellung von diskreten Merkmalen und Nominaldaten ist das Stab- oder Säulendiagramm die geeignete Darstellungsform.⁶⁵

3. Die Daten der offenen Fragen des Fragebogens wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen.

Lamnek unterscheidet die qualitative Inhaltsanalyse nach ihrer Anwendung im quantitativen oder qualitativen Forschungsprozess. Im quantitativen Paradigma dient die Inhaltsanalyse der Erhebung von Daten, wobei die Auswertung dieser Daten dann aber statistischen Verfahren vorbehalten bleibt. Im interpretativen Paradigma dient die Inhaltsanalyse dagegen der Auswertung bereits erhobenen Materials, d.h., sie dient der Interpretation „symbolisch-kommunikativ vermittelter Interaktion in einem wissenschaftlichen Diskurs“.⁶⁶

Innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse wurden verschiedenen Techniken entwickelt, die drei Grundformen sind die zusammenfassende, die explizierende und die strukturierende Inhaltsanalyse. Eine zusammenfassende Inhaltsanalyse bietet sich immer dann an, wenn man nur an der inhaltlichen Ebene des Materials interessiert ist und eine Komprimierung zu einem überschaubaren Kurztext benötigt. Dabei wird das Material so zu reduzieren versucht, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, aber eben ein überschaubarer Kurztext entsteht.⁶⁷ Das Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse umfasst verschiedene Arbeitsschritte, auf die hier nicht näher eingegangen wird, die aber ausführlich bei Mayring dargestellt sind.⁶⁸ Die Aussagen bzw. Daten werden verschiedenen Kategorien zugeordnet, die Kategorien nach der Häufigkeit der dort zugeordneten Daten aufgeführt. Diese Kategorien erfüllen allerdings nicht alle z.B. von Mayring oder Kromrey geforderten Standards.⁶⁹ Das Kategoriensystem stand zwar bereits vor der Erarbeitung der Fragen des Fragebogens und der Leitfragen für die Interviews

⁶⁵ s. Kromrey 1995; 314, 320, 326.

⁶⁶ s. Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 1 Methodologie. 3. korrigierte Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologische Verlags Union 1995 a. S. 173.

⁶⁷ s. Mayring 1995, 209 ff.

⁶⁸ s. Mayring 1997, 60 ff.

⁶⁹ s. Kromrey 1995, 244 ff.; s. Mayring 1995, 59 ff.

fest, wurde aber nach Durchsicht der Daten angepasst, indem einige Kategorien aufgeteilt oder zusammengefasst wurden. Auch sind die Kategorien nicht ausschließlich, da in den einzelnen Kategorien zwei Komponenten enthalten sind oder Kausalzusammenhänge hergestellt werden, weshalb diese Aussagen zwei Kategorien zugeordnet werden müssen. Im letzten Schritt werden die Daten in der Form der Kurztexte im Hinblick auf die Hauptfragestellung interpretiert.

4. Um den Rahmen und den Arbeitsaufwand der vorliegenden Arbeit nicht zu sprengen, werden die Interviews einer interpretativ-reduktiven Auswertung unterzogen. In der ersten Phase dieser Technik werden die Interviews transkribiert.

Zwischen der Aufzeichnung und der Interpretation der Daten steht als notwendiger Zwischenschritt ihre Verschriftung. Hierfür gibt es unterschiedliche Transkriptionssysteme, wobei sich ein Standard bisher nicht durchgesetzt hat.⁷⁰

Die dieser Arbeit zu Grunde liegenden Interviews wurden nach den Empfehlungen von Flick und Lamnek transkribiert.⁷¹ Die Interviews sind anonymisiert, sämtliche Namen in der Abschrift weggelassen bzw. ersetzt. In der Überschrift des jeweiligen Interviews werden die Befragten als Schüler Sven, Schülerin Anke und Schülerin Meike bezeichnet.

Die Interviews sind, soweit dies möglich ist, wörtlich verschriftlicht. Satzbau und Ausdrucksweise wurden nicht verändert, regionale Spracheinfärbungen (z.B. „net“ statt „nicht“) wurden der hochdeutschen Sprache angeglichen. Auf die Wiedergabe der vollständigen Transkripte wurde hier aber zugunsten der Kurztexte verzichtet.

Zunächst werden die Interviews einzeln analysiert, d.h., dass die textlich reduzierten Aussagen kommentiert und wertend charakterisiert werden. Dabei werden die Besonderheiten des jeweiligen Interviews herausgearbeitet, gleichzeitig wird die mögliche Allgemeingültigkeit der Besonderheiten mitbedacht.

In einem weiteren Schritt wird dann eine generalisierende Analyse angestellt.⁷²

⁷⁰ s. Flick, Uwe: Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, v. Kardorff u.a. 1995, 167.

⁷¹ s. Flick 1995, 167; s. Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 2 Methoden und Techniken. 3. korrigierte Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologische Verlags Union 1995. S. 108.

⁷² s. Lamnek 1995 b, 107 ff.

Dafür werden zum einen Gemeinsamkeiten, die in einigen oder allen Interviews auftauchen, gesucht um so unter Umständen zu einer typisierenden Generalisierung zu kommen. Zum anderen werden die inhaltlichen Differenzen der Interviews heraus gearbeitet, um keine künstliche Homogenität entstehen zu lassen. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede ergeben in der weiteren Bearbeitung gegebenenfalls Grundtendenzen, die dann unter Bezugnahme auf den konkreten Einzelfall dargestellt und interpretiert werden.⁷³

5. Diese generalisierende Analyse wird in einem letzten Kapitel im Hinblick auf eine Gesamtbetrachtung aller Daten vorgenommen. Dazu werden die inhaltlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Ergebnisse der geschlossenen und der offenen Fragen des Fragebogens und der Interviews gegenübergestellt, um auch hier gegebenenfalls Aussagen über Grundtendenzen machen zu können.

5.3 Methodentriangulation

Horstkemper weist auf, dass der Perspektivenwechsel in der Bildungsreformdebatte von der strukturellen Veränderung des Schulsystems hin zur Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit sich auch in den Forschungsstrategien niederschlagen hat. Daher lässt sich Schulentwicklungsforschung nicht mehr umstandslos dem qualitativen Paradigma zuordnen. Sie zitiert in diesem Zusammenhang Rolffs:

„Die Konjunktur am Ende der Schulreformepoche brachte allerlei aufschlussreiches Wissen über die Schulkultur, über die Deutung der gelebten Praxis durch Lehrer, Schüler und Eltern. Sie verfeinerte fraglos auch das Methodenrepertoire der Forscher, vor allem in dem Maße, in dem sich klärte, dass qualitative Methoden keine ausschließende Alternative zu quantitativen darstellen, sondern dass beide Ansätze zusammengenommen und von Fall zu Fall dem Gegenstand angemessen unterschiedlich kombiniert werden müssen.“⁷⁴

Sowohl für Schröder-Lenzen als auch für Engler sind die Vorteile der Methodenkombination evident. Engler sieht die Vorzüge darin, dass unterschiedliche

⁷³ s. Lamnek 1995 b, 108 f.

⁷⁴ Rolff, Hans-Günther: Schule im Wandel. Kritische Analysen zur Schulentwicklung (1984), S. 187. Zit. n.: Horstkemper, Marianne: Konzepte und Methoden der Schulentwicklungsforschung. In: Friebertshäuser, 1997. S. 769 f.

Aspekte und Facetten des Untersuchungsgegenstandes beleuchtet, die Komplexität des sozialen Geschehens dargestellt und analysiert werden kann, um so eine differenziertere Erkenntnis zu gewinnen. Ein weiterer Vorteil ist, dass die Schwächen der Einzelmethoden durch die Kombination mit anderen erkannt und ausgeglichen werden können. Ein Problem sieht sie allerdings darin, ob sich die Kombination lediglich auf die Erhebung oder auch auf die Auswertung der Daten bezieht, und wie in diesem Fall die mittels quantitativer und qualitativer Methoden gewonnenen Daten dann aufeinander zu beziehen sind. Nach Engler sind das aber keine einfach methodischen Fragen, vielmehr sind diese mit dem jeweiligen theoretischen Hintergrund und der Fragestellung einer Untersuchung verbunden.⁷⁵ Obwohl auch Schröder-Lenzen von der Komplementarität quantitativer und qualitativer Methoden ausgeht, sieht auch sie ein Problem darin, unter welchem gemeinsamen Ordnungsprinzip numerische und nicht-numerische Daten zu subsumieren sind.⁷⁶

Scholz geht auf das Verhältnis von quantitativen und qualitativen Methoden in der Bildungsforschung ein und begründet seine Position zur Methodenkombination mit der Kompatibilität bzw. der Komplementarität der beiden Methodentypen. Sowohl der quantitative als auch der qualitative Methodenansatz werden heute viel nüchterner vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen wissenschaftlichen Erkenntnis- und Verknüpfungsmöglichkeiten diskutiert und kaum noch als Gegensätze, sondern als spezifische methodischen Zugriffsweisen auf psychische und gesellschaftliche Probleme verstanden, mit jeweils eigenen Vor- und Nachteilen. Scholz führt aus, dass zwar der Übergang zwischen beiden Methodentypen eher gleitend ist, der entscheidende Unterschied aber vor allem in Grad der Standardisierung eines Forschungsinstrumentes und der Erhebungssituation besteht. Dabei zeichnen sich die quantitativen Befragungsmethoden durch ein hohes Maß an Standardisierung sowohl des Befragungsinstrumentes, als auch des Befragungskontextes aus. Im Gegensatz dazu sind als qualitative Methoden solche Verfahren zu verstehen, die soweit wie möglich auf eine Standardisierung des Instruments und des äußeren Kontextes seiner Anwendung verzichten. Zweck qualitativer Methoden ist es

⁷⁵ s. Engler, Steffani: Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. In: Friebertshäuser, Prengel 1997. S. 125 f.

⁷⁶ s. Schröder-Lenzen, Agi: Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorien. In: : Friebertshäuser, Prengel 1997. S.109 ff.

in erster Linie, stärker als bei standardisierten Methoden, den ganzheitlichen Charakter des Untersuchungsgegenstandes zu erfassen.⁷⁷

Im Wesentlichen liegen zwei Modelle der Methodenverknüpfung vor: multipler Operationalismus und Triangulation. Die Grundidee beider Modelle besteht darin, durch eine begründete Anwendung verschiedener Methoden die Forschungsergebnisse aus deren jeweiliger Reichweite zu validieren und damit empirisch gewonnene Aussagen gehaltvoller zu gestalten, als das bei nur einer Methode möglich wäre.

Mit Hilfe des multiplen Operationalismus sollen die spezifischen Messfehler jeder einzelnen Methode relativiert werden. Wenn eine Hypothese durch mehrere unabhängige Methoden überprüft wird, steigt ihre Konvergenz und damit die Gültigkeit der Daten.

Auch bei der Methodentriangulation soll durch die Verknüpfung verschiedener Methoden die Validität der erhobenen Daten erhöht werden. Während der multiple Operationalismus messtheoretisch argumentiert, liegt der Schwerpunkt der Triangulation stärker im inhalts- und gegenstandstheoretischen Bereich. Aber für beide Ansätze gilt, dass die Komplexität der sozialen oder psychischen Wirklichkeit nie ganz und keinesfalls mit nur einer Methode vollständig erhoben werden kann.⁷⁸

Nach Flick kann auch nicht mehr von *der* qualitativen Forschung ausgegangen werden, sondern von unterschiedlichen Forschungsperspektiven, mit jeweils spezifischen methodischen Zugangsweisen und Gegenstandsverständnissen, welche die jeweils spezifischen Sichtweisen auf das untersuchte Phänomen eröffnen oder versperren. Das Potential der Triangulation verschiedener qualitativer methodischer Zugänge kann demnach darin liegen, solche unterschiedlichen Perspektiven zu verbinden und möglichst unterschiedliche Aspekte des untersuchten Gegenstandes zu thematisieren.⁷⁹

Bei der Wahl einer Methode ist das Erkenntnisinteresse des Forschenden und dessen Realitätsdefinition entscheidend: einerseits die individuelle Realität der

⁷⁷ s. Scholz 1996, 51-71.

⁷⁸ s. Scholz 1996, 60 f.

⁷⁹ s. Flick, Uwe: Triangulation. In: Flick, v. Kardorff u.a. 1995. S. 433.

s.a. . Flick, Uwe: Entzauberung der Intuition. Systematische Perspektiven-Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen. In: Hoffmeyer-Zlotnik 1992.

alltäglichen Lebenswelt des Befragten mit den individuellen Sinnkontexten, andererseits die typischen Regelmäßigkeiten sozialer Wirklichkeitsdeutungen und die Verkettung individueller Handlungen zu kollektiven Verhaltensweisen und ihre soziale Normierung durch gesellschaftliche Institutionen. Insofern lassen sich nach Scholz die quantitativen Methoden als Suche nach der Repräsentativität, die qualitativen als Suche nach der Spezifität des Untersuchungsgegenstandes bezeichnen.⁸⁰

In diesem Zusammenhang erkennt Kraus im Rahmen der qualitativen Evaluationsforschung für die Evaluationspraxis verschiedene Probleme. Er stellt unter anderem die Frage, wie der Forscher multiple Realitäten identifizieren, evaluieren und daraus Ergebnisse gewinnen kann, die so kohärent sind, dass sie sich zur Fundierung organisatorischer Entscheidungsprozesse eignen und inwieweit sie darüber hinaus überhaupt generalisierbar sind. Kraus führt aus, dass die Generalisierbarkeit der Evaluationsergebnisse, die in qualitativen Evaluationsprozessen gewonnen werden, für die qualitative Evaluationsforschung nicht primäres Forschungsziel ist, und dass das Ergebnis eines solchen Prozesses eine Studie ist, die sich bemüht, die Realitätssicht möglichst vieler Beteiligter adäquat zu repräsentieren, divergente Positionen deutlich zu machen und die Basis für Schlussfolgerungen und Empfehlungen klar zu benennen.⁸¹

Ziel dieser Arbeit ist also weder die Feststellung von erreichten bzw. nicht erreichten Vorgaben um daraus gegebenenfalls Handlungsabläufe abzuleiten und vorzuschreiben, noch die Übertragbarkeit der Ergebnisse der Untersuchung an der Modellschule Obersberg auf andere Schulen. Das Forschungsziel kann hier nur sein, die Realitätssicht der am Schulentwicklungs- und Evaluationsprozess Beteiligten – nämlich die Gruppe der Schüler – zu repräsentieren, um in einem weiteren Schritt Schlussfolgerungen zu finden und Empfehlungen für die weitere Entwicklung abzuleiten.

Eine gewisse Repräsentativität bzw. Breite im Sinne von Scholz wird hier durch die schriftliche Befragung erzielt. Das Untersuchungsergebnis der Stichprobe (100 Schüler und Schülerinnen der Jahrgangsstufen 12 und 13 verschiedener

⁸⁰ s. Scholz 1996, 62 f.

⁸¹ s. Kraus 1995, 413 f.

Profile) lässt sich auf eine größere Einheit (gesamte Schülerschaft der Profileroberstufe der MSO) verallgemeinern. Aus forschungspraktischen und forschungsökonomischen Gründen wurde dabei auf ein vertiefendes Eingehen auf die Fein- und Tiefenstruktur des Einzelfalls einzelner Schüler verzichtet, obwohl die Tiefeninterviews genauere Einsichten in die Motive und biographischen Erfahrungen der befragten Absolventen erlauben, sowie einen Einblick in die Interaktionsprozesse des Individuums und den institutionellen Handlungssituationen bzw. Handlungskontexten Schule – Schüler – Ausbildung eröffnen.⁸²

Die hier angewendete Triangulation der beiden gewählten Forschungsmethoden, quantitative schriftliche Befragung und qualitative mündliche Befragung, trägt zumindest zur Erhöhung der Validität der Ergebnisse bei. Die Intensivinterviews mit den Absolventen können die inhaltliche Tiefe und Genauigkeit der Daten verbessern, die mit Hilfe der schriftlichen Befragung der Schüler erhoben wurden. Vor allem bei den geschlossenen Fragen des Fragebogens (z.B. 1. oder die Intervallskalierung bei 5. und 6.) mussten zu dem jeweiligen Problemfeld – Unterricht der gymnasialen Oberstufe bzw. Profil-Unterricht – möglichst viele Antworten und Kategorien antizipiert werden. Dabei war damit zu rechnen, dass die auf Typisches zielenden Kategorien die Argumente der befragten Schüler nur tendenziell treffen, da der Fragebogen keine Möglichkeit der Nachfrage für den Interviewer erlaubt. Die Intensivinterviews bieten dagegen die Möglichkeit diese Diskrepanzen zu vermeiden. Werden sie als vorgeschaltetes Verfahren genutzt um Stoff zu sammeln, können sie danach zur Formulierung der geschlossenen Fragen für den Fragebogen herangezogen werden. Von dieser Option wurde hier kein Gebrauch gemacht, denn das Material für die typisierenden Kategorien und die Antwort- bzw. Argumentationsmöglichkeiten leitete sich zum großen Teil aus der vorangegangenen Studie von Bosse/Riedel ab.

Die Tiefeninterviews mit den Absolventen haben in der Auswertungsphase zum einen die Funktion, die statistischen Auswertungen der quantitativ durch den Schüler-Fragebogen erhobenen Daten einer inhaltlich genaueren Klärung und Präzisierung zuzuführen. Zum anderen eröffnen sie einen weiteren, umfassenderen Einblick in den Themenkomplex, der nur durch die Erfahrungen der Absolventen nach der Schulzeit möglich ist, im Sinne einer ganzheitlicheren Erfassung des Themenkomplexes „gymnasiale Oberstufe“ und „Profil-Oberstufe“.

⁸² vgl. Scholz 1996, 63.

In diesem Sinne werden die qualitativ erhobenen Daten und die quantitativ erhobenen Daten im letzten Schritt der Interpretation auch gemeinsam ausgelegt. Im Hinblick auf die Erläuterungen von Flick zur Wahl einer Methode unter Berücksichtigung der spezifischen Perspektive der jeweiligen Untersuchung, und der Überlegungen von Kraus zur generellen Wünschbarkeit der Generalisierbarkeit von Ergebnissen qualitativer Untersuchungen, ist diese Vorgehensweise meines Erachtens nicht nur vertretbar, sondern vielmehr für das gesamte Forschungsdesign dieser Arbeit angezeigt.

5.4 Durchführung der Untersuchung

Burkard führt aus, dass man erfahrungsgemäß die höchsten Rücklaufquoten bei Umfragen hat, wenn man für das Ausfüllen der Fragebögen Zeitanteile bei Gelegenheiten einplanen kann, bei denen die betroffenen Personengruppen reguläre Zusammenkünfte haben. Hier besteht dann auch die Möglichkeit, den Befragten noch einmal den Zusammenhang und die Ziele der Befragung zu erläutern oder möglicherweise notwendige Hinweise für das Ausfüllen des Fragebogens zu geben. Wenn für die Befragten die Möglichkeit zu direkten Rückfragen besteht, ist auch die Bereitschaft den Fragebogen auszufüllen höher.⁸³

Alle Fragebögen wurden innerhalb der Profilgruppen, und wenn möglich während der Tutorienstunde ausgefüllt. Die Tutoren der zu befragenden Profile wurden im Vorfeld durch ein Anschreiben über Hintergrund, Ziel und Verfahren der Befragung, sowie über meine Person informiert. Eingeplant war jeweils eine halbe Stunde, immer die ersten bzw. letzten 30 Minuten einer Doppelstunde, um den Unterrichtsablauf so wenig wie möglich zu stören. Die Befragung durch die Fragebögen wurde von mir selbst und zwei Kommilitoninnen durchgeführt. Beide Kommilitoninnen wurden auf die Befragung von mir vorbereitet und erhielten zusätzlich ein Merkblatt mit den wichtigsten Informationen.

Die zu befragenden Absolventen wurden von mir angeschrieben. Der Rücklauf war zunächst gering, mit drei Absolventen konnte ich jedoch Interviewtermine vereinbaren.

Über den Verlauf der Befragungen ist festzuhalten, dass alle anwesenden Schüler den Fragebogen ausgefüllt haben. Obwohl ausdrücklich auf die Freiwilligkeit der

⁸³ s. Burkard 1994, 13.

Teilnahme an der Befragung hingewiesen wurde, hat niemand abgelehnt, dementsprechend hoch ist auch die Zahl der Erhebungsgesamtheit.

Die Schulleitung war sehr hilfsbereit bei der Planung und Durchführung der Befragung. Ausnahmslos alle Tutoren bzw. Lehrer haben uns sehr freundlich empfangen, die meisten hatten ihre Profil- bzw. Tutorengruppen bereits über die Befragung informiert.

Die Bearbeitung des Fragebogens regte die Schüler untereinander zu Gesprächen und Diskussionen an, teilweise wurde sehr konzentriert gearbeitet. Sowohl Lernende, als auch Lehrende waren am Ergebnis der Befragung sehr interessiert.

6. Darstellung der Ergebnisse

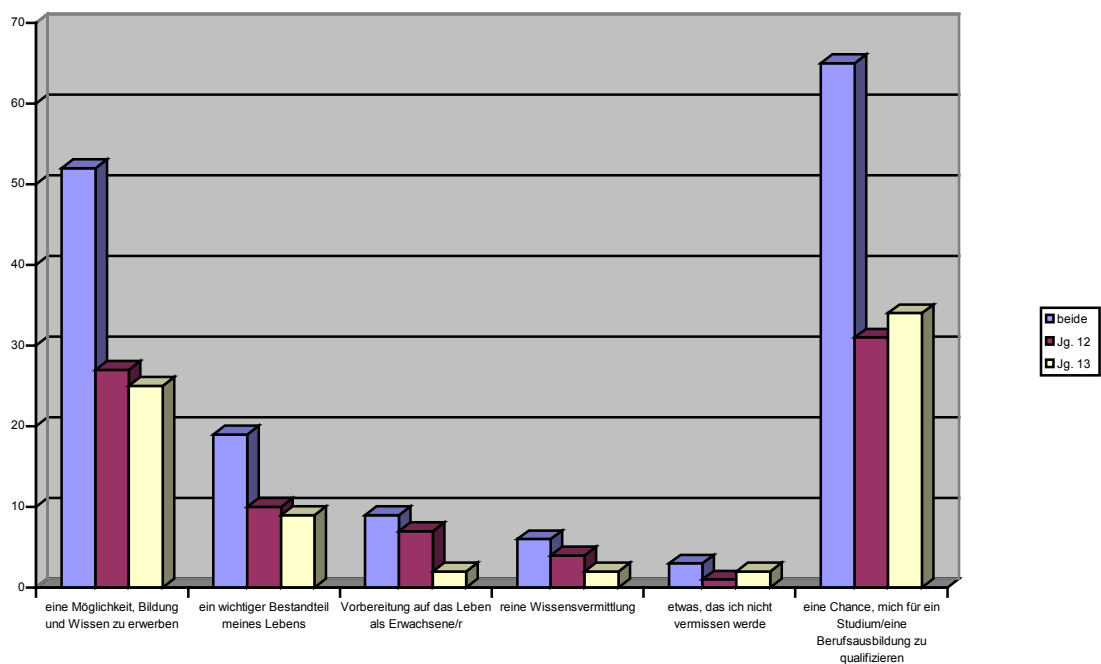
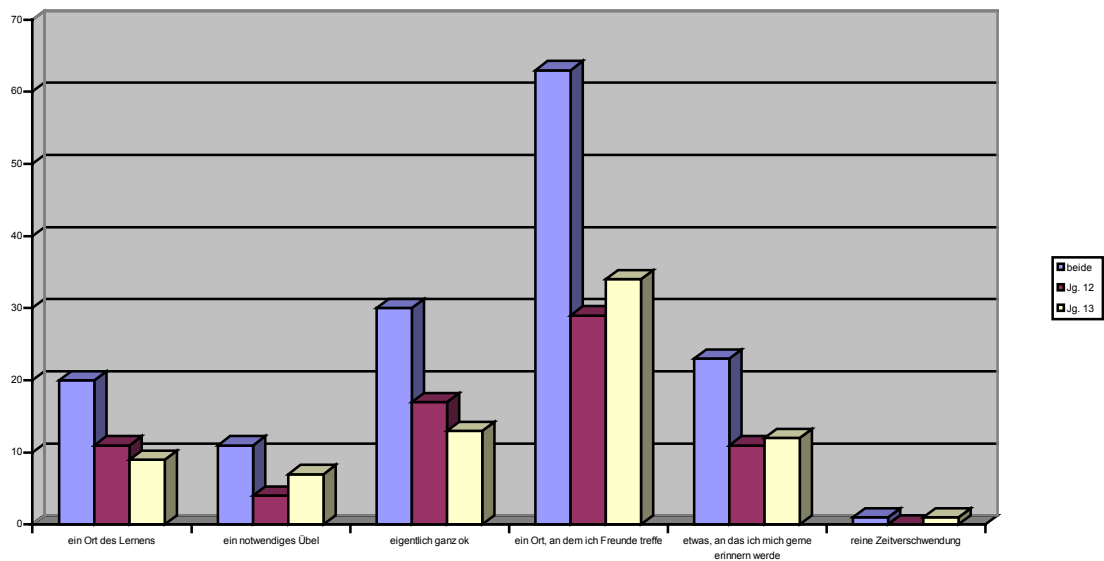
6.1 Darstellung der Ergebnisse der geschlossenen Fragen des Fragebogens

Die Ergebnisse der geschlossenen Fragen des Fragebogens werden hier grafisch durch Säulendiagramme dargestellt. Alle Werte sind absolute Zahlen (Häufigkeit der Nennungen), gemessen am Wert der zu vergebenden Antworten (pro Item 100 für beide Jahrgänge, je 50 für die einzelnen Jahrgänge). In einem zweiten Schritt werden die Diagramme verbalisiert und schriftlich erläutert, um sie bei der abschließenden Interpretation mit den Ergebnissen der offenen Fragen und der Interviews verbinden zu können. Dabei wurde bei den Fragen 6 und 7 nur noch danach unterschieden, ob die Aussagen als eher zutreffend („trifft völlig/überwiegend zu“) oder eher nicht zutreffend („trifft kaum/überhaupt nicht zu“) bewertet wurden. Die einzelnen Aussagen der Items der Fragen 1, 5, 6 und 7 werden dazu vier verschiedenen Kategorien zugeordnet:

- Selbstkompetenz – Sozialkompetenz – Verhältnis zu den Mitschülern – Verhalten der Mitschülern
- Unterricht allgemein – fächerübergreifender Unterricht
- Profilwahl – Profilsystem – Profilunterricht
- Persönliches Befinden an der gymnasialen Oberstufe der MSO.

Das Diagramm zu Frage 1 zeigt jeweils alle Aussagen der Jahrgangsstufen 12 und 13, sowie beider Jahrgangsstufen gemeinsam, hier waren drei Nennungen möglich.

1. Die gymnasiale Oberstufe ist für mich



Zu Frage 1: Allgemeine Tendenz

Wie das Diagramm zu Frage 1 ganz deutlich aufzeigt, sieht der überwiegende Teil der Schüler in der gymnasialen Oberstufe vor allem anderen eine Chance, sich für ein Studium bzw. eine Berufsausbildung zu qualifizieren. In fast genauso vielen Aussagen wurde die gymnasiale Oberstufe als ein Ort gesehen, an dem man Freunde trifft. An dritter Stelle der Bewertung liegt die Möglichkeit Bildung und Wissen zu erwerben, welche die gymnasiale Oberstufe bietet. Diese drei Antwortvorgaben erreichten die Spitzenwerte.

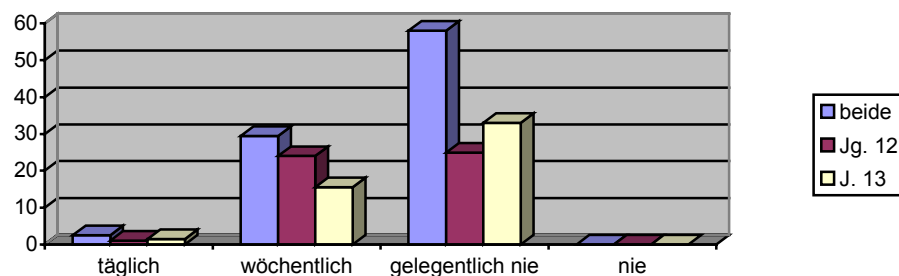
Zwei der drei Antwortvorgaben, die eindeutig negativ besetzt waren, erhielten die niedrigsten Werte: ein verschwindend geringer Anteil der Schüler empfindet die gymnasiale Oberstufe als reine Zeitverschwendung und wird sie nicht vermissen. Weniger als zehn Schüler sehen in der gymnasiale Oberstufe eine reine Wissensvermittlung, aber annähernd ebenso wenige betrachten sie als Vorbereitung auf das Leben als Erwachsene/r.

Für jeden zehnten Schüler ist die gymnasiale Oberstufe ein notwendiges Übel, aber für jeden fünften Schüler ist sie eigentlich ganz ok. Knapp ein Viertel aller Schüler glauben, dass sie sich später gerne an die gymnasiale Oberstufe erinnern werden. Als Bestandteil ihres Lebens und als Ort des Lernens hat die gymnasiale Oberstufe nur für ungefähr ein Fünftel aller Schüler Bedeutung.

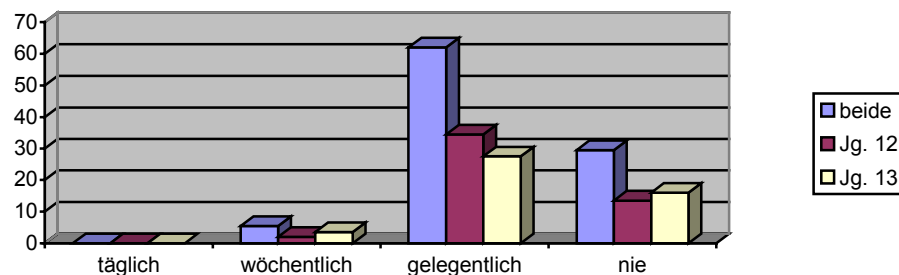
Die Diagramme der Fragen 5, 6 und 7 zeigen die Aussagen der einzelnen Jahrgangsstufen und beider Jahrgangsstufen zu den einzelnen Items der Fragen.

5. Bitte markieren Sie mit einem X, wie oft Sie Unterricht in folgender Weise erleben.

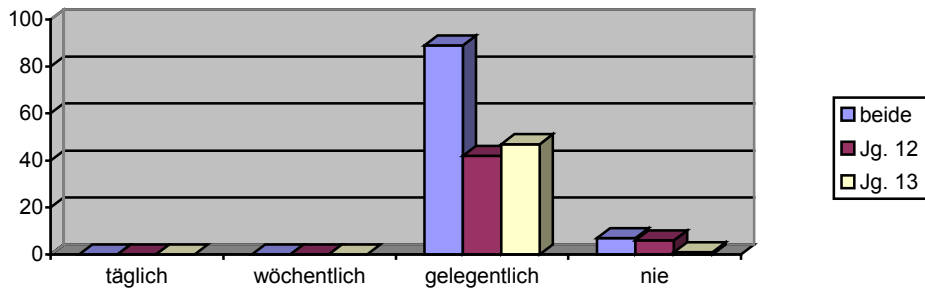
a) Gruppenarbeit an vorgegebenen Themen.



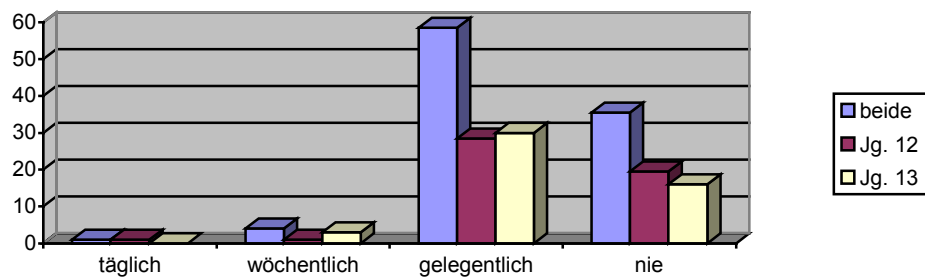
b) Gruppenarbeit an selbstgewählten Themen.



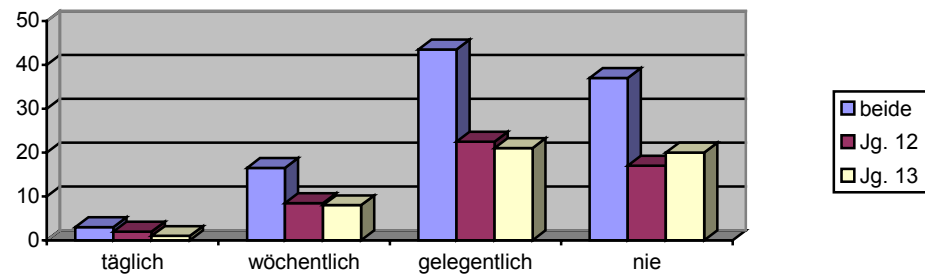
c) Exkursionen.



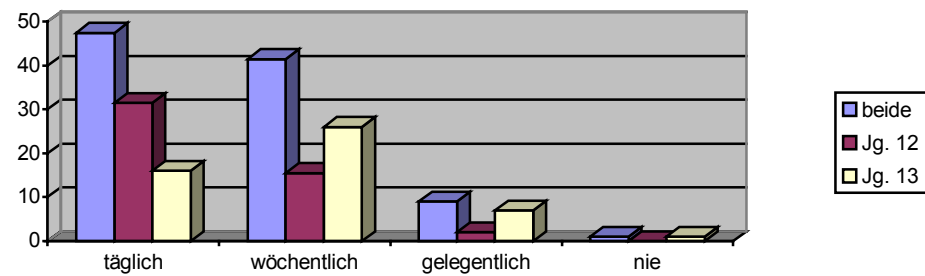
d) Recherchen im außerschulischen Bereich.



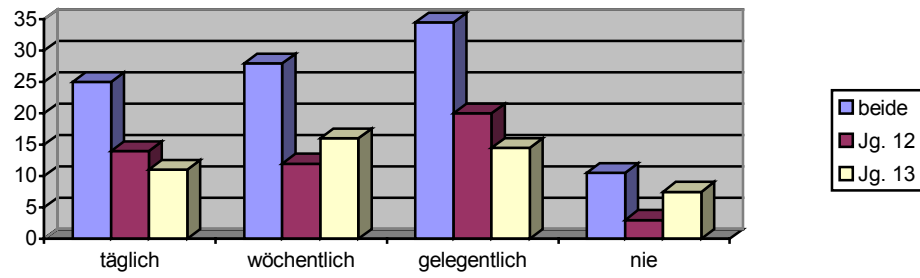
e) Mindmapping/Metaplanarbeit/Moderationsmethoden o.ä.



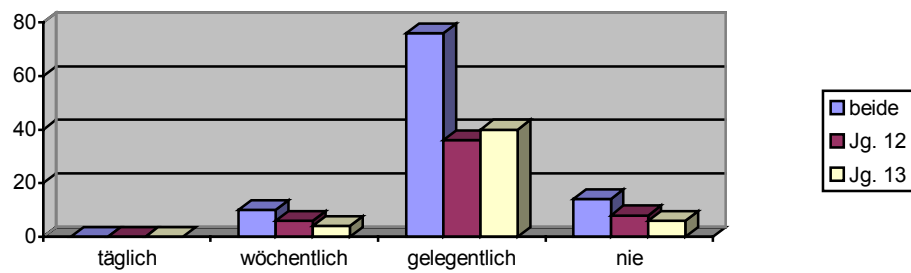
f) Selbstständiges Arbeiten.



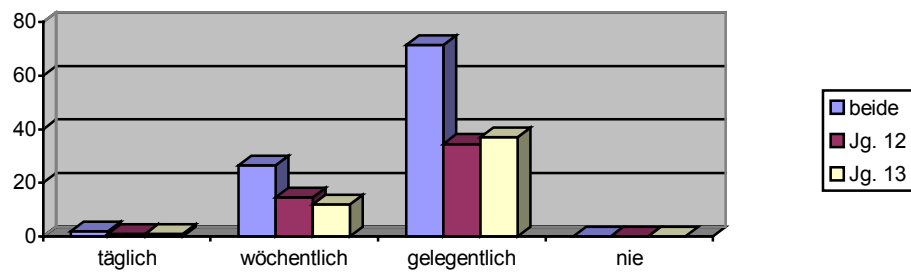
g) Eigene Schwerpunkte setzen im schulischen Lernen.



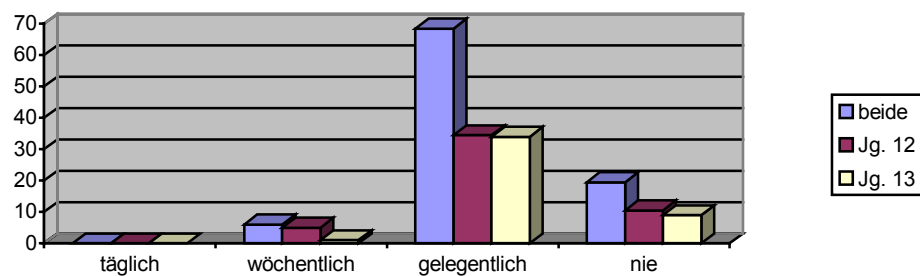
h) An einem Projekt arbeiten.



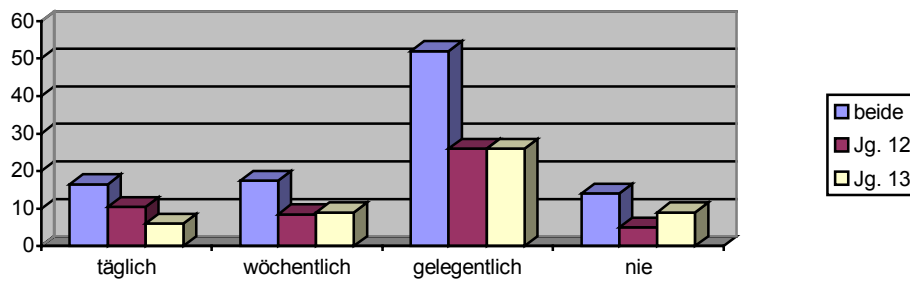
i) Selber etwas vortragen.



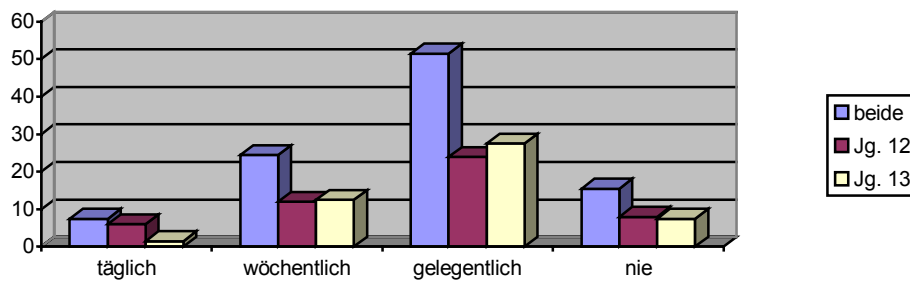
j) Selber ein Gespräch / eine Diskussion leiten.



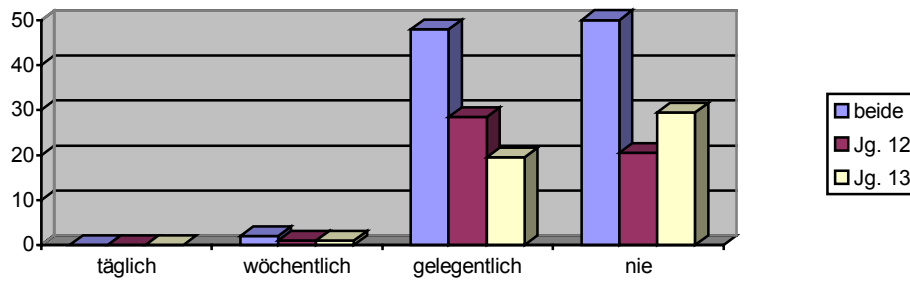
k) Die eigenen Erfahrungen ins Lernen einbeziehen (Alltagserfahrungen, Reisen, Jobs o.ä.).



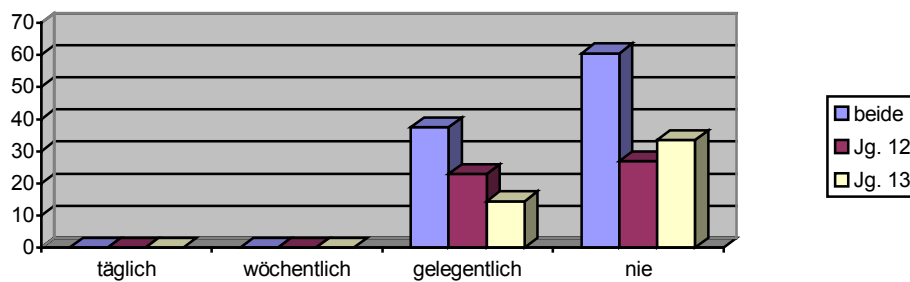
l) An etwas arbeiten, das auch jenseits der Klausur relevant ist.



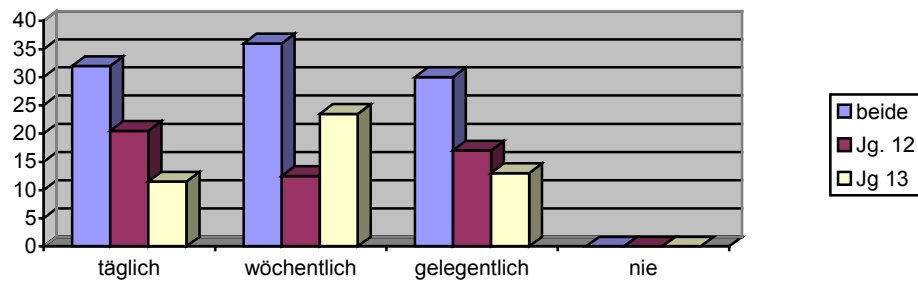
m) Rollenspiel.



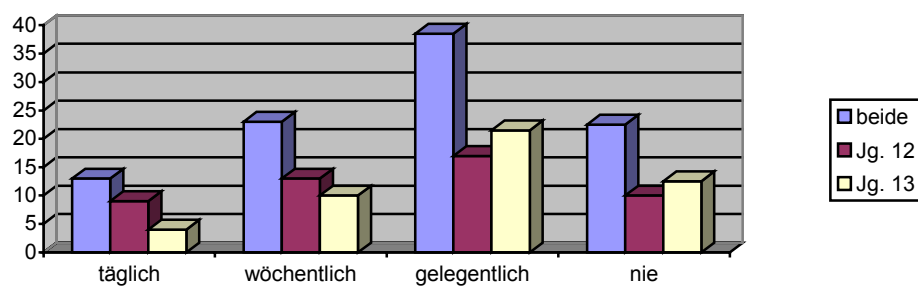
n) Planspiel.



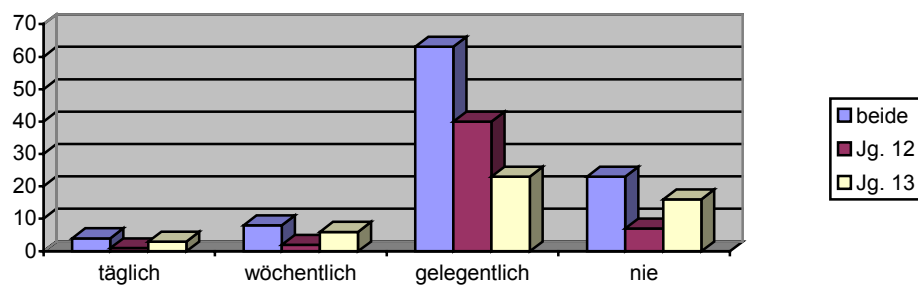
o) Ich fühle mich geistig herausgefordert.



p) Ich fühle mich in meiner Kreativität herausgefordert.

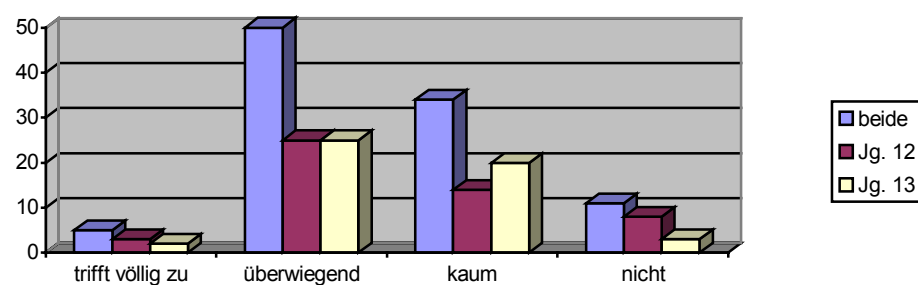


q) Ich fühle mich überfordert.

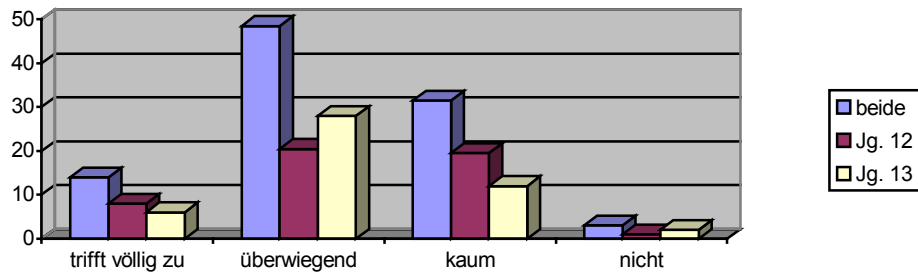


6. Welche Aussagen treffen Ihrer Meinung nach auf Ihren Unterricht in der gymnasialen Oberstufe zu?

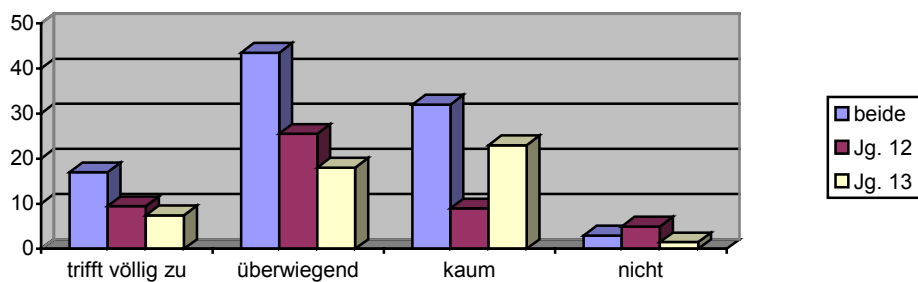
a) Ich nehme mich und meine MitschülerInnen als Erwachsene wahr.



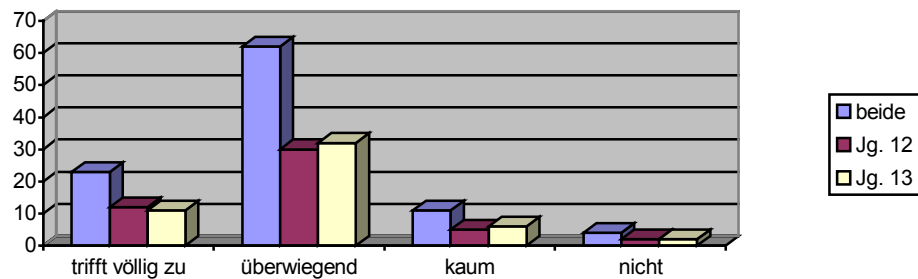
b) Die LehrerInnen nehmen uns als Erwachsene wahr.



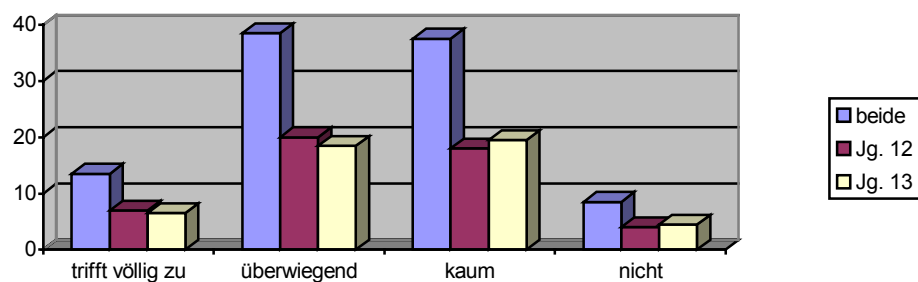
c) Der Unterricht der gymnasialen Oberstufe unterstützt mich in meiner persönlichen Entwicklung.



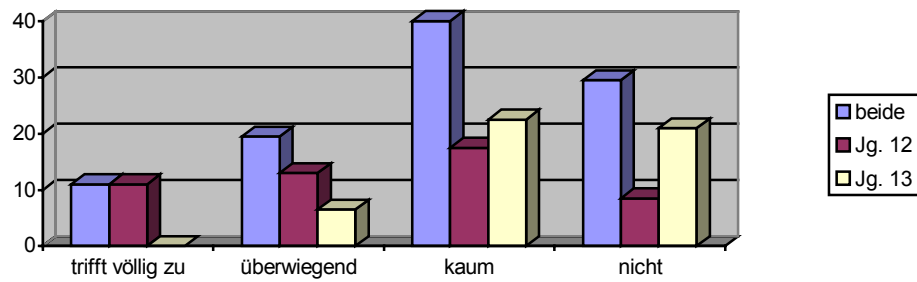
d) Ich fühle mich in der gymnasialen Oberstufe der MSO wohl.



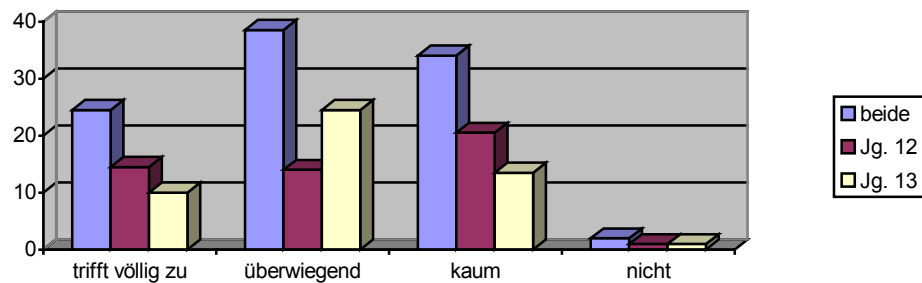
e) Das im Unterricht Gelernte hilft mir, Dinge, die mir persönlich wichtig sind, besser einzuschätzen. („Ordnung in den Kopf bekommen.“)



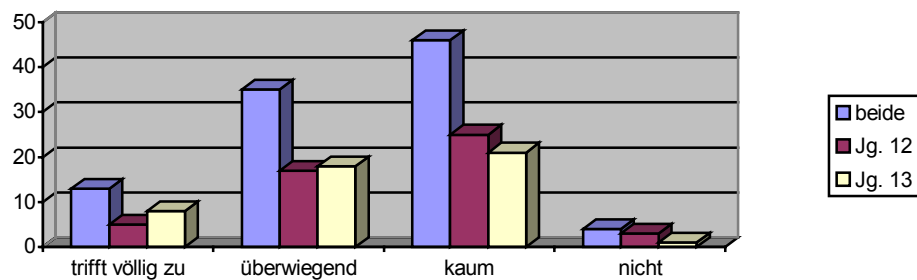
f) Es stört mich, dass die Kontakte zu meinen MitschülerInnen durch das Kurssystem relativ unverbindlich bleiben.



g) Mir ist es wichtig, in den verschiedenen Kursen viele MitschülerInnen kennen zu lernen.



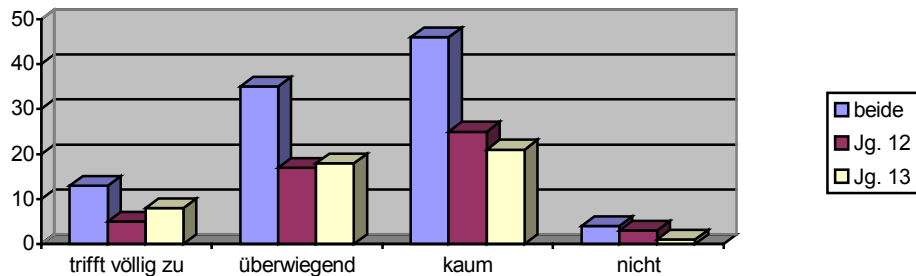
h) Das Konkurrenzverhalten in den Kursen ist sehr hoch.



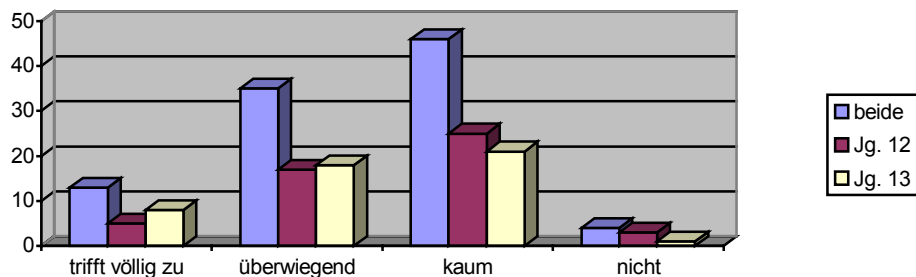
7. Welche Aussagen treffen Ihrer Meinung nach auf Ihr Profil zu?

Zur Profileinwahl:

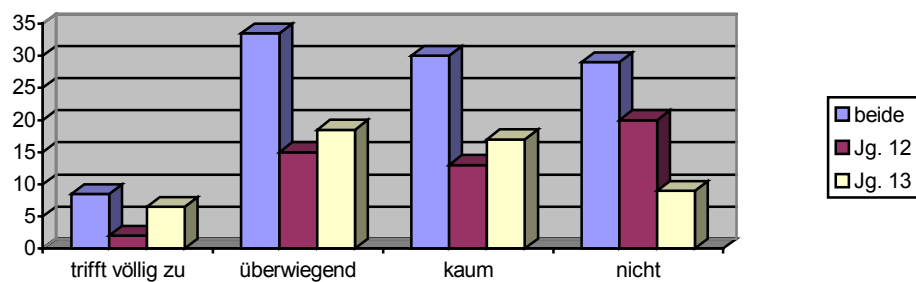
a) Die Fächerkombination hat mich interessiert.



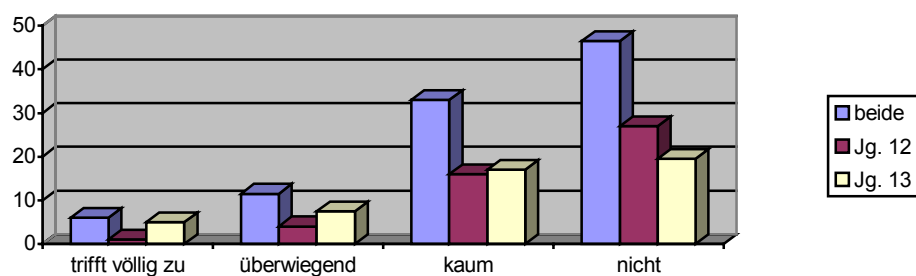
b) Ich musste mich für ein Profil entscheiden, aber keines der angebotenen Profile hat mich wirklich interessiert.



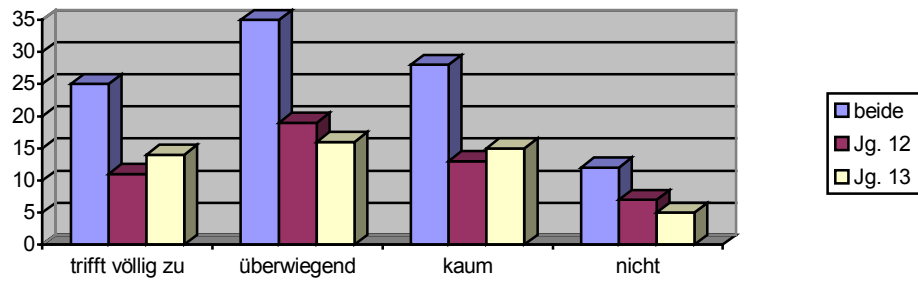
c) Das LehrerInnenteam war ausschlaggebend.



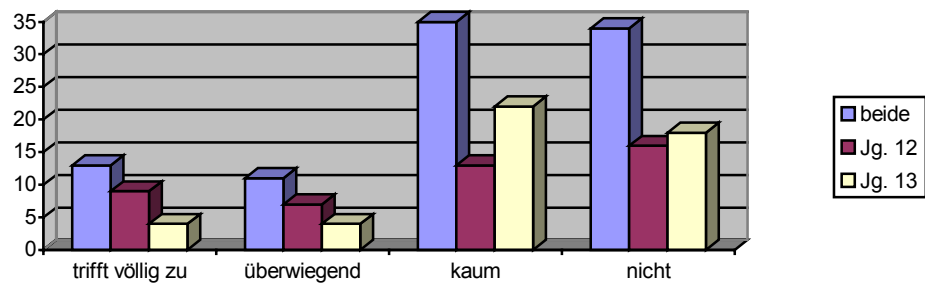
d) Die Zusammensetzung der Profilgruppe (MitschülerInnen) war ausschlaggebend.



e) Ich habe das Profil im Hinblick auf meinen Berufs-/ Studienwunsch gewählt.

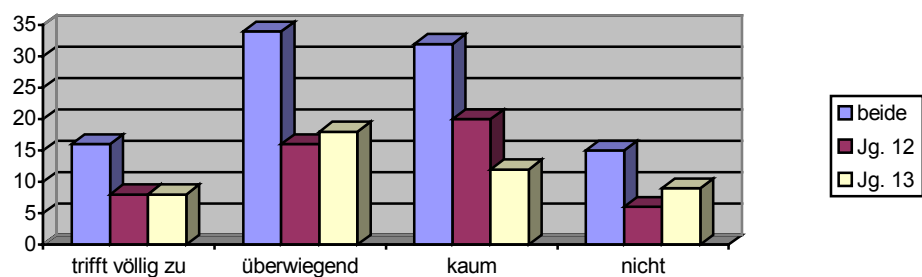


f) Ich würde lieber eine gymnasiale Oberstufe ohne Profilsystem besuchen.

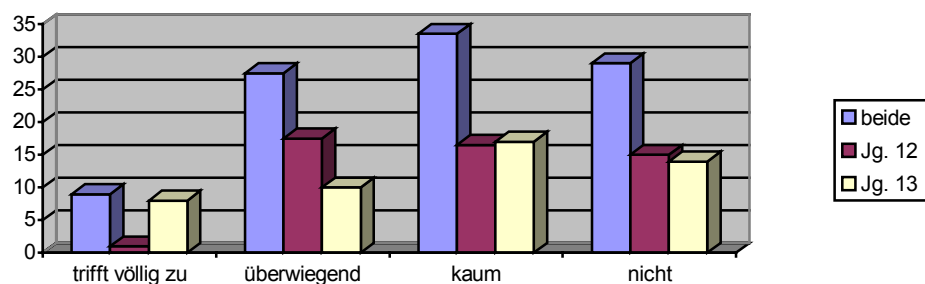


Zum Profilunterricht:

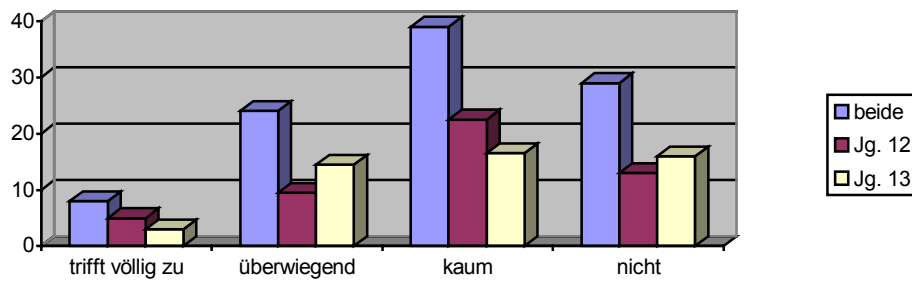
g) Innerhalb der Profilgruppe ist der Konkurrenzkampf nicht so groß wie in den anderen Kursen.



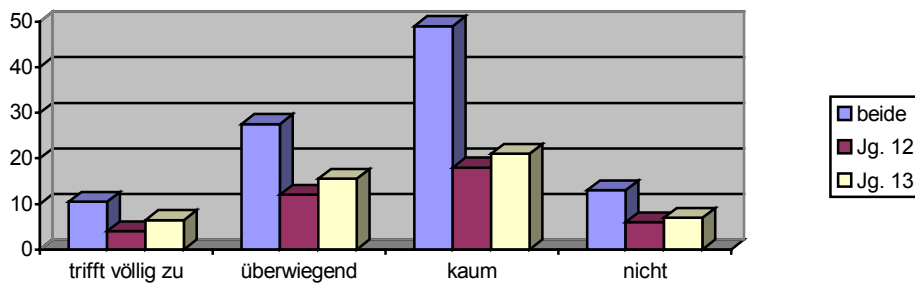
h) Man merkt, dass das LehrerInnenteam gut zusammen arbeitet.



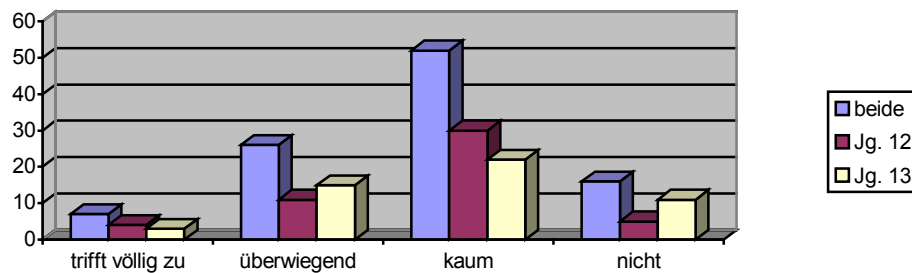
i) Profilunterricht findet wirklich im Sinne von themen- und fächerverbindendem Unterricht, projektorientiertem Arbeiten, ... statt.



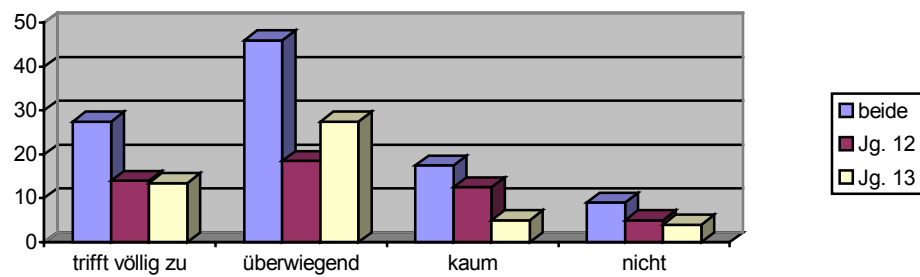
j) Ich habe im Profil eher als in den übrigen Kursen die Möglichkeit selbstständig zu arbeiten.



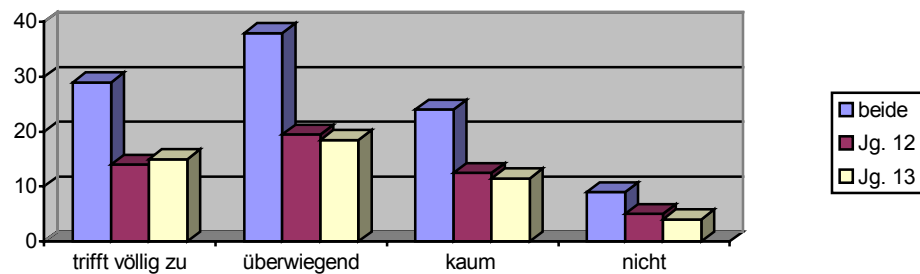
k) Ich habe im Profil eher als in den übrigen Kursen die Möglichkeit eigene Schwerpunkte beim Lernen zu setzen.



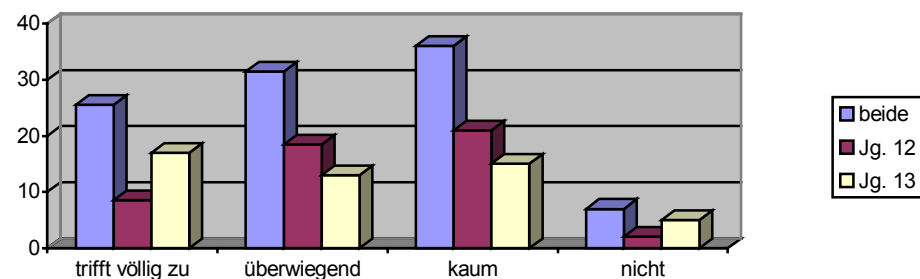
l) Das Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ist in den Profilkursen im Vergleich zu den anderen Kursen besser.



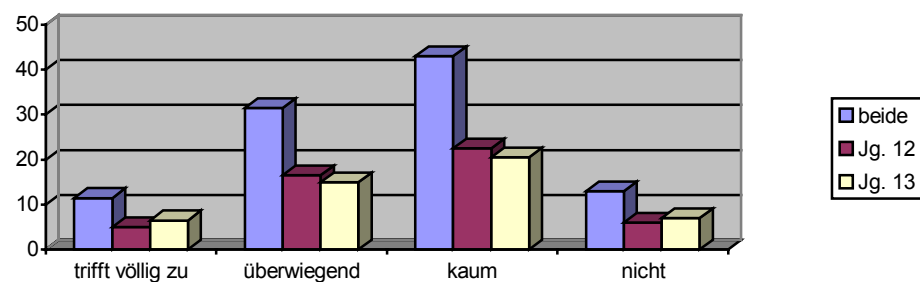
m) Das Verhältnis unter den SchülerInnen ist in den Profilkursen im Vergleich zu den übrigen Kursen besser.



n) Meine Leistungsbereitschaft ist höher als in den übrigen Kursen.



o) Die LehrerInnen können unsere Leistungen besser beurteilen als in den anderen Kursen.



Zur Kategorie Selbstkompetenz – Sozialkompetenz – Verhältnis zu den Mitschülern – Verhalten der Mitschüler:

Zwei Dritteln der Befragten ist es wichtig möglichst viele Mitschüler in den verschiedenen Kursen kennen zu lernen. Dass die Kontakte zu den Mitschülern durch das Kurssystem relativ unverbindlich bleiben, stört weniger als ein Drittel der Befragten. Möglicherweise korrelieren diese beiden Ergebnisse dahin gehend, dass es sich hier um die gleichen Schülergruppen handelt: diejenigen, die der unverbindliche Kontakt stört, und denen es eher unwichtig ist, möglichst viele ihrer Mitschüler kennen zu lernen.

Das Konkurrenzverhalten in den Kursen wird differenzierter bewertet. Allerdings sind die Nennungen, dass die Aussage, das Konkurrenzverhalten sei sehr hoch, zutrifft bzw. nicht zutrifft, fast gleich stark vertreten (jeweils ca. die Hälfte der Nennungen).

Fast zwei Drittel der Schüler geben an, dass der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe sie in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützt. Gut die Hälfte sagt aus, dass das im Unterricht Gelernte ihnen hilft, persönlich Wichtiges besser einzuschätzen.

Weniger als die Hälfte der befragten Schüler nimmt sich selbst und die Mitschüler als Erwachsene wahr, aber fast zwei Drittel sehen sich von den Lehrern als Erwachsene wahrgenommen.

Zur Kategorie Unterricht allgemein – fächerübergreifender Unterricht:

Zusammenfassend kann hier festgestellt werden, dass

- Gruppenarbeit die weitaus etablierteste Unterrichtsmethode ist, wobei Gruppenarbeit an vorgegebenen Themen ein fester Bestandteil des Unterrichts ist, Gruppenarbeit an selbstgewählten Themen aber deutlich seltener oder nie stattfindet;
- Exkursionen erwartungsgemäß nur gelegentlich unternommen werden, Recherchen im außerschulischen Bereich aber auch nur gelegentlich oder gar nicht;
- Methoden wie Mindmapping, Metaplanarbeit oder Moderationsmethoden ein Fünftel der Schüler wöchentlich bis täglich erlebt, jeweils zwei Fünftel aber nur gelegentlich oder nie;

- eine Hälfte der befragten Schüler täglich selbstständig arbeitet, ein überwiegender Teil der anderen Hälfte wöchentlich;
- jeweils ca. ein Viertel der Befragten täglich oder wöchentlich eigene Schwerpunkte im schulischen Lernen setzen kann, ein Drittel hat dazu nur gelegentlich die Möglichkeit, 10% nach eigener Angabe nie;
- drei Viertel der befragten Schüler gelegentlich an Projekten arbeiten, 10% sogar wöchentlich, aber 14 Schüler gaben an, nie an Projekten zu arbeiten;
- nach eigenen Angaben jeder Schüler bisher die Möglichkeit hatte, selber etwas vorzutragen, und zwar etwa ein Viertel wöchentlich und drei Viertel gelegentlich; hierbei kann aber keine Aussage darüber gemacht werden, ob die Schüler tatsächlich kleine Vorträge oder Referate gemeint, oder alle Wortbeiträge im Unterricht einbezogen haben;
- die Möglichkeit selber ein Gespräch oder eine Diskussion zu leiten nur etwas mehr als zwei Drittel aller befragten Schüler haben, ein Fünftel sagt aus, diese Möglichkeit nie zu haben;
- die Hälfte der Schüler gelegentlich die eigenen Erfahrungen ins Lernen einbezieht und auch an etwas arbeitet, was jenseits der Klausur relevant ist;
- eine Hälfte der Schüler Rollenspiel nie, die andere Hälfte nur gelegentlich erlebt hat;
- es beim Planspiel nicht besser aussieht; 60% erleben diese Unterrichtsform nie, weniger als 40% aber gelegentlich, wobei hier angemerkt werden muss, dass das Planspiel ausschließlich im Wirtschafts-Leistungskurs oder -Profilkurs durchgeführt wird.

Zur Kategorie Profilwahl – Profilsystem – Profilunterricht:

Bei der Wahl des Profils war nur für ein Fünftel der Befragten die Zusammensetzung der Profilgruppe im Hinblick auf die zukünftigen Mitschüler wichtig. Trotzdem glauben mehr als zwei Drittel, dass das Verhältnis der Schüler untereinander in den Profilgruppen besser ist als in den übrigen Kursen, der Konkurrenzkampf wird aber als annähernd gleich empfunden.

Bei der Profileinwahl war für weniger als die Hälfte der befragten Schüler die Zusammensetzung des Lehrerteams Ausschlag gebend.

Fast drei Viertel aller Schüler bewerten das Verhältnis Schüler/Lehrer im Profil besser als in den übrigen Kursen. Aber weniger als die Hälfte glaubt, dass die Profillehrer die Leistungen besser beurteilen können als die Lehrer in den übrigen Kursen. Weniger als zwei Drittel der Schüler schätzen ihre eigene Leistungsbereitschaft im Profil höher ein als in den übrigen Kursen.

Das Interesse an der Fächerkombination bei der Profilwahl war für weniger als die Hälfte der Schüler maßgeblich, 35 Schüler hat die Fächerkombination nicht interessiert, ein Fünftel der Befragten hat zu diesem Punkt gar keine Angabe gemacht. 60 der 100 befragten Schüler gaben an, das Profil im Hinblick auf ihren Studien- bzw. Berufswunsch gewählt zu haben. In der unglücklichen Situation sich für ein Profil entscheiden zu müssen, aber sich für keines wirklich zu interessieren, war nach eigener Angabe nur etwas mehr als ein Drittel der Schüler.

Jeweils nur knapp bzw. etwas mehr als ein Drittel aller befragten Schüler urteilen, dass das Lehrerteam ihres Profils gut zusammenarbeitet, Profilunterricht im Sinne von themen- und fächerverbindendem Unterricht usw. wirklich stattfindet, sie im Profil eher die Möglichkeit zum selbstständigen Lernen und zum Setzen eigener Lernschwerpunkte haben. Hier könnte es sinnvoll sein, die Aussagen noch einmal nach Profilen getrennt auszuwerten. Sollte sich herausstellen, dass die Aussagen vom jeweiligen Profil abhängig sind, könnte nachgefragt werden, wie der Unterricht dort im Einzelnen abläuft.

Zur Kategorie persönliches Befinden in der gymnasialen Oberstufe der MSO:

85 der 100 befragten Schüler fühlen sich nach eigener Aussage in der gymnasialen Oberstufe der MSO wohl. Nur 26 der 100 befragten Schüler würden lieber eine Oberstufe ohne Profilsystem besuchen.

Alle Schüler fühlen sich geistig herausgefordert: jeweils ca. ein Drittel täglich, wöchentlich oder wenigstens gelegentlich. Fast ein Viertel der Schüler fühlt sich in seiner Kreativität aber nie herausgefordert. Zwei Drittel der Befragten gaben an, sich gelegentlich überfordert zu fühlen, davon 4 Schüler täglich, 8 wöchentlich; knapp ein Viertel fühlt sich nie überfordert. Interessant dabei war, dass hier keine nennenswerten Unterschiede zwischen Jahrgangsstufe 12 und 13 auftraten, obwohl anzunehmen war, dass sich die Abiturienten stärker oder öfter überfordert fühlen könnten.

6.2 Darstellung der Ergebnisse der offenen Fragen des Fragebogens

Die Aussagen der offenen Fragen beider Jahrgangstufen werden gemeinsam dargestellt. Sie sind bereits begrifflich abstrahiert, stichwortartig zusammengefasst und kategorisiert. Wörtlich in den Text übernommene Aussagen sind durch Anführungszeichen („...“) gekennzeichnet. Einzelne Aussagen wurden verschiedenen Kategorien zugeordnet. Die einzelnen Kategorien sind nach der Anzahl bzw. Häufigkeit der darunter fallenden Aussagen geordnet. Damit wird die relative Wichtigkeit der Aussagen, die unter die jeweiligen Kategorien fallen, indiziert.

Unter Punkt 6.4 dieser Arbeit werden die Aussagen zu den offenen Fragen gemeinsam mit den Ergebnissen der geschlossenen Fragen und der Interviews interpretiert.

Zu den Fragen nach den Erwartungen an die gymnasiale Oberstufe und der Bedeutung der „allgemeinen Hochschulreife“ (Fragen 2 und 3) wurden acht Kategorien gebildet:

- Studien-/Berufsqualifikation
- Allgemeinbildung – Lernen für das Leben
- Eigene Spezialisierung
- Abschluss
- Soziale Kompetenzen
- Soziale Kontakte – Verhältnis zu den Mitschülern – Verhalten der Mitschüler
- Verhältnis zu den Lehrern – Verhalten der Lehrer
- Unterricht – schulisches Lernen
- Sonstiges.

Die Aussagen über Änderungswünsche bzw. positiv bewertete Eigenschaften der gymnasialen Oberstufe (Fragen 8 und 9) wurden ebenfalls in acht Kategorien gesammelt:

- System der Oberstufe – Organisation(sform) der MSO
- Sozialkompetenz – Selbstkompetenz – Verhältnis der Schüler untereinander
- Sozialkompetenz – Selbstkompetenz – Verhältnis zu den Lehrern
- Methodenkompetenz – Studierfähigkeit
- Fachkompetenz – Allgemeinwissen – Spezialisierung

- Fächerübergreifender Unterricht
- Profile – Profilsystem
- Sonstiges.

Die Berufswünsche der Schüler (Frage 4) ließen sich folgenden Kategorien zuordnen:

- Studium/Tätigkeit im a) geistes-/gesellschafts-/sozialwissenschaftlichem Bereich, b) naturwissenschaftlichem Bereich, c) künstlerischem Bereich
- Eher eine Ausbildung als ein Studium
- Noch unentschlossen/weiß nicht
- Sonstiges.

2. Was erwarten Sie von der gymnasialen Oberstufe?

Studien-/Berufsqualifikation:

Drei Viertel aller befragten Schüler äußerten sich zum Thema Studien-/Berufsqualifikation im Zusammenhang mit Erwartungen an die gymnasiale Oberstufe.

Dabei werden bessere Chancen im Berufsleben bzw. die Qualifikation für den Wunschberuf oder einen zumindest gutbezahlten Beruf genannt. Die gymnasiale Oberstufe wird als Voraussetzung gesehen, um erfolgreich eigene Ziele zu verwirklichen. Im Bereich der Nahziele wird z.B. ein Platz an der gewünschten Privathochschule genannt oder generell das Erlangen der Hochschulberechtigung, der allgemeinen Hochschulreife.

Einblicke in Berufe oder einen gewissen Grad an Bildung für den Berufseinstieg werden genauso erwartet wie die Vorbereitung auf die spätere Ausbildung, den späteren Werdegang oder Bildungsweg.

Genannt wurden auch eine solide bzw. bessere Ausbildung. Allerdings wurde in einem Fall eingeschränkt, dass in Bezug auf die Studien-/Berufsqualifikation in den Leistungskursen die Erwartung in einigen Fällen zu hoch gegriffen war.

Allgemeinbildung – Lernen für das Leben:

Mehr als die Hälfte der Befragten erwartet von der gymnasialen Oberstufe die Vermittlung von Allgemeinwissen, Allgemeinbildung, Bildung und Wissen, um „später nicht dumm da zu stehen“, wie einmal gesagt wurde.

Vor allem geht es darum, notwendige Bildung im Sinne einer Vorbereitung bzw. genügend Wissen für das spätere Leben, den weiteren Lebensweg zu erlangen. Darunter wird auch die Vorbereitung auf das Leben als Erwachsene/r bzw. die Vorbereitung auf das Leben als mündiger und kritischer Bürger verstanden. Diese Vorbereitung erstreckt sich auch auf die alltäglichen Dinge, z.B. Wahlen, Rechtssystem usw. Ganz allgemein soll Selbstständigkeit zu erworben werden.

Unter Allgemeinbildung oder -wissen wird eine Horizonterweiterung, ein „Bildungsbasispektrum“ verstanden. Dabei sollen auch neue Interessen geweckt und Einblicke in verschiedene Fächer und deren Grundlagen ermöglicht werden. Es wird also ein breites Allgemeinwissen und spezielles Wissen in interessanten Fächern erwartet, allerdings wird an das in der Schule zu erwerbende Allgemeinwissen der Anspruch gestellt, dass es über das, „was Trivial Pursuit vermittelt“ hinausgeht. Dabei soll das bereits vorhandene Grundwissen gefestigt und ausgebaut werden.

Die Schüler wollen lernen, wie sie sich selbst Wissen und Informationen aneignen und den eigenen Geist benutzen können, um möglichst viele Aspekte in die eigene Meinungsfindung einfließen zu lassen. Selbstständiges Denken zu lernen ist dabei für viele Schülern von Wichtigkeit.

Unterricht – schulisches Lernen:

Knapp die Hälfte der Schüler äußerte sich bezüglich ihrer Erwartungen im Hinblick auf den Unterricht und das schulische Lernen in der gymnasialen Oberstufe. Ganz allgemein wird guter Unterricht und eine gute Ausbildung erwartet. Häufig in Zusammenhang mit gutem Unterricht wurde interessanter, abwechslungsreicher, gut aufbereiteter Unterricht der Spaß macht, gebracht. Einige Schüler halten dafür aber eine Veränderung des Lernstoffs für erforderlich, es sollten mehr interessante Fächer und Themen angeboten werden.

Im Unterricht wollen die Schüler vor allem das „Lernen“ lernen, das ihnen durch gute bzw. neue Lernmethoden vermittelt werden soll. Unter diesen Lernmethoden, die allerdings selten konkretisiert werden, nimmt das selbstständige Arbeiten einen wichtigen Stellenwert ein.

Abgesehen von Lernmethoden soll die Wissensvermittlung vor allem verständlich sein, soll der Lehrstoff auf interessante Weise vermittelt werden, und zwar durch logisch aufeinander aufbauenden Stoff. Dabei sollen die Anforderungen ein kontinuierliches Niveau haben. Einige Schüler möchten auch herausfinden, welche Fächer sie überhaupt interessieren, in welchen ihnen das Lernen leichter fällt.

Ein großer Teil der befragten Schüler wünscht sich ein „interessenorientiertes Lernen“, also die Möglichkeit hauptsächlich Fächer, die sie interessieren zu belegen. Viele Schüler plädieren für eine stärkere Berücksichtigung der Interessen und Schwerpunkte der einzelnen Schüler. Dazu gehört nach ihrem Verständnis die Möglichkeit den Lehrplan selbst zu gestalten, eigene Schwerpunkte zu setzen, etwa durch die Wahl der Leistungskurse und von Freikursen, bzw. interessanter Fächer und Kurse, wie Psychologie, was als Beispiel genannt wurde.

Der Praxisbezug des Unterrichts bzw. des Lernstoffes wird häufig erwähnt: die Schüler sind an möglichst praktischem Wissen und nicht nur an theoretischen Fakten interessiert. Sie möchten kein Wissen erwerben, „das nicht gebraucht wird“, da sonst „die Spezialisierung nicht präzise genug“ sei.

Im fächerübergreifenden Unterricht wollen die Schüler an das Erkennen von überfachlichen Zusammenhängen herangeführt werden. Nach Aussage eines Schülers scheitert das aber an solchen Schülern, „die das nicht können oder wollen und stupides Auswendiglernen für sinnvoller halten“. Das „erweiterte Lernen“, das im fächerübergreifenden Unterricht erwartet wird, soll die Anwendung des erworbenen Wissens in unterschiedlichen Zusammenhängen ermöglichen.

Der Unterricht soll die Schüler in wissenschaftliche Arbeitsweisen einführen und zum Entwickeln selbstständiger Denkprozesse anleiten. Bestandteile des Unterrichts sind nach Auffassung einiger Schüler auch Motivation, Disziplin, Fairness, Spaß und Erfahrungen.

Eigene Spezialisierung:

Unter interessenorientiertem Lernen verstehen die Schüler, dass sie hauptsächlich in Fächern unterrichtet werden, die sie interessieren. Sie erwarten die Berücksichtigung der Interessen und Schwerpunkte der einzelnen Schüler seitens der Lehrer

und im Schulcurriculum. Neben einem breiten Allgemeinwissen möchten sie spezielles Wissen in interessanten Fächern erwerben. Einige Schüler möchten herausfinden, welche Fächer sie interessieren, in welchen ihnen das Lernen leichter fällt. Für einige Schüler ist die momentane Spezialisierung nicht präzise genug, sie häufen nach ihrer Auffassung noch zuviel Wissen an, das nicht gebraucht wird. Im Hinblick auf die eigene Spezialisierung schätzen sie die Möglichkeit, den Stundenplan selbst zu gestalten, eigene Schwerpunkte zu setzen und die Wahl der Leistungskurse und Freikurse.

Soziale Kontakte:

Für viele Schüler ist ein positiver Bestandteil der gymnasialen Oberstufe nette Leute kennen zu lernen, neue Freundschaften anzuknüpfen und diese Kontakte später zu erhalten. Von der Zeit in der gymnasialen Oberstufe erhoffen sie sich sowohl schulische als auch private Erfahrungen. Um in der Schule nicht nur zu lernen, sondern auch zu leben, sollte sie sich am Vorbild amerikanischer Schulen mit deren Freizeit- und Sportangeboten orientieren.

Abschluss:

Am Ende der gymnasialen Oberstufe soll das Abitur als Abschluss der Schullaufbahn stehen. Gymnasiale Oberstufe heißt demnach genug für ein gutes Abi zu lernen, es kann auch heißen gute Leistung in Konkurrenz zu den Mitschülern zu erbringen.

Sonstiges:

Außer der Weiterführung der Mittelstufe haben einige Schüler keine besonderen Erwartungen an die gymnasiale Oberstufe gehabt. Andere haben dagegen mehr erwartet, als sie gehalten hat: der Bildungsstandard ist nach ihrer Auffassung nicht so hoch, wie er sein sollte. Trotzdem hilft sie manchen Schülern die eigene Identität im Dialog mit den Mitschüler und dem Lernstoff zu finden. Die gymnasiale Oberstufe wird aber auch besucht, um überhaupt etwas zu tun zu haben.

Soziale Kompetenzen:

Die Schüler erwarten neben der Vermittlung sozialer Kompetenzen, die sie z.B. zu einem kollegialen Umgang mit Menschen befähigt. Zudem sind sie bereit vermehrt eigene Verantwortung zu übernehmen.

Lehrer:

Die Schüler erwarten ordentliche, gebildete, qualifizierte und engagierte Lehrer, zu denen sie ein persönliches Verhältnis haben.

3. Was bedeutet für Sie persönlich *„allgemeine Hochschulreife“*?

Studien-/Berufsqualifikation:

Auf diese Kategorie entfiel der größte Anteil der Nennungen zu Frage 3.

In der allgemeinen Hochschulreife sehen die meisten Schüler gleichzeitig die Chance bzw. Möglichkeit *und* eine gute Vorbereitung um eine Universität besuchen zu können. Die mit der allgemeinen Hochschulreife erworbene Befähigung wissenschaftlichen Arbeitens soll eine „positive Lernleistung an der Uni“ ermöglichen.

Allgemeine Hochschulreife wird gleichgesetzt mit der Qualifikation, die mit dem Abitur erworben wird, d.h., Voraussetzung, Befähigung bzw. Chance für ein Studium. Das Abitur wird quasi als „Durchgangsqualifikation“ zum Studium betrachtet. Das bedeutet aber nicht nur Zugangsberechtigung zur Uni, sondern auch die Reife ein Studium beginnen zu können. Mit der allgemeinen Hochschulreife ist man nach Meinung der Schüler sowohl hochschulfähig als auch lebensfähig.

Die allgemeine Hochschulreife eröffnet Chancen auf einen guten, besseren oder gutbezahlten Job, sogar die Chance auf den Traumjob. Sie ist also die Basis, die Mindestvoraussetzung oder ein Sprungbrett für die Ausübung eines angemessenen oder sogar (hoch)qualifizierten Berufs.

Mit der allgemeinen Hochschulreife besteht für die Schüler nach eigener Einschätzung eine größere Auswahl an Berufen, sie sehen darin bessere Berufschancen, die Chance Studienwünsche und berufliche Ziele verwirklichen zu können. Das brachte ein Schüler so auf den Punkt: „Da kann man vom Maurer bis zum Doktor alles werden, sagt mein Opa.“ Mit der allgemeinen Hochschulreife erhält

man die Optionen für viele verschiedene Berufe, und man muss sich erst dann für einen Beruf oder eine Ausbildung entscheiden, wenn man ganz sicher ist.

Es wird die Auffassung vertreten, dass der heutige Lebensstandard die allgemeine Hochschulreife aus Karrieregründen voraussetzt. Sie wird aber auch als eine Ausbildung betrachtet, die für jeden erreichbar ist, der das will. Für einen Schüler ist sie nur noch die Möglichkeit ein Studium beginnen zu können, aber keine besondere Auszeichnung mehr, „weil jeder Depp durchgezogen wird“.

Allgemeinbildung – Lernen für das Leben:

Allgemeinwissen bzw. Allgemeinbildung sind die Begriffe, die hier am häufigsten aufgetreten sind und von den Schülern anscheinend synonym verwendet werden. Allgemeinbildung heißt dabei Bildung zum „Überleben“, Vorbildung um darauf aufzubauen, hohe geistige Qualifikation bzw. Qualifikation allgemein. Das Erreichen der allgemeinen Hochschulreife zeigt einen gewissen Grad an Bildung, der wichtig ist für die spätere Beurteilung (durch Mitmenschen, Arbeitgeber). Neben einem Grundwissen gehört zur höheren Allgemeinbildung auch die eigene Spezialisierung. Allerdings wollen die Schüler nicht zu „Fachidioten“ ausgebildet werden.

Gute Allgemeinbildung wird zumindest in Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen erwartet und soll Einblicke in jeden Sachbereich umfassen. Sie soll über den reinen Lehrbuchinhalt hinausgehen. Da Allgemeinbildung auch die Fähigkeit selbstständig zu lernen und zu arbeiten beinhaltet, ermöglicht sie die Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen unter verschiedenen Gesichtspunkten.

Allgemeinbildung heißt für manche Schüler auch, mehr zu wissen als manch anderer und sich auch mit „höher gestellten Personen“ unterhalten zu können.

Sonstiges:

Für einige Schüler hat das Abitur eine große Bedeutung, andere haben sich über diese Bedeutung noch keine Gedanken gemacht.

Das Abitur wird gesehen als „Sprungbrett zum Erfolg“, „Ticket für die Zukunft“ oder „eine Art Sicherheit und Grundlage“.

Andere Schüler betrachten die allgemeine Hochschulreife bzw. das Abitur als persönliche Prüfung für das eigene Können, als Herausforderung, das Angebot

angenommen zu haben und als Anerkennung der eigenen Bereitschaft zum Lernen.

Mit dem Abschluss der gymnasialen Oberstufe glauben sie Kritikfähigkeit, Toleranz, Reife und Selbstständigkeit erworben, sowie schulische und private Erfahrungen gemacht zu haben.

Die Schulzeit in der Oberstufe wird auch gleichgesetzt mit drei schönen Jahren, an deren Ende eine gute Abi-Fete stehen soll. Das eigentliche Ende dieser Schulzeit heißt dagegen „kein unnötiger Stress mehr“.

Bemängelt wird, dass das Niveau gedrückt wird durch viele Schüler, die nur „drei Jahre vor der Ausbildung totschlagen wollen“ und generell mangelndem Interesse und Motivation seitens mancher Mitschüler.

Abschluss:

Die allgemeine Hochschulreife ist für die Schüler ein veralteter Begriff, der einen gesellschaftlich allgemein anerkannten Bildungsabschluss bezeichnet. Er wird gleichgesetzt mit dem Abitur, die Begriffe werden in dieser Hinsicht aber nur zum Teil synonym verwendet. Zu meinen, dass die allgemeine Hochschulreife ein Zeugnis der Fähigkeiten darstellt, ist nach Meinung einer Schülerin unpassend, da nichts über die Person, sondern nur etwas über die schulischen Fähigkeiten ausgesagt wird. Es hieße „allgemein“, weil, so die Auffassung einer anderen Schülerin, breit gefächertes Wissen vermittelt wird und keine Spezialisierung auf einem bestimmten Gebiet.

Allgemeine Hochschulreife oder Abitur bedeutet auch 13 Jahre Schule hinter sich zu lassen, zu wissen, in der Schule weit gekommen zu sein und, wie eine Schülerin schrieb, die für sich besten Möglichkeiten ausgeschöpft zu haben.

Die Erlangung der allgemeinen Hochschulreife wird als besonderer Schritt im Leben, von der Schule zum Beruf gesehen, bedeutet aber einem Schüler allerdings nicht viel mehr als seine mittlere Reife.

4. Ihr Studien-/Berufswunsch:

Etwa ein Drittel aller befragten Schüler möchte eher eine Ausbildung anstatt eines Studiums beginnen. Nur zwei Schüler sind noch unentschlossen, ob sie ein Studium oder eine Ausbildung machen möchten. Wirklich konkrete Berufswünsche,

wie Spieleprogrammierer oder Bankkaufmann, wurden nur von etwa 40% der befragten Schüler angegeben. Alle anderen Angaben zum Berufs-/Studienwunsch waren mehr oder weniger undifferenziert: „irgendwas im Bereich ...“. Eine spätere Tätigkeit im geistes-/ gesellschafts-/sozialwissenschaftlichen Bereich wird vom Großteil der Schüler favorisiert oder angestrebt. Danach folgen ein Studium bzw. eine Tätigkeit im naturwissenschaftlichen oder künstlerischen Bereich.

8. Das gefällt mir am Unterricht der gymnasialen Oberstufe:

System der Oberstufe – Organisation(sform) der MSO:

Die Hälfte der Aussagen zu Frage 8 befassten sich mit der Organisation(sform) der MSO und dem System der gymnasialen Oberstufe. Die Ablehnung der geplanten Neuregelung zur hessischen Oberstufenreform wurde in diesem Zusammenhang mehrfach zum Ausdruck gebracht.

Das Punktesystem und das Kurssystem werden weitgehend positiv, auf jeden Fall aber nicht negativ bewertet. Auch die Tutorenstunde werten die Schüler als einen positiven Bestandteil der gymnasialen Oberstufe. Wichtig sind für die Schüler die Freiheiten, die das im Vergleich zur Mittelstufe weniger starre System erlaubt, indem es Voraussetzungen für mehr Freiräume und Gestaltungsmöglichkeiten schafft, gleichzeitig aber auch Anforderungen an die eigene Selbstständigkeit stellt. Diese Freiheiten werden in der freien Kurswahl gesehen oder darin, den Stundenplan selbst zu gestalten. Man kann Kurse abwählen und individuell einbringen, wobei die Wahl sowohl fächer- als auch lehrerabhängig sein kann. Die Freiheit nur Fächer, die interessieren, zu belegen, andere selbstständig abwählen zu können, wird als Verringerung der Belastung empfunden.

Von einigen Schülern wird die Oberstufe bereits wie ein Studium empfunden.

Dass der 2. Leistungskurs nach der Modifikation des Profilsystems wieder frei wählbar ist, wird genauso positiv bewertet, wie die mögliche Fächerkombinationen und das große Angebot auch an künstlerischen Leistungskursen und AGs, die wegen der großen Schülerzahlen an der MSO zustande kommen können. In den Leistungskursen werden spezielle Themen behandelt, die wirklich interessieren, bzw. Dinge, die man im täglichen Leben braucht. Positiv wird auch eingeschätzt, dass durch die Doppelstunden bzw. Blockstunden weniger Zeitverlust entsteht, die Schüler seitens der Schulleitung und der Lehrer Information und Hilfe bei

Bedarf bekommen und die Bibliothek zur Vertiefung außerschulischer Interessen benutzt werden kann.

Sozialkompetenz – Selbstkompetenz – Verhältnis Lehrer/Schüler:

Fast ebenso viele Äußerungen wie zum System der gymnasialen Oberstufe/der MSO befassen sich mit dem Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern.

Positiv erwähnt wurde das Eingehen der Lehrer auf Interessen der Schüler und das Verständnis der Lehrer. Die persönliche Meinungsäußerung wird wichtiger als in der Mittelstufe, die Schüler haben den Eindruck, sie werden jetzt als Erwachsene betrachtet, ernster genommen und „würdevoller“ behandelt. Die meisten Lehrer respektieren jetzt die Meinung der Schüler.

Einige Lehrer werden namentlich als gute Lehrer genannt. In manchen Bereichen gibt es nach Meinung der Schüler qualifizierte Lehrer, die Lehrer sind engagierter als in der Mittelstufe.

Als gut beurteilen die Schüler auch, dass man sich Lehrer z.T. aussuchen kann (mit der Wahl bestimmter Kurse). Das Kurssystem schafft eine Abwechslung der Lehrertypen. Die Lehrer sind locker, insgesamt herrscht eine lockerere Atmosphäre, die besser ist als in der Mittelstufe, man kann z.B. mal einen Kaffee trinken. Autorität ist wegen der entspannten, freundschaftlichen Beziehungen von Lehrern und Schülern nicht nötig. Ein Schüler empfindet die Notenvergabe als unpersönlich und somit als gerechter.

Sozialkompetenz – Selbstkompetenz – Verhältnis der Schüler untereinander:

Die Entscheidung über die eigene Leistungsbereitschaft ist für die Schüler ein wichtiger Bestandteil der Oberstufe. Teilweise werden aus eigenem Antrieb freiwillige Leistungen erbracht, etwa um persönliche Interessen besser in Szene zu setzen. Die Schüler entscheiden selbst was wichtig ist. Freiwilliges lernen bedeutet für sie, dass man für sich und nicht für andere lernt bzw. wie viel oder wie wenig man arbeitet. Das wird auch unter dem Stichwort „selbstverantwortliches Lernen“ verstanden. Es herrscht kein großer Leistungsdruck, da jeder sich selbstständig am Unterricht beteiligen kann. Die bessere Leistung in Schwerpunktfächern gibt moralischen Aufwind. Die Leistungskurse ermöglichen die persönliche Schwerpunktsetzung, die wiederum die Anwendbarkeit des so erworbenen Wissens im Leben und im Beruf möglich macht.

Wegen des Wegfalls der Anwesenheitspflicht herrscht eine lockere Lernstimmung. Die Arbeitsatmosphäre ist besser als in der Mittelstufe, die Zusammenarbeit in den Kursen ist lockerer, das Klima wird insgesamt als besser empfunden.

Außerdem ist es leicht, neue Leute kennen zu lernen, da man in den verschiedenen Kursen verschiedene Mitschüler trifft.

Außerschulische Treffen, Kameradschaft, Kontakt zu Mitschülern, die gute Gemeinschaft und „die Klasse“, sowie die Tutorenfahrt zählen ebenfalls zu den erwähnenswerten positiven Bestandteilen der Oberstufe.

Unterricht allgemein – fächerübergreifender Unterricht:

Am Unterricht gefällt den Schülern die Themenvielfalt, und dass zumindest gelegentlich interessante, wichtige bzw. aktuelle Themen behandelt werden.

Positiv wird vor allem auch der fächerübergreifende Unterricht und gut gestalteter Unterricht bewertet. Besonders hervorgehoben wird Unterricht, der „wichtige Dinge“ beibringt, z.B. Philosophie und Kunst oder bei der Orientierung in einer multiperspektivischen Gesellschaft hilft, sowie Unterricht der „anderen Art“, d.h., wenn Projekte, selbstständiges Arbeiten, Abwechslung und Kreativität einen Raum haben.

Dabei hängt die Qualität des Unterrichts nach Einschätzung der Schüler von den Lehrern ab, und nicht vom Stoff. Mit dem Leistungsniveau sind die Schüler zufrieden, auch damit, dass es kaum Hausaufgaben gibt. Dadurch man kann sich mit Dingen auszeichnen, die in der Mittelstufe Mindestanforderung waren.

Methodenkompetenz – Studierfähigkeit:

Am häufigsten wurde hier das selbstständige, verantwortungsvolle Lernen genannt und die Möglichkeit, die eigenen Lernschwerpunkte selbst setzen zu können. Positiv bewertet wurde, dass man lernt, was für die Zukunft relevant ist. Dabei wird lernen nicht als lernen im engeren Sinn verstanden, vielmehr heißt es im Unterricht der gymnasialen Oberstufe: „nicht lernen, sondern Probleme betrachten“. Zwar bietet die gymnasiale Oberstufe Vorbereitung auf Lernen im Studium, z.B. freies [im Sinne von selbstständigem] und wissenschaftliches Arbeiten, das aber nach Aussage der Schüler noch nicht in ausreichendem Maß.

Für einige Schülerinnen waren daneben noch die Förderung selbstständigen Lernens, Gruppenarbeit und die verschiedenen Arten des Lernens erwähnenswert, wobei diese verschiedenen Arten aber nicht näher beschrieben wurden.

Profile – Profilsystem:

Als positiv am Profilsystem wurde der Gruppenzusammenhalt genannt und die Erfahrung, dass man durch die engere Zusammenarbeit in den Profilen die Mitschüler besser kennen lernt.

Daneben ermöglichen die Profile die Konzentration auf Themen, die einem liegen und interessieren und die Weiterbildung in interessanten Fächern.

Sonstiges:

Ein Schüler gibt an, in der gymnasialen Oberstufe in jeder Beziehung wirklich Glück gehabt zu haben, weist aber darauf hin, dass man das nicht gerne zugäbe. Eine Schülerin sieht kaum Änderungen im Vergleich zur Mittelstufe. Zwei Schüler sagen aus, dass ihnen nichts gefalle. Ausdrücklich genannt werden aber das Vivarium und die Sportmöglichkeiten an der MSO.

9. Das muss sich in der gymnasialen Oberstufe unbedingt ändern:

System der Oberstufe – Organisation(sform) der MSO:

Nahezu alle Schüler äußerten sich zur Organisation(sform) der MSO und/oder dem System der gymnasialen Oberstufe generell.

Ändern müsste sich nach Auffassung einiger Schüler das Kurssystem, der Klassenverband sollte mehr gefördert werden. Hier werden kleinere Kurse vorgeschlagen.

Die Lehrpläne müssen auf fächerübergreifenden Unterricht eingehen und mehr Freiheiten zulassen.

Auch das Profilsystem ist nach Schülermeinung änderungsbedürftig, zumindest im Hinblick auf die Zusammensetzung der Profilmächer.

Der Nachmittagsunterricht, also die 7./8. Stunde sollte wegfallen, die Pausen bzw. die Mittagspause werden von einigen Schülern als zu lang empfunden.

Die Schüler wünschen sich weniger Ausfall und Springstunden [Freistunden], was ihrer Meinung nach durch eine bessere Planung der Stundenpläne herbeigeführt werden kann. Ein Schüler gab an: „Ich könnte zwei Schultage einsparen, hätte ich

keine [Springstunden]“. Außerdem wird bemängelt, dass die Organisation oft schlecht sei, wenn es z.B. um die Termine von Klausuren geht, genauso sollte der Lehrerwechsel in Leistungskursen und Prüfungsfächern vermieden werden.

Einige Schüler finden die Abiturregelung zu kompliziert und wünschen sich eine bessere Beratung durch die Schule.

Bei der Wahl der Abitur-Prüfungsfächer sollten nicht alle Aufgabenfelder abgedeckt werden müssen. Das Abitur sollte generell individueller und mehr fächerbezogen sein, wie das Profil, als Vorbereitung auf Studium/Beruf. Oft wird der Wunsch nach besseren Möglichkeiten zur persönlichen Spezialisierung durch die Fächerwahl genannt.

Die Schüler wünschen sich sowohl für die Profilwahl eine bessere Beratung, als auch eine bessere Berufs-/Studienberatung, wenigstens in den beliebtesten, gängigsten Studienfächern. Dabei wird auch eine bessere Berufsvorbereitung mitgemeint.

Viele Schüler plädieren für die Abwahl „unwichtiger“ Fächer bzw. aller Fächer, die nicht interessieren, das sind Mathematik, Geschichte, Kunst, GK und Sport. Andererseits wird gesagt, dass Mathematik auf keinen Fall abwählbar sein sollte.

Dagegen sollen mehr geisteswissenschaftliche Fächer unterrichtet werden. Es werden auch Nachteile befürchtet, weil z.B. Geografie nicht mehr Unterrichtsfach ist. Angesprochen wurde auch die Problematik der Grundkurse, die nur von wenigen Schülern im Abitur als Prüfungsfach belegt werden und dass einige Leistungskurse nicht zustande kommen. Hier wurde auch der Wunsch nach einem Informatik-Leistungskurs geäußert.

Die Prüfungsbedingungen werden zum Teil als zu hart empfunden, z.B. werde in Mathematik zu oft geprüft, außerdem folgten die Klausuren zu dicht aufeinander. Das bisherige Abitur muss nach Meinung der Schüler erhalten bleiben, mit der Einführung eines Zentralabiturs drohe die qualitative Verschlechterung des Unterrichts. Allerdings wird eine Verkürzung der Schulzeit begrüßt.

Noten und Anwesenheitspflicht sollten abgeschafft werden, so wie alle „Kurseinbringungszwänge“ zugunsten einer Pflichtkurszahl aufgegeben werden sollten, da die Einbringungspflicht bestimmter Fächer die „Abi-Note versaut“. Auch Fehlstundeneinträge sollte es nicht mehr geben, zum einen, weil die Schüler freiwillig

die Schule besuchen und zum anderen Fehlstunden schon durch schlechtere Noten bestraft würden.

Ein Schüler merkte an, dass die gymnasiale Oberstufe der Spezialisierung und nicht zum Erhalt eines etwas höheren Allgemeinbildungsstandards der 10. Klasse dient. Die Hochschulreife sollte deshalb auch Selbstständigkeit und Verantwortung ausweisen und nicht auf Dinge vorbereiten, die nie wieder gebraucht werden. Deshalb ist es für die Schüler wichtig, eigene Themenschwerpunkte setzen zu können. Vorschläge von Schülern sollten darum auch generell mehr berücksichtigt werden, z.B. bei Klausurthemen oder in der Diskussion der Oberstufenreform.

Eine höhere Bedeutung sollte der Sportunterricht erhalten, es sollten mehr sportliche Aktivitäten außerhalb der Schulzeit angeboten werden. Außerschulische Angebote wären auch sinnvoll, um den Zusammenhalt der Schüler, die Schulgemeinschaft zu fördern. Für (Kunst)projekte sollte mehr Geld zur Verfügung stehen.

Sozialkompetenz – Selbstkompetenz – Verhältnis Lehrer/Schüler:

Die Schüler erwarten mehr Motivation der Lehrer an der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler mitzuwirken. Kritisiert wird am Lehrerverhalten mangelnde Disziplin, dass Lehrer nicht durchgreifen können und die „lässige“ Unterrichtsvorbereitung mancher Lehrer. Lehrer müssen Kritik zulassen und auf Schüler eingehen. Manche Lehrer können nach Aussage der Schüler nicht erklären. Der Wunsch nach jüngeren Lehrern wird geäußert.

Die Schüler erhoffen faireren Unterricht, in dem die Lehrer mit den Schülern im Team arbeiten und kein „König-Untertan-Verhältnis“ pflegen. Teamwork wird nach Auffassung der Schüler zu sehr vernachlässigt, die Lehrer sollten besser kooperieren, wobei hier nicht klar wird, ob die Kooperation der Lehrer untereinander oder mit den Schüler gemeint ist.

Die Notengebung sollte gerechter sein, stattdessen werden manche Schüler bevorzugt. Auch die Einschätzung der mündlichen Leistung ist nach Einschätzung der Schüler oft zu subjektiv. Insgesamt sollte die Leistungsbeurteilung durchsichtiger und weniger willkürlich ablaufen.

Die Schüler kritisieren, dass von den Lehrern vieles als gekonnt vorausgesetzt wird, ohne dabei auf die Schüler einzugehen.

Methodenkompetenz – Studierfähigkeit – Wissenschaftspropädeutik:

Hier fordern die Schüler mehr fächerübergreifenden Unterricht, noch mehr freies Denken und die Möglichkeit, eigene Interessen noch mehr einbringen zu können. Vorträge und freies Reden sollten wegen der Relevanz für mündliche Prüfungen im Studium gefördert werden, ebenso sollte Selbstständigkeit allgemein gefordert und gefördert werden. Nach Meinung der Schüler wird das selbstständige Lernen nicht wirklich beigebracht. Im Einzelnen wurden folgende Wünsche geäußert: weniger Reproduktion, mehr Wirtschaftstexte/-vokabeln in Englisch, mehr Nutzung neuer Medien (zur Recherche), mehr Computer, mehr Praxisbezug, weniger Theorie, mehr Projekte und Exkursionen und mehr Gruppenarbeit.

Fachkompetenz – Allgemeinwissen – Spezialisierung:

Grundsätzlich sollte das Abitur individueller und mehr fächerbezogen sein, so wie die Profile, schon als Vorbereitung auf Studium oder Beruf. Die Schüler erhoffen sich dadurch bessere Möglichkeiten zur persönlichen Spezialisierung. Dazu gehört die Abwahl „unwichtiger“ Fächer, wie z.B. Mathematik, die für Schüler des Deutsch-Leistungskurses oder sogar für keinen Schüler Pflicht sein sollte. Auch Geschichte, Kunst, GK und Sport wurden zu den Fächern gezählt, die nicht interessieren und deshalb abwählbar sein sollten.

Die Gymnasiale Oberstufe dient nach Auffassung eines Schülers gerade der Spezialisierung, und nicht dem Erhalt eines etwas höheren Allgemeinbildungsstandards der 10. Klasse. Deshalb halten die Schüler es für wesentlich, eigene Themenschwerpunkte setzen zu können, trotz „Gefahr der allgemeinen Hochschulreife“. In den Sprachen wurde seitens der Schüler ein sinkendes Niveau nach der Mittelstufe festgestellt.

Sozialkompetenz – Selbstkompetenz – Verhältnis der Schüler untereinander:

Am wichtigsten scheint den Schülern hier zu sein, dass Fehlstunden nicht eingetragen werden sollten, da die Schüler volljährig sind und selbst entscheiden können, ob Fehlen angebracht ist. Die Förderung und Stärkung sozialer Kompetenzen wird gefordert, wie die Erziehung zum „Menschsein“ und die Förderung bei Schwächen.

Ebenso sollten egoistische Eigenschaften, z.B. bei der Notenvergabe „abgeschafft“ und das Konkurrenzverhalten abgebaut werden, hier wird auch das Mobbing von Schülern genannt.

Unterricht allgemein – fächerübergreifender Unterricht:

Oft wurde der Wunsch danach geäußert, dass fächerübergreifender Unterricht häufiger stattfinden sollte. Der Grund, warum fächerübergreifender Unterricht nicht oder noch nicht häufig genug stattfindet, wird darin gesehen, dass die Lehrer sich nicht absprechen.

Aber sogenannter „zwanghafter fächerübergreifender Unterricht“ wird mit der Begründung abgelehnt, „entweder es klappt, oder es klappt nicht“.

Bemängelt wurde, dass der Unterricht in den Naturwissenschaften oft zu theoretisch, uninteressant und langweilig ist. Insgesamt sollte Unterricht lebens- und realitätsnäher sein: „keine veralteten trockenen Bücher, sondern neue Medien, Erlebnisse, Exkursionen, Projekte“.

Der Unterricht ist oft zu speziell und sollte mehr Allgemeinwissen vermitteln. Gewünscht wird auch, Leistungen stärker einzufordern und zu kontrollieren. Eine Äußerung brachte regelrechte Enttäuschung zum Ausdruck: „Dass mir am Unterricht nichts gefällt, finde ich irgendwie traurig.“ Bemängelt wurde außerdem, dass der Unterricht außer dem Abitur keine Lernanreize, z.B. Projekte bietet, für die es sich lohnt zu lernen.

Profile – Profilsystem:

Einige Schüler sind der Auffassung, dass die Profile besser gestaltet werden müssten oder das Profilsystem ganz abgeschafft werden sollte. Auf jeden Fall aber sollten die Profile besser zusammenarbeiten. Hier wird nicht ganz klar, ob die Zusammenarbeit des Lehrerteams eines Profils oder der Austausch mit anderen Profilen gemeint ist. Eine Schülerin sagte aus, dass vom Profil nicht viel zu merken sei und forderte, dass der Leistungskurs auf Leiste zwei (nicht im Profil) nicht hinter dem Leistungskurs auf Leiste eins (Profilkurs) zurück stehen sollte. Hierin könnte aber ein Widerspruch liegen, denn dass der LK II möglicherweise hinter dem Profil-LK zurücksteht, ist eventuell ja gerade im Profilsystem und der Zusammenarbeit bzw. der thematischen Vernetzung im Profil begründet.

6.3 Darstellung und Interpretation der Interviews

Interview Meike:

(1) Ich bin Meike, habe Abitur in '99 gemacht, und mache jetzt eine Ausbildung bei der Sparkasse.

(2) Ich fand die Zeit in der gymnasialen Oberstufe toll, ich fand's super die drei Jahre. Ich glaub, bei mir hat's viel von der Klasse abgehungen. Ich hatte halt Glück und wir hatten eine super Klassengemeinschaft. Und das war einfach spitze, so was hatte ich noch nie erlebt und ich glaube, das macht halt viel aus. Die Fächer haben mir halt auch Spaß gemacht, ich hatte Glück bei den Lehrern. Bei mir hat eigentlich alles gepasst. Und von daher war's immer angenehm.

(3) Ich weiß nicht, welche Bedeutung die allgemeine Hochschulreife hat, man macht halt das, was auf dem Stoffplan steht. Ich weiß nicht, da wird halt immer viel drüber diskutiert. Wenn es immer heißt: "Ja, da hast du ein Abi mit 1,6 gemacht, was hattest denn du für Kurse? Deutsch/Musik, da ist dir ja alles geschenkt worden". Aber ich denk halt schon, dass man am Obersberg ganz gut da drauf vorbereitet wird, dass man schon ganz gut auf die Universität und so vorbereitet wird. Und ich meine, von der Fächerkombination soll ja jeder das nehmen, was ihm liegt, ob es jetzt Mathe oder Musik ist.

(4) Erwartungen an die gymnasiale Oberstufe hatte ich nicht wirklich, so richtig drunter vorgestellt habe ich mir nichts, außer, dass es viel besser ist als in der Mittelstufe. Das hab' ich von vielen halt schon in der 10 gehört.

(5) Die älteren Lehrer haben uns gesiezt. Und was mir da halt irgendwie nicht so gut da dran gefallen hat, dass da so 'ne Distanz zwischen den Schülern und den Lehrern herrscht. Und bei den jüngeren Lehrern, also wir hatten dann noch 2 oder 3 Referendarinnen, und die kamen dann meistens halt gleich rein und haben gefragt; „Ja, habt ihr was dagegen, wenn wir uns mit du anreden? Weil ich bin auch nur fünf Jahre älter als ihr.“ Und das fand ich auch besser. Und wir haben uns eigentlich mit den ganzen LK-Lehrern, also dann in meinem Profil mit allen Lehrern..., die haben uns dann geduzt, das fand ich auch besser.

(6) Wenn ich mich jetzt vergleiche, wie ich in der 10 war, und wie ich jetzt bin, und dass dazwischen die Oberstufe gelegen hat: habe ich mich auf jeden Fall weiterentwickelt. Also, ich kann nicht sagen, was es daran war, und was mir da geholfen hat, aber ich hab' mich da im Vergleich zur 10 bestimmt ganz schön geändert und auch persönlich weiterentwickelt. Und ja, es war halt ganz viel. Also, irgendwie bin ich selbstbewusster geworden, und ich weiß nicht, ich kann nicht sagen, ob das daher kam, aber mit der Zeit, da hat sich schon einiges geändert.

(7) Bei der Klassengemeinschaft im Profil im Vergleich zu den normalen Kursen gab es große Unterschiede. Wir waren halt ein ziemlich großer Leistungskurs, wir waren in Deutsch 20. Der wurde ja dann geteilt in die Leistungskurse Musik und Kunst, und deswegen waren wir halt eine ziemlich große Klasse. Aber dadurch, dass man ja die Hälfte der ganzen Stunden im Profil hatte, kannte man sich halt sehr gut. Wir haben viele Feiern gemacht und eine Klassenfahrt sowieso. Und in den anderen Fächern, wo ich jetzt z.B. Bio hatte, 3 Stunden die Woche, da kannte man die Leute trotz dieser 2 Stunden nur vom „hallo“ und „tschüß“ sagen und mehr nicht. Also, das ist schon ein krasser Unterschied gewesen.

(8) Einen Unterschied im Konkurrenzverhalten gab es in den Profilkursen und in den anderen Kursen nicht.

Das gab's in jedem Kurs, da waren halt immer mal welche, die so ein Konkurrenzdenken hatten, sich mit jedem und allem verglichen haben, in welchem Fall auch immer. Aber ich glaube nicht, dass da ein großer Unterschied bestand.

(9) Das Profilsystem bzw. den Profilverricht fand ich gut. Ich hatte Glück, dass meine Kombination [damals noch zwei Leistungskurse und zwei Grundkurse im Profil] so da war wie sie da war. Wenn ich frei hätte wählen können, hätte ich Mathe und Musik genommen. Ging jetzt nicht, und da hab' ich dann Deutsch/Musik genommen. Was im Nachhinein aber voll ok war, weil Deutsch fand' ich auch gut, hat mir auch sehr viel Spaß gemacht. Und grade die drei LK-Lehrer [Deutsch, Kunst, Musik], die haben sich halt super-gut gekannt, und von daher ist da auch viel von diesem Profildanken gelebt worden. Wir haben in der 13 ein Projekt gemacht, ein Musical „Der junge Fritz“. Und da haben wir halt in Deutsch den Text geschrieben, und in Musik die Musik gemacht. Und die

Künstler haben das Bühnenbild gemacht. Und da haben wir wirklich ein halbes Jahr intensiv in den Leistungskursen, also jeder eine andere Sache, aber halt zusammengearbeitet. Und da ist es halt gut rübergekommen. Also dieser Profildanke war ja diese Gemeinschaft, übergreifend und so.

Wir haben versucht in GK so ein bisschen an Deutsch anzuknüpfen, aber so ganz hat's nicht geklappt. Das Musical war eigentlich so die Hauptsache. Das hat schon in der 11 festgestanden, und in der 12 haben wir schon mit den Vorbereitungen angefangen. Wir haben in Deutsch erst mal behandelt, wie man so was überhaupt aufzieht, von der Dramaturgie her und der Richtung und alles. Das haben wir erst mal besprochen und dann umgesetzt. Und das war dann halt so die große Sache. Was noch ganz gut war, in Musik haben wir immer viel auf die Sachen übergegriffen, die wir in Deutsch gemacht haben, so gedichtmäßig. Das konnte man ganz gut noch verknüpfen.

(10) Die Leistungsbereitschaft war nicht gleich. Ich hatte eine viel höhere, weil mir das halt Spaß gemacht hat. Und so was wie Bio und Chemie, das war immer so schlimm. Das musste ich halt machen, und da habe ich überhaupt nichts für gemacht, gerade so, dass ich durchgekommen bin, und dass die Note einigermaßen war, und dann war's gut. In den Fächern, wo's mir Spaß gemacht hat, wie Religion, war halt mein 3. Prüfungsfach, das war auch ok. Aber in diesen anderen Fächern wie Bio, das war immer schrecklich. Die höhere Leistungsbereitschaft lag wohl daran, dass die Lieblingsfächer zufällig im Profil waren.

(11) Die Lehrer im Profil konnten die Leistung besser einschätzen als die Lehrer in den anderen Kursen. Aber ich glaube, dass das eher an den Lehrern lag. Also, ich glaube, wenn ich da einige andere Lehrer im Profil gehabt hätte, wär's vielleicht genauso schlecht gewesen. Der Vorteil ist halt, das man sich so über die zweieinhalb Jahre näher kennen lernt, weil man halt mehr Stunden zusammen verbringt. Gut, GK war jetzt auch nur 3 Stunden, und Mathe. Aber irgendwie war's trotzdem intensiver als mit anderen Lehrern. Also, wenn ich das so mit Geschichte oder Bio vergleiche: ja. Also, ich denke schon, dass das ok war. Wobei ich aber glaube, dass das an den Lehrern gelegen hat.

(12) Ich habe meine Leistungskurse oder das Profil nicht im Hinblick auf meinen Berufswunsch gewählt. Ich wusste in der 11 oder in der 12 noch überhaupt nicht, was ich beruflich mache. Ob ich studiere oder nicht. Da habe ich mir keine Gedanken drüber gemacht. Alle haben gesagt, „mach’ als Leistungskurs das, was dir jetzt Spaß macht, und nicht das, was du vielleicht mal für später brauchst“. Und so habe ich gewählt. Und das war auch gut so. Ich wollte eigentlich nie zur Bank. Und Wirtschaft fand ich auch ganz schrecklich. Das habe ich auch sofort abgewählt, das finde ich auch heute noch schrecklich. Und ich habe mich dann Anfang der 13 beworben bei der Sparkasse. Ich habe halt eine Bewerbung geschrieben, fand den Test ganz schrecklich und dann bin ich aber trotzdem zum Vorstellungsgespräch eingeladen worden. Da ist mein Ehrgeiz unheimlich erwacht. Und dann war ich halt beim Vorstellungsgespräch, und das hatte ich mit der Frau B. von der Sparkasse, von der Personalabteilung. Und das fand ich so super, wie die das alles präsentiert hat, und wie die menschlich war, fand ich spitze. Und dann habe ich die Zusage gekriegt, und ich habe halt gesagt, „ich mach’s“. Weil, ich habe halt so Glück gehabt: eine Bewerbung geschrieben, Zusage gekriegt. Und da habe ich halt gedacht, „So, jetzt machst du’s. Und es sind zweieinhalb Jahre, und die Ausbildung hast du dann, die kann dir keiner mehr nehmen, und wenn du dann immer noch Deutsch auf Lehramt studierst oder so, ist halt was anderes, aber du hast das erst mal gemacht. Das war eine Lebenserfahrung.“ Und das war ok so.

(13) In Bezug auf die Anforderungen, die jetzt an mich gestellt werden, kann ich das jetzt nicht so auf die Bank beziehen, weil ich ja kein Wirtschaft hatte in der Oberstufe, und das ist ja nur Wirtschaft, das da gemacht wird. Von daher musste ich das alles neu lernen. Was ganz komisch war, ich war in Mathe immer super, ich hatte im Abi 13 Punkte und hatte immer so 12, 13, 14 Punkte, und es hat mir immer super Spaß gemacht. Dann haben wir einen superbilligen Test in Mathe geschrieben, was so 10klässler Niveau war, und da hatte ich eine 3, in der Berufsschule. Das fand ich ganz, ganz merkwürdig. Irgendwie hab’ ich da halt gemerkt, das, was man in der Oberstufe lernt, überhaupt nicht darauf anwenden kann. Wo bei ich jetzt nicht sage, dass es falsch ist, was ich in der Oberstufe gelernt habe. Aber ich konnte es überhaupt nicht anwenden auf das, was ich da gebraucht habe. Weil da war wieder so Textaufgaben umsetzen und Zinsrechnung. Aber was ganz gut ist, was mir jetzt halt hilft bei der Ausbildung in Sachen formulieren ist, dass

ich Deutsch-Leistungskurs hatte, da bin ich halt flott, wenn ich Anschreiben machen muss.

(14) Den Praxisbezug habe ich vermisst. Man macht dann halt Wahrscheinlichkeitsrechnung ein halbes Jahr und ein halbes Jahr Vektorrechnung und ein halbes Jahr Analysis. So, und das sind die Abiturthemen, und die paukt man zwei Jahre durch. So, und als ich jetzt in die Ausbildung gekommen bin, da hat mein Lehrer dann angefangen, „So, wir machen jetzt mal Zinsrechnung“. Und wir saßen da, wir Abiturienten: „Hm?“ Ich meine, das war dann schnell wieder da, ist ja klar, aber da musste man dann wirklich Praxisbezug rechnen. Wir haben halt ein Beispiel, „ein Kunde möchte einen abgezinsten Sparkassenbrief und rechne mir die Zahlen aus“. Da konnte ich die zwei Jahre nicht so drauf anwenden.

(15) Wir hatten ja ein Praktikum in der 9. Klasse gehabt. Aber in der 9. Klasse, wenn man Abitur macht, kann man noch überhaupt nicht sagen, was man später macht. Also überhaupt nicht. Ich hatte damals bei der Tierärztin gearbeitet, was ungefähr jedes dritte Mädchen machen möchte, wenn es 14 ist oder 15 ist. Und, also das bringt meiner Meinung nach überhaupt nichts in der 9. Klasse. Und, ja, Berufsberatung, das hatten wir zwei Tage oben am Obersberg. Das war irgendwann in der 12. Da waren halt verschiedene Referenten zu verschiedenen Berufen da, und da konnte man sich dann da reinsetzen und sich das anhören. Hat mir aber im Endeffekt auch nichts gebracht, weil, bei der Bank war ich auch nicht. Ich habe mir halt so ein paar Studiengänge angeguckt, Germanistik und Journalistik und so was, das war so in der 12 noch so mein Ding. Vielleicht wäre so ein Berufspraktikum nicht schlecht gewesen. So in der 12 noch mal. Also, so kurz bevor man sich bewerben muss. Wenn man sagt, man bewirbt sich für einen Beruf, muss man in der 13 sich ja bewerben. In der 12 wär's vielleicht nicht schlecht. Weil man da doch schon eher weiß, zu was man geneigt ist.

Einzelanalyse:

Meike hat sich in der gymnasialen Oberstufe sehr wohl gefühlt, sie benennt als positive Faktoren die sehr gute Klassengemeinschaft ihres Profils, den Umstand, dass ihre Lieblingsfächer im Profil waren, und dass sie Glück mit ihren Lehrern hatte.

Sie hat ihre Leistungskurse bzw. das Profil nicht im Hinblick auf ein späteres Berufsziel gewählt. Sie wusste in der Jahrgangsstufe 12 noch nicht, was sie beruflich machen wollte. So hat sie ihre Kurse danach gewählt, was ihr Spaß gemacht hat. Die Entscheidung für ihre Ausbildung hat sie nicht von ihren Leistungs- bzw. Profilkursen abhängig gemacht. Wirtschaft war ein Fach, das ihr überhaupt keinen Spaß gemacht und es deshalb abgegeben hat. Den Ausschlag sich für eine Ausbildung bei der Sparkasse zu entscheiden, gab die Präsentation des Ausbildungsberufes zur Bankkauffrau durch die Leiterin der Personalabteilung der Sparkasse.

In Meikes Profil war das Verhältnis der Schüler untereinander deutlich besser als in den übrigen Kursen, was ihr sehr gut gefallen hat. Die Zusammensetzung der Profilgruppe war bei ihrer Wahl aber nicht ausschlaggebend.

In Bezug auf das Konkurrenzverhalten unter den Schülern sieht sie keinen Unterschied zwischen den Profil- und den übrigen Kursen. Konkurrenzverhalten hat sie immer nur an einzelnen Schülern beobachtet.

Den Unterricht in ihrem Profil bewertet sie als gut, der Profildanke wurde umgesetzt und hat auch ein Ergebnis hervorgebracht: das von den Schülern des Profils geschriebene (Musik und Text) und inszenierte Musical „Der junge Fritz“, das sogar auf CD veröffentlicht wurde.

Die Profillehrer konnten nach Meikes Aussage die Leistungen ihrer Schüler besser einschätzen als die Lehrer der Grundkurse. Nach ihrer Einschätzung lag das aber in der Person des jeweiligen Lehrers und nicht daran, dass die Profillehrer grundsätzlich mehr Zeit mit ihren Schülern verbringen und sie deshalb besser kennen.

Der Umstand, dass vor allem die älteren Lehrer die Schüler gesiezt haben, hat sie nicht als Anerkennung ihres Erwachsenenstatus empfunden, sondern als Distanz zwischen Lehrern und Schülern.

Am Unterricht bzw. am Lernstoff hat ihr der Praxisbezug gefehlt. Vor allem die höhere Mathematik, die in der Oberstufe durchgenommen wird, konnte sie auf ihre Ausbildung überhaupt nicht anwenden.

Ein Berufspraktikum in der Jahrgangsstufe 12 findet sie sinnvoller als in der Mittelstufe in Klasse 9, da man zu einem so frühen Zeitpunkt noch nicht weiß, was man beruflich einmal machen möchte.

Meike hat den Eindruck, dass sie sich während der drei Jahre in der gymnasialen Oberstufe weiter entwickelt hat, auch wenn sie nicht benennen kann, was es genau war, das zu dieser Entwicklung beigetragen hat.

Interview Sven:

(1) Mein Name ist Sven, ich bin 20 Jahre alt, ich habe im Jahr 2000 in der Oberstufe der Modellschule Obersberg mein Abitur gemacht und leiste gerade meinen Wehrdienst ab. Und danach werde ich höchstwahrscheinlich nach Bayreuth gehen und BWL studieren.

(2) Auf jeden Fall werde ich mich gern an die gymnasiale Oberstufe erinnern, auch schon allein von den ganzen Freunden her. Viele sind weggegangen, viele sind schon studieren und es ist echt schwierig das alleine hinzukriegen, dass ich die ganzen Leute ab und zu mal wiedersehe. Von daher ist es schon eine schöne Zeit. Ich würde gerne noch mal zur Schule gehen, anstatt Bundeswehr würde ich gerne noch mal ein Jahr Schule dran hängen. Ich hätte mir damals nie so träumen lassen, dass ich später auch mal so rede, aber irgendwie war's doch schon eine schöne Zeit.

(3) Am Unterricht oder der Organisation der gymnasialen Oberstufe hat mir gefallen, weil ich hatte schon von vornherein geplant BWL zu studieren, weil's mir einfach liegt, deswegen hab' ich eigentlich Wirtschaft gewählt, dass man in diesem Profilsystem darauf hinaus geführt wird. Ich habe schon einen Teil vom Studium in Rechnungswesen dabei gehabt und BWL und das will ich im späteren Studium wieder dabei haben, einfach diese Kombination, es passt alles zusammen, so wie's später im Beruf gefordert wird und von daher fand ich das ganz praktisch.

(4) Allgemeine Hochschulreife, dass ist sehr gut, für mich bedeutet es im Endeffekt, dass man einfach die Qualifikation erworben hat, ein breites Grundwissen, um irgendein Fach zu studieren später, sei es was es ist, von mir aus Chemie oder was auch immer. Dass man einfach so eine breite Kenntnis hat auch vom Allgemeinwissen her und einfach auch irgendwie logisch denken kann, was man auch später machen will und wie das laufen soll. Und dass man alle Optionen für später

offen hat und später dann entscheiden kann, was will ich jetzt eigentlich machen, dass bedeutet für mich allgemeine Hochschulreife. Also nichts Spezielles.

(5) Auf jeden Fall unterstützt die gymnasiale Oberstufe in der persönlichen Entwicklung, weil man hat ja nicht nur ein Fach in dem man sich weiterentwickelt sondern verschiedene Einblicke, was weiß ich sei es in Deutsch mit dem Gefühl für Literatur, dass man lernt sich den Stoff selber anzueignen, einfach dieses selbstständige Denken und einfach selber Dinge auf die Reihe zu kriegen und sich da weiter zu entwickeln, das selbstständige Denken und selbst Wissen erwerben.

(6) Es gab schon einen Unterschied zwischen dem normalen Unterricht und dem Unterricht im Profil. Ich hatte jetzt Wirtschaft da war selbstständiges Arbeiten eigentlich Pflicht. Wir haben Gruppenarbeit gehabt und uns wurden einfach Blätter reingereicht und nach dem Motto „erarbeitet euch die Themen selbst“ so hatten wir noch eine kleine Hilfestellung gehabt, aber bei den anderen Fächern wurde es halt an der Tafel vorne durchgekaut.

(7) Ich habe die allgemeine Hochschulreife in der Oberstufe auf jeden Fall erlangt, weil man merkt das einfach schon. Wenn man sich mit anderen Leuten über irgendwelche Dinge unterhält. Viele Freunde von mir die studieren jetzt irgendwelche Sachen und da kann man einfach so ein bisschen mitreden, wenn man ein bisschen von sei es Chemie, sei es Literaturwissen in Deutsch was auch immer, alles was man kann. Man hat so einen breiten Grundstock an Wissen, den man auch anwenden kann. Zwar keine sehr tiefe Kenntnis aber das breite Grund- und Allgemeinwissen und ich denke, dass ist schon ganz gut.

(8) Nein, besondere Erwartungen an die gymnasiale Oberstufe hatte ich nicht. So ungefähr nach 3 Jahren hab ich gedacht, hab ich mein Abi-Zeugnis in der Tasche und dann kann ich mich entscheiden, was ich mache bzw. vorher wusste ich schon was ich machen wollte, aber ich hab da jetzt nicht keine so besonderen Erwartungen gehabt, dass ich mich persönlich weiter entwickle oder besondere Sachen lerne, sondern das einfach so gesehen, das ist ein notwendiges Übel auf dem Weg zum Studium hin um möglichst gut durch kommen, und wenn möglich noch eine schöne Zeit zu haben.

(9) Ich fand es persönlich eigentlich ganz gut wie das war, der Mix in den freien Grundkursen, dass man so gemischt wurde, neue Leute kennen gelernt hat oder andere Lehrer. Dann fand ich es aber auch wiederum ziemlich gut, in dem Profil selbst an sich wo sehr viel Fächer übergreifend gearbeitet wurde und man in einem festen Klassenverband war, dass war auch gut. Also es war jetzt nicht irgendwie so, dass ich sagen würde wir haben jetzt zu viel gewechselt, oder wie im Profilsystem, wir haben jetzt zu viel nur Blockunterricht irgendwie. Ich meine, das war ein optimaler Mix zwischen Klassenverband und anderen Grundkursen.

(10) Ja, der Unterricht hat mir dabei geholfen persönliche Erfahrungen besser einzuschätzen oder anders darüber zu denken. Also, durch diese selbstständige Arbeit in Wirtschaft: ich hatte immer ein Problem damit irgendwie. Ja, ich brauche dann immer einen Anstoß, irgendwas zu machen. Ich bin immer sehr faul, und das war eigentlich schon eine ganz dringende Erfahrung für mich, dass man einfach auch mal lernt, wenn man die Sachen nicht vorgekaut bekommt und dann doch mal selber erarbeiten muss. Sondern einfach mal ein Thema vorgelegt kriegt, z.B. haben wir viele Referate gemacht und dann: „Besorgt euch selber Lektüre, ich gebe dir zwei kleine Hilfestellungen. Aber, im Endeffekt, fliegen musst du dann doch selbst.“ So nach dem Motto. Alles selbst erarbeiten, dass man auch mal sieht, wie das gehen kann, wenn man nicht alles vorgekaut kriegt.

(11) Der Erwachsenenstatus kam auf die Lehrer drauf an. Also, manche Lehrer haben einen generell mit „Sie“ angesprochen, und einen wirklich wie Erwachsene behandelt. Und andere Lehrer, ja, so nach dem Motto, „kleine dumme Schüler“. Und von manchen wurde man auch geduzt, aber nicht, dass es irgendwie negativ aufgefallen wäre. Manche Lehrer sind einfach lockerer damit umgegangen und manche Lehrer haben halt nur Wert auf dieses „Sie“ gelegt, aber, das ist ja eigentlich auch egal.

(12) Doch, also im Profil lief es bei uns eigentlich sehr gut, weil wirklich viel fächerübergreifend gemacht wurde, z.B. mit Mathe und Wirtschaft der ganze BWL-Kram, ohne Ende Graphen gezeichnet haben wir in Mathe und die ganze Wirtschaft an der Tafel, das hat sich am Ende schon gelohnt. Wenn ich später zum Studium hin denke, ich habe mir schon angeguckt, was ich da alles machen muss.

Und da kann ich erkennen, dass ich schon einen ziemlich großen Teil davon gemacht habe, einfach diese ganze Makroökonomie in BWL, das war ja ziemlich interessant.

(13) Ich hatte noch andere Erwartungen an den Profilunterricht als an den Unterricht in den freiwählbaren Grundkursen. Von der Zusammenarbeit hab' ich halt die Erwartung gehabt, dass ja wirklich viel fächerübergreifend gemacht wird. Z.B. wir hatten noch Kunst im Profil, Kunst mit Werbung, Marketing, Vermarktung, dass das mit Wirtschaft ein bisschen besser harmoniert hätte, das hat ein bisschen gefehlt. Aber ansonsten war's eigentlich relativ gut. In Englisch auch, Business-Englisch, und Wirtschaft sowieso in Verbindung mit Mathe, das war dann schon ziemlich gut, aber andere Erwartungen? Ja, ich hab' eigentlich gedacht so, dass diese 4 Grundkurse, also eigentlich die 2 Leistungskurse und 2 Grundkurse im Profil ziemlich gut also zueinander passen. Und dass der Rest ein bisschen außen vor ist. Wie das normal ist in den Grundkursen. Die haben halt ihr Ding durchgezogen. Und die vier Lehrer, die bei uns halt im Profilsystem hatten, die haben sich auch schon ziemlich gut unter einander abgesprochen. Das war schon ok.

(14) Durch die Profile wird man in seiner Wahlmöglichkeit eingeschränkt. Am Anfang bin ich dem immer ein bisschen skeptisch gegenüber gestanden. Weil ich gedacht habe, jetzt musst du dich halt schon festlegen und kannst dich nicht entscheiden, z.B. wenn du jetzt keine Lust mehr auf das eine Fach hast, dann irgendwie schnell ein anderes wählen. Ich weiß auch nicht, ob ich jetzt Englisch/Wirtschaft in der Kombination genommen hätte, wenn ich frei wählen hätte können. Aber im Nachhinein muss ich echt sagen, es hat mir viel gebracht, weil einfach diese Fächerkombination, der Stoff, den wir gelernt haben, der mich ziemlich weiterbringt.

(15) Im Profil hatte ich gute Übungsmöglichkeiten und der Lerneffekt war einfach höher gegenüber den anderen Kursen, aber es war auch unheimlich langweilig. Also heute kann ich da nur noch drüber lächeln, was ich da gesagt habe, weil was wir da gemacht haben die ganze Zeit, es mag wahrscheinlich stinklangweilig gewesen sein, Kurvendiskussion ohne Ende, Graphen zeichnen, Kurven berechnen. Aber ich muss sagen, das kann ich heute noch im Schlaf. Also, von daher hat's

mir schon viel gebracht. Während der andere Stoff, den ich nicht so oft gemacht habe, der eigentlich schon fast wieder vergessen ist. Der Lerneffekt war ziemlich hoch. Langweilig aber gut!

(16) Meine Leistungsbereitschaft war im Profil höher. Vor allen Dingen in den Fächern, die mir Spaß gemacht haben; in Englisch und Wirtschaft, in den Leistungskursen, weil ich die allein schon für's Abi brauchte. Ich fand die Lehrer ziemlich ok und es hat Spaß gemacht. Und da habe ich mich eigentlich schon mehr reingehangen als in anderen Fächern. Z.B. Rechnungswesen, das habe ich schleifen lassen, dass ich gerade so durchkam. Aber in den anderen Fächern, da habe ich mich schon ziemlich eingebracht.

(17) Leistungsbeurteilung in den Profilkurse war eigentlich immer fair und gut. Es hängt auch immer vom Lehrer ab. Man kann jetzt nicht irgendwie differenzieren zwischen Grundkursen und Leistungskursen. In manchen Grundkursen war's halt so, da war die Note halt Glückssache oder wie der Lehrer einen leiden konnte, oder je nachdem. Aber in den Leistungskursen war's schon durchweg fair und irgendwie kein großer Unterschied zu den Grundkursen.

(18) Im Profil war's halt doch schon engeres arbeiten. Weil, wir haben halt in Kleingruppen gearbeitet, in Gruppenarbeit. Wir haben immer mit 5, 6-Mann-Tischen da gesessen. Und da wusste man schon wirklich, was der eine jetzt sagen wird, oder welche Ansicht da kommt zu irgendwelchen Themen. Oder auch vom Arbeitsverhalten, wer jetzt das Referat vortragen muss, oder was auch immer. In der großen Gruppe im Leistungskurs würde ich sagen, war's eigentlich ganz normal, wie in den Grundkursen. Aber in der kleinen Gruppe im Leistungskurs, da war's schon ziemlich intensives arbeiten. Da hat man sich sehr gut gekannt. Aber im Großen und Ganzen auch eigentlich von, vom Klassenverband her kein Unterschied zu den Grundkursen. Weil, ja gut, wir waren halt nicht so viele, die Leute im Grundkurs hat man auch schon ganz gut gekannt. Zum Teil ging's mir schon richtig auf'n Keks, weil, da gab's halt auch mal Zoff. Weil, man wusste, der hat jetzt keinen Bock zu arbeiten, da muss man das selbst wieder machen. Oder zu irgendwelchen Streitfragen, zu den Standpunkten, da wurde es dann irgendwann langweilig. Aber ich denke, es hat auch schon viel gebracht, weil man sich einfach

damit auseinander setzen musste. Die Gruppe musste jetzt zu einem Ergebnis kommen, und egal, was der eine dazu sagt, oder der andere davon hält. Man musste sich eben irgendwie zusammenraufen und dann gemeinsam da durchkommen. Und ich glaub', später wird's nicht anders laufen.

(19) Was, was ich gut fand im Hinblick auf die erwarteten Anforderungen im Studium, war z.B. wirklich diese Fächerkombination, die mir persönlich jetzt viel gebracht hat. Weil ich das später eben im Studium haben werde und eben dafür schon Grundkenntnisse und Vorkenntnisse habe. Und auch mit irgendwelchen Qualifikationen, die ich per Zusatzprofil [Abschlussprofil II] erworben habe. Später, da denke ich mal, einfach auch bessere Chancen habe. Oder wenn ich eine Ausbildung machen will, angerechnet kriegen würde.

Ich denke, es ist ein Problem für Leute, dieses Profilsystem zu wählen, die sich einfach noch nicht entschieden haben. Das einfach solche ja, ich sag' ich mal exotischen Fächerkombinationen rausfallen, weil man es nicht frei wählen kann, sondern sich auf ja, so Hauptfächer einigen muss, die einem später vielleicht viel bringen, wenn man in der Richtung was machen will. Aber wenn man noch nicht weiß, was man macht, dann, dann ist man dann praktisch festgelegt schon von vornherein. Und kann sich nicht irgendwas offen halten, was man später gerne machen will, was z.B. in völlig verschiedene Richtungen geht. Das sehe ich ein bisschen als Nachteil.

Einzelanalyse:

Sven hat die Zeit in der gymnasialen Oberstufe sehr gut gefallen, er würde gerne noch mal zur Schule gehen. Ein Hauptgrund dafür sind die Freunde, die er jetzt nur noch selten alle sieht.

Für ihn war das Profilsystem bzw. sein Profil ein großes Plus, da für ihn schon früh feststand, dass er BWL studieren wird. Über vieles, was er während dieses Studiums lernen muss, hat er bereits im Profil Grundkenntnisse erworben. Überhaupt liegt ihm das Fachgebiet Wirtschaft. Mit dem Profil trifft man zwar eine frühzeitige Entscheidung für die eine oder andere Fachrichtung, für Schüler die so wie er bereits wissen, was sie später einmal beruflich machen wollen, ist das eine Möglichkeit sich hier schon zu spezialisieren. Er sieht aber für Schüler, die sich

noch nicht entschieden haben und sich gerne Optionen für verschiedene Fachrichtungen offen halten möchten einen Nachteil.

Der fächerübergreifende Unterricht in seinem Profil wurde dahin gehend von ihm als langweilig empfunden, weil „ohne Ende“ das Gleiche gemacht wurde. Den Lerneffekt im Profil schätzt er jedoch sehr hoch ein. Die ständige Gruppenarbeit im Leistungskurs ermöglichte zwar intensives arbeiten, war allerdings auf Dauer nervig.

Insgesamt beurteilt er die Arbeit im Profil positiv, in seinem Profil haben die Fächer gut zusammengepasst und die Lehrer gut kooperiert. Sven hatte aber nicht den Eindruck, dass die Profillehrer die Leistungen der Schüler besser beurteilen konnten als die Lehrer in den übrigen Grundkursen.

Die allgemeine Hochschulreife bietet für ihn die Möglichkeit, jedes Fach studieren zu können weil man Grundkenntnisse darüber erworben hat. Dass er dieses Allgemeinwissen hat, erfährt er in Gesprächen mit Freunden, die verschiedene Studiengänge begonnen haben und mit denen er über die verschiedenen Themen zwar nicht vertieft, aber doch reden kann.

Die Einblicke in verschiedene Fachrichtungen unterstützen seiner Auffassung nach auch bei der persönlichen Entwicklung. Während in den Grundkursen der Stoff „vorne an der Tafel durch gekaut“ wurde, mussten in seinem Profil Themen selbst erarbeitet werden, was für ihn eine wichtige persönliche Erfahrung war.

Sven hatte den Eindruck, von einigen Lehrern immer noch als kleiner dummer Schüler wahrgenommen zu werden, die Sprachregelung, die Schüler in der Oberstufe mit „Sie“ anzureden, ist für ihn aber kein Merkmal dafür, dass Schüler ein Erwachsenenstatus zuerkannt wird.

Interview Anke:

(1) Ich heiße Anke. Ich habe letztes Jahr im Mai Abitur gemacht. Also 2000. Und studier‘ jetzt BWL in Frankfurt an der Uni, an der Goethe Uni. Ich hab‘ auch immer noch den Plan Südostasienwissenschaften zu studieren.

(2) Ja, auf jeden Fall werde ich mich gerne an die gymnasiale Oberstufe erinnern. Es hat natürlich auch viel mit, mit dem Alltag, mit Freunden und einfach den Leuten da zu tun, aber auch so finde ich, dass es uns in der Schule schon ganz gut

gegangen ist. Trotzdem also das Profilsystem, das war schon ein bisschen so Versuchskaninchen-mäßig. Und im Nachhinein bin ich auch wieder ganz sicher, dass ich die Leistungskurse nicht genommen hatte, die ich genommen habe. Auf Grund dieses Systems.

(3) Freie Wählbarkeit der Kurse hätte mir schon besser gefallen. Aber ich hab' nicht viel darüber nachgedacht, weil es war jetzt schon so wie es war. Und ich hätte nicht gesagt, deswegen will ich jetzt auf 'ne andere Schule gehen oder so. So sicher war ich mir mit den Fächern nicht, die ich nehmen wollte. Es hätte ja auch sein können, dass gesagt hätte, ich will unbedingt diese zwei Fächer. So extrem war es jetzt nicht.

(4) Einfach die Schulzeit an sich war positiv. Und das man halt schon wusste, dass man bald fertig ist. Also, ich hätte nicht länger in die Schule gehen wollen. Es gab ja gerade für Wirtschaft und Mathe LK's die Möglichkeit ein 14. Schuljahr zu machen. Das hätte ich nie machen wollen. Also, ich fand's irgendwie schon schön, dass man so ein gemeinschaftliches Gefühl hatte, weil alle auf's Abi zugegangen sind. Auch wenn man das vielleicht nie so realisiert hat, aber abgesehen davon, kann ich jetzt nicht sagen, dass, dass mir irgendwas besonders gut gefallen hat im Vergleich zur anderen Schulzeit.

(5) Die Allgemeine Hochschulreife in der GO erlangt? Was heißt in der gymnasialen Oberstufe? Ich denk', dass ich vorher schon ziemlich weit war. Also, ich hätte nach der 10. Klasse auch schon was Berufliches machen können. Also, für mich war das Abitur auch nicht ein Ziel an sich, sondern eher die Möglichkeit, sich andere Ziele verwirklichen zu können. Also, ich hab' nicht gesagt, ich mach' jetzt die Oberstufe um Abitur zu haben, sondern ich mach die Oberstufe um studieren zu können. Und das ist schon ein wesentlicher Unterschied, finde ich. Also, ich konnte andere nicht verstehen, die gesagt haben, ich will einfach nur das Abi haben und dann gut. Egal wie. Also, ich wollte auch einen bestimmten Durchschnitt bekommen schon, das war mir auch wichtig.

(6) Im Nachhinein denk' ich schon, wir kriegen alles vorgekaut und alles so doppelt erklärt. Und das war eigentlich auch genau das, was man, glaub' ich,

eigentlich fast noch mehr erwartet hat. Das man noch mehr zugeschmissen bekommt. Also, wenn wir uns mal beklagt haben, gerade in Wirtschaft, dann über zu viele Texte, über zu viel Eigenständigkeit. Wir haben uns total gegen eigenständiges Lesen von Texten und so gewehrt. Wir haben größtenteils die Hausaufgaben nie gemacht, wenn das so welche waren, ja. Und das waren, glaub' ich, auch falsche Erwartungen. Also, im Nachhinein weiß man dann gerade das Gegenteil zu schätzen. Ich denk' dann, wieso hab' ich mich da so doof verhalten. Man muss irgendwie doch noch mehr an die Hand genommen werden. Ich sag' ja auch, nach der 10 hätte ich schon selbst was machen können. Man ist eigentlich schon eigenständig. Aber einfach durch die Tatsache, dass man jeden Tag in die Schule geht, Schulpflicht hat, und irgendwie doch noch das Schulkind ist, erwartet man, man kriegt alles genau erklärt, gezeigt, und man sieht dann auch schon, wie es weitergeht. Also, man müsste auch mehr noch Berufskunde oder so was haben. Also, ein Praktikum reicht da vielleicht auch schon. Also, einfach so darüber zu reden, ist dann vielleicht auch nicht die Lösung.

(7) Auf jeden Fall sollten praktische Anteile integriert werden. Praktikum allgemein sollte in Schule viel mehr integriert werden. Also, man hat in der Schule ein Praktikum und das in der 9. Klasse. Und das habe ich total genossen. Ich hatte einen absoluten Traumberuf bis dahin. Das war Tierärztin. Und hab' dann das Praktikum gemacht. Und hab' gemerkt, das ist das Letzte. Und ich könnte mir vorstellen, dass es vielen Leuten selbst nach dem Studium noch so geht. Dass sie denken, oh Gott. Das ist doch nicht der Beruf. Das ist ganz anders, als ich mir immer vorgestellt hab'. Also, viel mehr Praktikum. Also, von mir aus so viel wie möglich. Jedes halbe Jahr, oder so.

(8) Das wäre vielleicht auch nicht schlecht verschiedene Arbeits- und Lernmethoden zu erlernen. Das, also, ich hab' eigentlich im Nachhinein, denk' ich oft, ich hätte mich besser organisieren können, was Lernen angeht. Am Anfang denkt man immer, wenn man schon Punkte eingesammelt hat fürs Abi, ich hab' noch soviel Zeit, ich kann das später noch aufholen. Und dann irgendwann weiß man, oh jetzt hab' ich schon ziemlich viel verloren. Jetzt kann ich es nicht mehr zurückholen. Und da müsste man eigentlich am Anfang viel öfter noch drauf

hingewiesen werden. Ihr seid jetzt schon in der Phase. Obwohl, ich weiß, wir sind oft drauf hin gewiesen worden.

(9) Bei meinem Profil dachte ich eigentlich vor allem auch, dass es von dem fachlichen Gebiet, also gerade Wirtschaft, dass es viel vermittelt, ich hatte auch irgendwie keinen Schimmer von wirtschaftlichen Zusammenhängen. Und gerade deshalb hat mich das ziemlich interessiert, weil ich einfach auch denke, man brauch' das heute. Ich fand das schon wichtiger als wenn ich sonst vielleicht Deutsch oder Musik genommen hätte, da hab' ich gedacht, okay, irgendwie ein bisschen was auf dem Saxophon klimpern kann ich so auch. Und Deutschverständnis hab' ich eigentlich auch ganz gut. Ich hab' gedacht, da lernt man nicht mehr wirklich viel dazu oder viel neues. Das ist vielleicht auch ein bisschen oberflächlich gesehen, wirklich. Und dann Englisch natürlich auch einfach, weil ich denke alles wird immer internationaler, globaler, auch dass man Literatur oder Sachen, die man sonst in Deutsch macht, vielleicht auch dann gleich, ja so nach dem Motto, ich schlag' zwei Fliegen mit einer Klappe, wenn ich das dann in Englisch mache. Ja, und deshalb hatte ich natürlich also mehr Erwartungen daran, als an solche Fächer wie Deutsch oder Musik, Geschichte. Das wäre mir vielleicht auch einfacher gefallen.

(10) Ich hatte Erwartungen an den Profilunterricht. Also, ich hab' schon auch darauf geachtet, mit was für Lehrern die Fächer besetzt sind. Ich hab' auch überlegt, zum Beispiel Englisch - Gk zu nehmen. Wenn man sich dann wirklich nicht mehr ganz sicher ist, dann guckt man schon, was sind da für Lehrer. Was haben die für einen Ruf. Und, dadurch war ich sehr zuversichtlich. Und da hatte ich gerade an die Lehrer auch sehr hohe Erwartungen. Also, vielleicht auch zu hohe.

(11) Ich hatte die Möglichkeit alle Profile anzusehen. Und ich bin ja in 3 oder 4 Profile reingegangen, die mich interessiert haben, und hab' geguckt, wie läuft das in dem und dem Profil. Und irgendwie hatte mich das überzeugt. Da hab' ich das Gefühl gehabt, das läuft hier ganz gut. Die Klassenatmosphäre hat mich sehr angesprochen. Und das ist ja auch gerade ein Vorteil, dass diese Leistungskurse mit den Grundkursen, also 4 Kurse, die man gemeinsam hatte, dass schon so eine Art Klassengemeinschaft noch da war. Und das hab' ich auch das stark gemerkt, dass

die da positiv war. Ja, und so von den Fächern her, ich kann jetzt nicht sagen, dass ich am Anfang gedacht habe, die haben genau die gleichen Themen, oder das passt so gut zusammen. Ich hatte einfach das Gefühl, es war eine gute Atmosphäre.

(12) Die Klassenatmosphäre in den Profilkurse war auf jeden Fall besser als in den Grundkursen. Die anderen freiwählbaren Kurse waren schon eben irgendwie einfach nur so ein Kurs, wo man die Leute da zwar auch nach einer Zeit kennen gelernt hat oder irgendwie es dann auch ein fester Kurs war. Aber es war eben dann doch nicht so die Klasse, mit der man viele Kurse zusammen hatte. Das war schon ein Unterschied. Das fand ich schon gut, dass man beide Möglichkeiten hatte. Also, ich hätte es auch schade gefunden, wenn man sagen würde, man hat wirklich alle Fächer in einer Klasse und lernt dann die anderen Leute aus dem Jahrgang nie kennen. Also, ich hätte nichts dagegen, wenn es wie vorher eigentlich wäre, dass man die Leistungskurse frei wählt. Ich denke, auf die Dauer lernt man die Leute dann auch kennen, mit denen man sich versteht, und so. Aber es ist halt auch fast der einzige positive Aspekt vom Profilsystem, dass eben diese Klassengemeinschaft entstanden ist. Das war schon schön. Aber ich find, das andere nicht unbedingt schlechter.

(13) Im Profil zieht ein Fach ein anderes mit runter oder hoch. Klar, wenn man überall die gleichen Themen behandelt, und das Thema liegt einem nicht, dann ist es logisch, dass man überall schlecht ist. Wenn man in Mathe nicht die Leuchte ist, und in Wirtschaft nur Mathe macht, dann ist man in dem Moment in Wirtschaft auch nicht so gut.

(14) Dadurch, dass man immer dieselben Lehrer sieht und zu wenig Abwechslung hat, weil die Lehrer einen dann besser kennen. Und äh, wieso hab' ich das positive Kontrolle genannt? Also, aber auch nicht unbedingt. Ich hab' auch andere Lehrer gehabt, die, bei denen man nur Grundkurs hatte, die einen auch dann vielleicht besser kennen gelernt haben. Das kommt dann glaube ich schon auch da drauf an, auf den Lehrer an, wie man in dem Kurs zurecht kommt. Aber es stimmt schon, es ist jetzt im Grunde glaube ich das Gleiche, wie diese Klassengemeinschaft. Schon, dass man eher die Möglichkeit hat, sich dann sicherer zu fühlen. Und schon auch,

man hat ja auch einen Tutor, um da mal ansprechen und fragen zu können. Und ich denke schon, dass die mehr auf einen achten, ob man durchkommt, oder ob man sich zurecht findet, als andere Lehrer, weil sie ja eine größere Verantwortung für einen tragen. Und das hat man eigentlich doch auch schon gemerkt. Wenn man irgendwo zu schlecht geworden ist, oder so, dann haben die eigentlich schon gesagt, also die Profillehrer: „Pass da auf“ oder „Reiß dich da ein bisschen zusammen“. Also, doch, im Nachhinein kommt's mir wieder ein bisschen bekannt vor. Das ist schon nicht schlecht. Also Tutor und Tutorenstunde ist schon sehr wichtig. Und da sollte auch drauf geachtet werden, dass da nicht einfach nur Kaffee und Kuchen trinken ist. Es ist auf jeden Fall gut, dass man da so die Möglichkeit hat, ein bisschen sich so zurecht zu finden und so.

(15) Gemessen an den jetzigen Anforderungen wäre es besser, dass man darauf trainiert wird, sich irgendwie selbst so zu organisieren und Prioritäten zu setzen. Im Studium ist es auch wichtig, dass man nicht wirklich alle Vorlesung besucht, sondern nur die, die einen interessieren. Und da finde ich, könnte in der Schule auch was verändert werden, dass nicht unbedingt überall Schulpflicht sein müsste, zum Beispiel in Sportkursen, oder es gibt wirklich Leute, die sagen, das Fach interessiert mich überhaupt nicht. Die vielleicht schon wissen, ich will genau die oder die Richtung eingehen, und ich brauch' das jetzt nicht mehr. Ich möchte jetzt lieber meine Zeit auch für andere Sachen konzentrieren. Dann, finde ich, sollten die auch die Möglichkeit dazu haben. Schon in der Oberstufe. Weil da lernt man eben auch gerade wirklich selbst zu entscheiden, worauf verzicht' ich und worauf nicht.

(16) Es gibt dieses Dilemma zwischen Allgemeinbildung und früher Spezialisierung. Vielleicht ist es auch nicht schlecht wie es ist. Man hat ja in einigen Fächern auch schon die Möglichkeit, zum Beispiel Französisch abzuwählen. Dann könnte man vielleicht sagen, das sollte so beibehalten werden. Dann einfach, dass man auch viele Referate macht. Also, eigene Recherchen, oder so, sollten auch gefördert werden. Ich finde auch gut, es gibt ja die Möglichkeit irgendwie schon Punkte rauszuholen, indem man selbst sich auf die Arbeit konzentriert, oder so. Aber, dass es die Möglichkeit gibt, finde ich auch wichtig und gut. Das sollte auch weiter unterstützt werden. Also mich hat das zwar damals nicht so angesprochen, aber könnte man noch mehr fördern. Auch vielleicht mit kleineren eigenen Arbeiten

schon, oder so. Ein ganz schwieriges Thema, was mir dazu noch einfällt, ist Gruppenarbeit. Was wir ganz groß geschrieben haben bei uns. Und was teilweise wirklich genervt hat. Also, das ist wirklich schwierig. Weil es ist klar, dass man lernen muss mit anderen zusammenzuarbeiten. Aber es sollte nicht dauernd sein. Also, es sollte ein bisschen beschränkter bleiben. Und dann finde ich schon, dass auch individueller mehr eigenständig gemacht werden kann. Es kann ja von mir aus dann auch mal Einzelgruppen geben und dann innerhalb der Gruppe jeder sein Gebiet hat. Dass, finde ich, ist eine bessere Form von Gruppenarbeit. Weil da kann man nicht sagen 3 Leute behandeln das Thema alle zusammen, und dann macht es einer.

(17) Also, ich hab' unter anderem als Fach Mikro- und Makroökonomie, und da bringt mir der Wirtschaftleistungskurs, dass mir Begriffe bekannt vorkommen. Aber die Herangehensweise an die Themen ist schon anders. Ich denke man fasst die Worte schneller auf. Man ist ein bisschen vertraut und ich bin auch selbstbewusst dadurch darangegangen. Ich weiß nicht, ob ich das sonst überhaupt studiert hätte. Ansonsten denk' ich, Mathe Leistungskurs passt fast noch besser. Weil es ist schon viel Mathe da. Ich denke, ich bin gleich, ich fühl' mich gleichgestellt, nicht besser und nicht schlechter als andere. Also, ich hab' Freunde, die hatten andere Leistungskurse, gerade auch Geschichte und Bio, oder so. Die haben die gleichen Voraussetzungen. Vielleicht haben sie sich auch eigenständig vorher mehr erarbeitet. Ich weiß nicht genau. Ich glaub' es kommt auf einen selbst an, und nicht auf die Schule.

(18) Ich glaub' schon, dass ich anders wahrgenommen wurde als in der Mittelstufe. Aber nicht bezogen auf Erwachsenenstatus. Ganz im Gegenteil. Ich glaub' eher, dass sich die Lehrer in der Oberstufe mehr Gedanken um einen machen, und eher Sorgen haben: „Die passen jetzt nicht auf sich selbst auf, dass die die Punkte kriegen, die sie brauchen. Denen ist anscheinend nicht ganz klar, was die hier gerade machen.“ Ich glaub', das ist schon stärker. Also, in der Mittelstufe hab' ich oft gehört, „Naja, ihr werdet ja dann schon sehen, wie hart das ist, wenn ihr erst mal in die Oberstufe kommt.“ Da hatte man dann manchmal ein bisschen das Gefühl, „Ok, die sind jetzt sowieso noch nicht soweit, überlassen wir das mal den späteren.“ Und in der Oberstufe denke ich schon, die wissen, wir sind jetzt bald

am Ende und müssen uns noch ein bisschen anstacheln. Also Lehrer sind schon sehr festgefahren. Doch, also jetzt kann ich halt auch besser auf diesen Erwachsenenstatus eingehen. Man ist da nicht besonders freizügig und wir haben überhaupt nichts entschieden. Wir sind einfach in dieses Profilsystem rein gesteckt worden und die Lehrer entscheiden schon. Die probieren bestimmt oft in unserem Sinne zu handeln oder so, aber das ist ja auch schwierig. Sie müssen sich untereinander abstimmen. Ich finde nicht, dass wir da viel zu sagen hatten. Oder viel mitbestimmen. Deshalb habe ich mich vielleicht auch so in dem Verhältnis nicht besonders erwachsen gefühlt.

(19) Klar, Beteiligung an Planung und Organisation von Schule und Unterricht fände ich schon auf jeden Fall besser. Man macht sich nicht viel Gedanken darüber, weil man sowieso weiß, wie es ist. Und ich hab' dann immer probiert zu verstehen, wie läuft das, wie wird das gewertet, und wie wird jetzt genau die Prüfung gewertet, und so. Das ist einfach so 'n feststehendes System. Das kriegt man dann halt so vorgesetzt und muss das dann verstehen. Ich fände es schon spannend oder besser, wenn man selbst die Möglichkeit hätte, Wege zu finden, wie man sich irgendwie profilieren kann oder was man machen kann, eigenständig.

(20) Ich hab' einen Schüleraustausch gemacht nach Indonesien. Das ist genauso wie ein Amerikaustausch eigentlich, nur dass ich halt in Indonesien war. Und ich hab' Indonesisch gelernt und bin in Indonesien zur Schule gegangen. Und hab' überlegt, gehe ich direkt in die 12. Wie gesagt, ich hatte noch nicht wirklich so die Lust auf viel lernen, auf ein Jahr mehr lernen. Ich wollte eigentlich schon auch einen Abschluss haben. Und zwei Jahre hab' ich gedacht, das reicht mir dann noch. Und das fand ich auch richtig. Ich weiß nicht, ob ich in der 11 besser gewesen wäre. Weil ich glaube, man kann alles in dem Moment lernen. Manchmal habe ich Lücken gehabt. Also grad in Mathe, auch in Wirtschaft haben mir viele Grundlagen gefehlt. Oder auch in so Nebenfächern wie Rechnungswesen oder so. Da hat mir einfach der Anfang gefehlt. Und ich hab' das auch zu Hause nicht so wirklich nachgearbeitet. Wenn man das macht, dann ist es gut. Und ich glaub', dann ist es auch besser in die 12 zu gehen. Mir war's auch wichtig, zu den alten Leuten dazu zu kommen, in meinem Jahrgang zu bleiben. Man muss es selbst wollen und Lust dazu haben auf jeden Fall. Wenn jemand sagt, ich will das nicht

machen, dann ist das genauso gut. Das hängt wirklich ganz von einem selbst ab. Wenn man das Gefühl hat, man braucht mal was anderes, man will was anderes sehen, eine andere Kultur verstehen, dann ist das natürlich genau das richtige. Oder auch, wenn man überlegt, Schule ja oder nein, oder einfach mal Abstand von dem Jetzigen kriegen will, dann ist das super. Das ist genauso wie mit diesen Praktika. Es sollte soviel wie möglich Abwechslung geboten werden. Und direkter Einblick in Berufswelten oder andere Länder, wie da ein Arbeits- oder Schulalltag aussieht.

Einzelanalyse:

Anke wird sich gerne an die gymnasiale Oberstufe erinnern, was hauptsächlich an den Freunden liegt, die sie dort traf. Nach ihrem Schüleraustausch war es ihr wichtig, zu den Freunden in ihre alte Jahrgangsstufe zurück zu kehren. Die 11. Klasse wollte sie auch deshalb nicht nachholen, weil sie kein Schuljahr zuviel leisten wollte.

Im Profilsystem kam sie sich ein bisschen wie ein Versuchskaninchen vor. Die freie Wählbarkeit der Leistungs- und Grundkurse wäre ihr lieber gewesen, aber sie hat nicht daran gedacht, wegen des Profilsystems eine andere Oberstufe zu besuchen.

Hochschulreife hat für Anke in dem Sinne nichts mit Reife zu tun, als sie schon nach der 10. Klasse die nötige Reife hatte, eine Ausbildung zu beginnen. Sie hat die gymnasiale Oberstufe nicht besucht, um das Abitur zu haben, sondern um studieren zu können. Auf diesen Unterschied weist sie ausdrücklich hin. Bei ihr wird die Hochschulreife stark mit Allgemeinbildung verknüpft. Trotzdem sollte für jeden Schüler die Möglichkeit zur Spezialisierung gegeben sein, etwa durch abwählen von Fächern, von denen man weiß, dass man sie nie mehr braucht. Im Hinblick auf Allgemeinbildung hat sie auch ihre Leistungskurse bzw. das Profil gewählt. Die Fächer wurden zum Erwerb von Allgemeinbildung regelrecht instrumentalisiert. Ein Beispiel dafür ist die Wahl von Englisch als Leistungskurs: Englisch erschien ihr sinnvoll im Hinblick auf die ständig wachsende Globalisierung, und sie dachte hier „zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen“ zu können, indem sie das in Englisch erworbene Wissen über Literatur auch auf Deutsch übertragen könnte.

Bei ihr war die Wahl des Profils aber auch von den Lehrern und den Mitschülern abhängig. Sie hatte die Möglichkeit, sich nach ihrem Schüleraustausch alle Profile anzusehen, bevor sie in der 12. Klasse wieder in die Schule ging. Ausschlaggebend war die gute Klassenatmosphäre in dem Profil für das sie sich dann entschieden hat. In der guten Klassengemeinschaft, die sich in den Profilgruppen entwickeln kann, sieht sie auch den einzig positiven Aspekt des Profilsystems. Einen Unterschied im Verhältnis der Schüler untereinander im Vergleich mit den frei wählbaren Kursen hat sie empfunden, aber die Kombination aus Klassengemeinschaft im Profil und der Möglichkeit in den übrigen Grundkursen viele Mitschüler kennen zu lernen und sich mit ihnen auseinander zu setzen war nach ihrer Auffassung genau richtig.

Was ihr im Profil nicht gefallen hat war, dass bedingt durch den fächerübergreifenden Unterricht – in Mathematik wurde Wirtschaft gemacht und in Wirtschaft Mathematik – ein Fach, in dem man nicht gut ist, das andere „mit runter zieht“. Die Möglichkeit, dass der gegenteilige Effekt erzielt wird, also dass ein Fach die Leistungen in einem anderen positiv beeinflusst, hat sie nicht thematisiert.

Anke hatte nach eigener Aussage falsche Erwartungen an die gymnasiale Oberstufe. Sie hatte erwartet, dass sie wie in der Mittelstufe weiter mit Wissen und Lernstoff „zugeschmissen“ werden würde. Stattdessen wurde selbstständiges Arbeiten und Lernen gefordert, dem sie sich zum Teil verschlossen hat, was sie heute als Dummheit begreift. Sie glaubt aber, dass die Lehrer in der Oberstufe die Schüler mehr an die Hand nehmen müssen, ihnen verschiedene Lern- und Arbeitsmethoden vermitteln und sie bei der Selbstorganisation unterstützen müssen, im Hinblick auf das Nahziel Abitur und weiterhin im Hinblick auf ein Studium. Jetzt, bereits im Studium, sieht sie sich ebenso gut darauf vorbereitet, wie ihre Kommilitonen. Sie sagt sogar, dass sie ihr BWL-Studium wahrscheinlich nicht begonnen hätte, wenn sie nicht mit der Vorbereitung durch das Profil selbstbewusster an die Thematik herangehen könnte.

Weil sie die Notwendigkeit „an die Hand genommen zu werden“ erfahren hat, hat sie sich selbst auch noch nicht als Erwachsene gefühlt und wurde auch ihrer Meinung nach nicht so wahrgenommen. Ein weiterer Grund dafür war aber auch, dass kaum eine Möglichkeit auf Mitbestimmung für die Schüler bestand.

Für die Berufsorientierung bzw. –wahl hält sie Praktika für sehr sinnvoll, sie selbst hat während des Berufspraktikums in der 9. Klasse wichtige Erfahrungen

dabei gesammelt. Um Erfahrungen zu sammeln und sich neu zu orientieren, empfiehlt sie auch allen Schülern, die selbst daran interessiert sind, Auslandsaufenthalte oder einen Schüleraustausch.

Ausdrücklich geht sie noch auf Gruppenarbeit ein. Zwar erkennt sie an, dass man hier lernt, im Team zu arbeiten und sich mit anderen auseinander zu setzen, hält aber eine Form von Gruppenarbeit, bei welcher der einzelne mehr Gestaltungsmöglichkeiten hat, für sinnvoller.

7. Zusammenfassung der Ergebnisse

Für diesen letzten Schritt der Interpretation werden alle bisherigen Ergebnisse der geschlossenen und offenen Fragen des Fragebogens und die Äußerungen aus den Interviews ergänzend interpretiert. Dabei wird auf diejenigen Aspekte eingegangen, die am bedeutsamsten erscheinen.

Die Grundtendenz, die die gymnasiale Oberstufe aus der Sicht der Schüler und Absolventen charakterisiert, zeichnet sich bereits in Frage 1 ab und zieht sich durch alle Ergebnisse des Fragebogens und die Interviews.

Für den größten Teil der Schüler ist die gymnasiale Oberstufe eine Chance, sich für ein Studium/eine Berufsausbildung zu qualifizieren, eine Möglichkeit Bildung und Wissen zu erwerben und ein Ort, an dem sie Freunde treffen.

In der Sicht der Schüler und Absolventen stellen diese Bestandteile der gymnasialen Oberstufe die Prioritäten.

Schon aus Frage 1 entsteht der Eindruck, dass die Schüler gleichzeitig Allgemeinwissen/-bildung *und* eine bestimmte Spezialisierung erwerben wollen. Dieser Eindruck wird durch viele Äußerungen zu den offenen Fragen bestätigt.

Backhaus hat in ihrer Arbeit noch ermittelt, dass den Schülern zwar das Argument der besseren Allgemeinbildung, das durch die Koppelung von zwei Leistungskursen und zwei Grundkursen begründet wird, bekannt ist, aber nur geringes Gewicht hat. Zum einen sahen sie die Vermittlung von Allgemeinwissen auch im früheren Kurssystem gegeben, zum anderen den Widerspruch zwischen Allgemeinbildung in der Schule einerseits und der spezialisierten Gesellschaft andererseits.⁸⁴

⁸⁴ s. Backhaus 1997, 58.

Jetzt wird das schon etwas anders eingeschätzt. Für die Allgemeinbildung sind alle Kurse zuständig, denn sie ermöglichen Einblicke in die verschiedenen Fachrichtungen und Themen. Das Profilsystem wird dagegen als Gelegenheit zur Spezialisierung auf ein bestimmtes Fachgebiet, auch im Hinblick auf den späteren Beruf gesehen.

Neben der Qualifikation für einen Beruf oder ein Studium suchen die Schüler in der Oberstufe auch Berufsorientierung. Bei den offenen Fragen brachten sie zum Ausdruck, dass sie Einblicke in verschiedene Fachgebiete erwarten, auch Berufs- und Studienberatung durch die Schule. Das bestehende Angebot an dieser Beratung ist nach Meinung der Schüler noch nicht ausreichend. Ein Hinweis auf die mangelnde Berufsorientierung gibt auch Frage 4. Zwar sind nur wenige Schüler noch unentschlossen, was sie beruflich machen wollen, aber wirklich konkrete Berufsziele werden nur von weniger als der Hälfte der Schüler genannt. Die andere Hälfte ist bisher nur darauf festgelegt, eher eine Ausbildung als ein Studium zu beginnen, oder sie stellen sich ein Studium, eine Tätigkeit in einem bestimmten Bereich vor, z.B. „irgendetwas mit Sprachen“. Einige Schüler interessieren sich für Berufe verschiedener Richtungen, geistes- und naturwissenschaftlich.

In ihrem Interview bringt Anke zum Ausdruck, dass Praktika sehr sinnvoll sind, um Einblicke in Berufe zu bekommen, um nicht zu spät festzustellen, dass der Traumberuf doch nicht das Richtige ist. Auf jeden Fall sollte die Schule die Möglichkeit schaffen, Praktika während der Zeit in der Oberstufe zu absolvieren. Meike weist darauf hin, dass der beste Zeitpunkt dafür eigentlich die 12. Klasse ist, also kurz bevor man sich dann für eine Ausbildung bewerben muss. Das Schulpraktikum in der Mittelstufe hält sie für weniger sinnvoll, weil sie glaubt, dass man zu diesem Zeitpunkt noch nicht so genau sagen kann, welche berufliche Richtung man einschlagen möchte. Das kann man erst in der Oberstufe besser einschätzen.

Sven wusste dagegen schon sehr frühzeitig, was er beruflich machen möchte. Für ihn ist daher die Vorbereitung auf sein geplantes Studium, die ihm sein Profil ermöglicht, ein großer Vorteil. Allerdings sieht er für Schüler, die so wie Meike am Anfang der Oberstufe noch nicht wissen, welche Richtung sie beruflich einschlagen wollen, einen Nachteil, denn mit den Profilen legt man sich schon frühzeitig auf eine bestimmte Fachrichtung fest.

Für mehr als die Hälfte aller Schüler ist die gymnasiale Oberstufe ein Ort, an dem man Freunde trifft. Bei den offenen Fragen kamen mehrmals Äußerungen, die die Wichtigkeit der sozialen Kontakte zu den Mitschülern bestätigen. Anke, Meike und Sven erinnern sich vor allem wegen der Freunde gern an die Oberstufe. Anke hat auch aus dem Grund nach ihrem Schüleraustausch die 11. Klasse nicht nachgeholt, weil es ihr wichtig war, zu den Freunden in ihren alten Jahrgang zurückzukommen.

Für zwei Drittel der Schüler ist das Kurssystem als Möglichkeit viele Mitschüler kennen zu lernen, ein positiv verstandener Bestandteil der Oberstufe. Dass die Kontakte oftmals eher oberflächlich bleiben, stört nur ein Drittel der Schüler. Einen Ausgleich dafür bietet die Profilgruppe, in der sich eine Art Klassengemeinschaft entwickelt. In der Profilgruppe wird das Verhältnis unter den Schülern von vielen als besser im Vergleich zu den übrigen Grundkursen eingeschätzt.

Die Kombination aus Klassengemeinschaft im Profil und den eher unverbindlichen Kontakten in den übrigen Grundkursen betrachten Anke und Sven als vorteilhaft, Anke bezeichnet die Klassengemeinschaft im Profil sogar als den einzig positiven Aspekt des Profilsystems.

In der Studie Bosse/Riedel zeigte sich, dass die Profilgruppe vielen Schülern ein entspannteres und intensiveres Lernen ermöglicht. Die Anonymität der anderen Grundkurse wird dagegen nicht als völlig negativ empfunden, sondern als gute Vorbereitung auf den Massenbetrieb Universität.⁸⁵ Auch Sven empfand das Arbeiten in seiner Profilgruppe als intensiver und angenehmer.

Obwohl das Verhältnis der Schüler untereinander im Profil besser ist, gibt es keinen Unterschied im Konkurrenzverhalten im Vergleich zu den übrigen Kursen, wie die Ergebnisse des Fragebogens zeigen. Dieser Meinung sind auch alle drei befragten Absolventen: sie haben einzelne Mitschüler, die Konkurrenzverhalten zeigten in allen Kursen erlebt.

Das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern im Profil wird zwar als besser eingeschätzt, aber einen Unterschied in der Leistungsbeurteilung sehen die meisten Schüler nicht. Meike meint auch, dass ihre Profillehrer die Leistungen besser beurteilen konnten. Sie führt das aber nicht darauf zurück, dass die Profillehrer die Schüler besser kannten, sondern auf die Persönlichkeit der Lehrer

⁸⁵ s. Bosse/Riedel 1998.

Mehr Schüler fühlen sich von den Lehrern eher als Erwachsene wahrgenommen als von ihren Mitschülern.

Anke hat sich dagegen selbst nicht als Erwachsene gesehen und wurde, wie sie meint, auch von den Lehrern nicht so wahrgenommen. Sie hatte den Eindruck, dass sie von den Lehrern, vor allem vom Tutor regelrecht „an die Hand genommen“ und auf Schwierigkeiten hingewiesen werden musste. Das gab ihr aber auch eine gewisse Sicherheit. Auch Sven hatte den Eindruck, von manchen Lehrern immer noch als „kleiner dummer Schüler“ gesehen zu werden. Dass er von einigen Lehrern mit „Sie“ angesprochen wurde, hat daran auch nichts geändert. Anke und Meike fanden es besser, von ihren Lehrern geduzt zu werden. Nach Svens Aussage hat das zu einer lockereren Atmosphäre beigetragen. Meike hat die Anrede mit „Sie“ sogar als distanzschaffend empfunden.

Anhand der offenen Fragen könnte man zu dem Schluss kommen, dass der Erwachsenenstatus keine große Rolle für die Schüler spielt, direkt äußerte sich niemand dazu. Allerdings wünschen sich viele Schüler einen freundschaftlichen Umgang mit den Lehrern, und kein „König-Untertan-Verhältnis“, Lehrer und Schüler sollten zusammen arbeiten. Ein freundschaftliches Verhältnis würde die Anerkennung der Schüler als Erwachsene aber voraussetzen. Und tatsächlich fühlen sich viele Schüler in der Oberstufe von ihren Lehrern auch anerkannt, z.B. dadurch, dass ihre Meinungen jetzt stärker respektiert werden. Möglichkeiten zur Mitbestimmung sehen sie aber kaum.

Selbstständiges Arbeiten und Lernen und Selbstorganisation ist ein wichtiges Thema für die Schüler. Im Hinblick auf ihre Studierfähigkeit erwarten die Schüler, dass sie an wissenschaftliche Arbeitsweisen und vor allem an selbstreguliertes Arbeiten und Lernen herangeführt werden.

Fast 90% der Schüler arbeiten und lernen nach eigener Einschätzung wöchentlich bis täglich selbstständig. Dass sie im Profil eher die Möglichkeit zum selbstständigen Arbeiten haben, sagen aber nur zwei Drittel der Schüler.

In den Antworten zu den offenen Fragen kommt zum Ausdruck, dass selbstreguliertes Lernen noch nicht genug ermöglicht bzw. gefordert wird. Für Sven war das Fordern und Fördern selbstständigen Arbeitens eine wichtige persönliche Erfahrung. Anke hätte sich noch mehr Möglichkeiten gewünscht, eigenständig arbeiten und sich profilieren zu können.

Die verbreitetste und am häufigsten praktizierte Möglichkeit selbstständig zu arbeiten, stellt die Gruppenarbeit vorwiegend an vorgegebenen Themen dar. Andere Unterrichtsformen, die selbstständiges Arbeiten ermöglichen, wie Projektarbeit oder Planspiel, spielen eine eher untergeordnete Rolle. Anke und Sven sehen bei der Gruppenarbeit den Vorteil darin, zu lernen im Team zu arbeiten und trotz verschiedener Probleme, die in einer Arbeitsgruppe auftreten können, zu einem Ergebnis zu kommen.

Fächerübergreifender Unterricht findet laut den Ergebnissen des Fragebogens nach Einschätzung der Schüler nicht in zufrieden stellendem Maße statt. Nur ein Drittel der Schüler bewertet die Aussage, dass in ihrem Profil Profilunterricht im Sinne von fächerverbindenden und fächerübergreifendem Unterricht stattfindet, als eher zutreffend. Bei den offenen Fragen wurde deutlich, dass die Schüler mehr fächerübergreifenden Unterricht wünschen. Dazu ist nach ihrer Einschätzung neben einem offenerem Lehrplan auch die bessere Zusammenarbeit der Lehrer notwendig. Allerdings sollte fächerübergreifender Unterricht auch nicht „krampfhaft“ versucht werden.

Meike konnte das Beispiel fächerübergreifenden Profilunterrichts überhaupt erleben: die Erarbeitung des Musicals „Der junge Fritz“. Hier haben alle beteiligten Kurse zwar in ihrem Fach, aber an einem Ziel gearbeitet, der Profildanke wurde verwirklicht.

Sven sieht die Möglichkeit des fächerübergreifenden Unterrichts von zwei Seiten. Einerseits hat er den Lerneffekt als sehr hoch empfunden, was er im fächerübergreifenden Unterricht gelernt hat, das kann er „heute noch im Schlaf“. Allerdings wurde es langweilig, sich in so vielen Stunden in der Woche immer wieder mit dem gleichen Thema auseinander zu setzen. Aus heutiger Sicht stuft er den hohen Lerneffekt aber als bedeutender ein, als die damals empfundene Langeweile.

Weniger differenziert äußerten sich die Schüler damals in der Befragung von Backhaus. Danach standen sie fächerübergreifendem Unterricht eher gleichgültig gegenüber und empfanden wochenlanges Behandeln eines Themas in mehreren Fächern als langweilig und nervig. Sie zogen den Fachunterricht dem „fächerübergreifendem Unterricht auf Biegen und Brechen“ vor.⁸⁶

Anke fügt dem fächerübergreifenden Unterricht im Profil noch einen weiteren Aspekt hinzu. Die Leistungen eines oder mehrerer anderer Fächer können durch

⁸⁶ s. Backhaus 1997, 58.

die Leistungen eines der Profulfächer beeinflusst werden. Zwar hat Anke das nur in der Weise festgestellt, dass „ein Fach das andere runterzieht, wenn man z.B. in Mathematik nicht so gut ist, und dann in Wirtschaft auch ständig Kurvenberechnungen macht“. Der Vorteil fächerübergreifenden Unterrichts sollte allerdings im Gegenteil darin zu finden sein, dass sich die Leistungen in den einzelnen Fächern positiv beeinflussen können.

Im Bezug auf Profilwahl und freie Kurswahl kann man feststellen, dass die Einschätzung der Schüler seit der Modifikation des Profilsystems differenzierter geworden ist.

Noch in der Arbeit von Backhaus stellte sich heraus, dass die Schüler die durch die gebildeten Profile (damals noch beide Leistungskurse und zwei Grundkurse) entstandene eingeschränkte Wahlfreiheit der Leistungskurse als großen Nachteil betrachteten. Ihnen war zwar bewusst, dass nach dem alten System viele Leistungskurskombinationen ebenfalls nicht möglich waren, sie sahen sich aber der Freiheiten, welche die Oberstufe ihrer Meinung nach früher geboten hat, beraubt. Auch fühlten sie sich als eine Art „Versuchskaninchen“.⁸⁷

In dem damals von Bosse und Riedel befragten Profil (LKs Biologie/Chemie, GKs Deutsch/Religion) war die Einschätzung des Profilsystems ambivalent. Obwohl in diesem Profil sowohl die Verwirklichung von fächerübergreifendem/-verbindendem Unterricht, als auch die verbesserten sozialen Beziehungen innerhalb der Schüler der Profilgruppe einerseits, und der Schüler zu den Lehrern andererseits, ohne Ausnahme als positiv eingeschätzt wurden, ist ein starkes Problembewusstsein bezüglich der Vor- und Nachteile des Profilsystems vorhanden. Zusammenfassend kann über dieses Profil gesagt werden, dass Schüler und Lehrer darin einig sind, dass in diesem Profil erfolgreich gearbeitet und gelernt wurde, was einerseits auf die guten sozialen Beziehungen unter den Schülern und zwischen Schülern und Lehrern, andererseits auch auf mehrere gelungene fächerübergreifende/-verbindende Unterrichtssituationen zurückgeführt wird.⁸⁸

Der Themenbereich „fächerübergreifender Unterricht“ kann mittlerweile wahrscheinlich deshalb differenzierter betrachtet werden, da das Profilsystem über die

⁸⁷ s. Backhaus 1997, 57.

⁸⁸ s. Bosse/Riedel 1998.

„Erprobungsphase“ hinaus ist, in der es sich bei den Befragungen durch Bosse/Riedel und Backhaus noch befand.

In der Studie Bosse/Riedel zeichnete sich aber auch schon ab, dass für das modifizierte Profilsystem eine größere Akzeptanz zu erwarten war. Der zweite Leistungskurs fällt aus der Fächerkombination des Profils heraus und kann nun frei gewählt werden. Trotz des Ausscheidens des zweiten Leistungskurses scheinen einige Probleme des alten Profilsystems sogar gelöst. So sind die Schüler in ihrer Fächerwahl freier, was als wichtiger und positiv verstandener Bestandteil der Oberstufe betrachtet wird. Schüler und Lehrer glauben auch, dass innerhalb der verbleibenden Fächer (erster Leistungskurs, zwei Grundkurse) ein fächerübergreifender/-verbindender Unterricht noch oder sogar besser möglich ist, auch wenn das vierte Fach, das erfahrungsgemäß immer aus dem Profil herausfällt (hier war es Deutsch) im Profil bleibt, dafür ein besser integrierbares Fach (hier war es Chemie) nicht im Profil verbleibt.⁸⁹

Mittlerweile, so jedenfalls der Eindruck, den die Ergebnisse des Fragebogens hervorrufen, ist die Akzeptanz des Profilsystems im Hinblick auf die Wahlmöglichkeiten gestiegen. Es wird positiv bewertet, dass der zweite Leistungskurs wieder frei wählbar ist. Das ist für die Schüler wichtig, denn daran, dass die Wahlfreiheit, die Freiheiten welche die Oberstufe generell ermöglicht, als positiver Bestandteil der Oberstufe verstanden wird, hat sich nichts geändert.

Die Motivation, das eine oder das andere Profil zu wählen, kann von Schüler zu Schüler sehr verschieden sein. Dabei repräsentieren die drei befragten Absolventen regelrechte Typen, was das Wahlverhalten angeht.

Meike hat das Profil gewählt, in dem die Fächer waren, die ihr am meisten Spaß machen. Sie hat dabei noch nicht an eine Spezialisierung hinsichtlich eines Berufswunsches gedacht. Laut Fragebogen wählen ca. 30% der Schüler das Profil, weil sie sich für die Fächerkombination interessieren. Sven hat wie zwei Drittel der befragten Schüler das Profil im Hinblick auf den Berufs- bzw. Studienwunsch gewählt. Für Anke waren die einzelnen Fächer im Hinblick auf Allgemeinbildung, die gute Atmosphäre in der Profilgruppe und die Zusammensetzung des Lehrerteams Ausschlag gebend. Darin hebt sie sich vom Wahlverhalten, das durch den Fragebogen ermittelt wurde etwas ab. Danach ist die Zusammensetzung des

⁸⁹ s. Bosse/Riedel 1998.

Lehrerteams für ungefähr 60% der Schüler eher unwichtig, die Mitschüler sogar für drei Viertel der Schüler.

Aus den dargelegten Schlussfolgerungen wird die Problematik der Schulentwicklung deutlich. Schulentwicklung wird nicht allein durch eine neue Organisationsform erreicht, Schulentwicklung ist vielmehr ein Prozess der Veränderung. An der Modellschule Obersberg war man sich bewusst, dass eine Veränderung der gymnasialen Oberstufe notwendig geworden war. Man suchte nach Möglichkeiten der Weiterentwicklung, fand sie im Profilsystem und setzte dieses Konzept um. Als man merkte, dass die ursprüngliche Konzeption nicht dauerhaft durchführbar war, gab man die Profiloberstufe nicht etwa auf, sondern löste das Problem durch eine Modifikation des Konzepts. Wieweit sich die Möglichkeiten im sozialen sowie unterrichtlichen Bereich, die das Profilsystem eröffnet, verwirklichen lassen, zeigt sich erst in der täglichen Unterrichtsarbeit. Wie diese von den Schülern erlebt wird, wurde hier beleuchtet. Die Erwartungen, Erfahrungen und Einschätzungen der Schüler liefern nützliche Hinweise darauf, wie das schon erfolgreiche Konzept der Profiloberstufe künftig ausgestaltet und weiterentwickelt werden kann.

8. Bibliografie

- Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. 6. Aufl. Berlin, New York: deGruyter 1991.
- Backhaus, Sandra: Unveröffentlichtes Manuskript, Bad Hersfeld 1998.
- Bock, Marlene: Das halbstrukturierte-leitfadenorientierte Tiefeninterview. Theorie und Praxis der Methode am Beispiel von Paarinterviews. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag 1992.
- Bofinger, Jürgen & Volker W. Rahlfs: Die postalische Befragung. In: Schorb, Alfons-Otto (Hrsg.): Methodische Beiträge zur Praxis der Bildungsforschung. München: Ehrenwirth Verlag 1976. (=Studienmaterialien des Staatsinstituts für Bildungsforschung und Bildungsplanung München, Folge 5).
- Bosse, Dorit & Klaus Riedel: Unveröffentlichtes Manuskript. Kassel 1998.
- Bungard, Walter & Helmut E. Lück: Nichtreaktive Verfahren. In: Flick, Uwe; Ernst v. Kardorff u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union 1995.
- Burkard, Christoph: Evaluation praktisch. Der Einsatz von Fragebögen in Schulentwicklungsprozessen. In: Buchen, H.; L. Horster, H.-G. Rolff (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien. Loseblatt-Ausg. Berlin, Stuttgart: Raabe 1994.
- Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Ausgabe in 10 Bd. 3. Aufl. Mannheim; Leipzig: Duden Verlag 1999.
- Eberwein, Hans & Johannes Mand: Qualitative Sozialforschung und Schulalltag. Auswege aus praxisferner Forschung und forschungsferner Praxis. In: Eberwein, Hans & Johannes Mand (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995.
- Engler, Steffani: Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. In: Friebertshäuser, Barbara & Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München: Juventa Verlag 1997.
- Fischer, Peter Michael: Inhaltsanalytische Auswertung von Verbaldaten. In: Huber, Günter L. & Heinz Mandl (Hrsg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union 1994.
- Flick, Uwe: Entzauberung der Intuition. Systematische Perspektiventriangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag 1992.
- Flick, Uwe: Triangulation. In: Flick, Uwe; Ernst v. Kardorff u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union 1995.
- Friebertshäuser, Barbara: Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara & Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München: Juventa Verlag 1997.

- Fromm, Martin: Die Sicht der Schüler in der Pädagogik. Untersuchungen zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theoriebildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1987.
- Früh, Werner: Analyse sprachlicher Daten. Zur konvergenten Entwicklung „quantitativer“ und „qualitativer“ Methoden. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag 1992.
- Hierdeis, Helmwart & Theo Hug: Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997.
- Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P.: Handhabung verbaler Daten in der Sozialforschung. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag 1992.
- Hopf, Christel: Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe; Ernst v. Kardorff u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union 1995.
- König, Eckhard & Annette Bentler: Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess – ein Leitfaden. In: Friebertshäuser, Barbara & Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München: Juventa Verlag 1997.
- Konzept der Profileroberstufe an der Modellschule Obersberg Bad Hersfeld. Arbeitsgruppe Profilbildung an der MSO, Monika Schmidt, unveröffentlichtes Manuskript, Bad Hersfeld 1999.
- Kraus, Wolfgang: Qualitative Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe; Ernst v. Kardorff u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union 1995.
- Kromrey, Helmut: Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. 7. Aufl. Opladen: Verlag Leske + Budrich 1995. (=Uni-Taschenbücher 1040).
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 1 Methodologie. 3. kor. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologische Verlags Union 1995 a.
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 2 Methoden und Techniken. 3. kor. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologische Verlags Union 1995 b.
- Mayntz, Renate; Kurt Holm und Peter Hübner: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. 3. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag 1972.
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. 3. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags Union 1996.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 6. Aufl. Weinheim: Beltz, Deutscher Studien Verlag 1997.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; Ernst v. Kardorff u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union 1995.
- Profile in der Oberstufe. Fächerübergreifender Projektunterricht in der Max-Brauer-Schule Hamburg. Bastian, Johannes u.a. Hamburg: Bergmann + Helbig 2000. (= PB Buch 39).

- Rogge, Klaus-Eckart (Hrsg.): Methodenatlas für Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag 1995.
- Rolff, Hans-Günther: Schule im Wandel. Kritische Analysen zur Schulentwicklung (1984), S. 187. Zit. n.: Horstkemper, Marianne: Konzepte und Methoden der Schulentwicklungsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara & Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München: Juventa Verlag 1997.
- Schnack, Jochen (Hrsg.): Gymnasiale Oberstufe gestalten. Hamburg: Bergmann + Helbig 1996. (= PB Buch 26).
- Scholz, Wolf-Dieter: Methodenprobleme der Bildungsforschung. Zur Leistungsfähigkeit quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden. In: Busch, Friedrich W. (Hrsg.): Aspekte der Bildungsforschung. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 1996. S. 51-71
- Schratz, Michael: Unterrichtsforschung als Beitrag zur Schulentwicklung. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1995.
- Schründer-Lenzen, Agi: Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorien. In: Friebertshäuser, Barbara & Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München: Juventa Verlag 1997.
- Schulprogramme und Evaluation in Hessen 3. Evaluation in der Schule und für die Schule – Handreichung. Hessisches Kultusministerium, Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) (Hrsg.). 2. Aufl. Wiesbaden 1998.
- Der Sprachbrockhaus. Deutsches Wörterbuch. 8. Aufl. Wiesbaden: F.A. Brockhaus 1978.
- Strauss, Anselm: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Wilhelm Fink Verlag 1994. (Uni-Taschenbücher 1776).
- Strube, Gerhard: Wörterbuch der Kognitionswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta 1996.
- Wahrig, Gerhard (Hrsg.): dtv-Wörterbuch der deutschen Sprache. 15. Aufl. München: dtv 1995.
- Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache 2. Bd. Deutsch-Glauben. Berlin: Akademie-Verlag 1968.

Nachwort und Dank

Die hier dargestellten Daten und bisherigen Ergebnisse wurden im Wintersemester 2001/02 in einem erziehungswissenschaftlichen Forschungskolloquium an der Universität Kassel unter der Leitung von Dr. D. Bosse weiteren Analysen und Interpretationen unterzogen. Die Daten wurden in diesem Kolloquium u.a. auch computergestützt ausgewertet; durch die computergestützte statistische Auswertung aller Fragebögen wurden die Ergebnisse der hier vorgestellten Stichprobe validiert.

Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Fragebogen und den Ergebnissen im Kolloquium wurden verschiedene Kritikpunkte geäußert:

- im Hinblick auf die instrumentellen Fragen wurde versäumt nach dem zweiten Leistungskurs zu fragen; dieses Versäumnis konnte aber zumindest durch die Nachfrage bei der Schulleitung über das Wahlverhalten bei den zweiten Leistungskursen innerhalb der Profile beseitigt werden;
- im Hinblick auf die Reliabilität wurden einige Begriffe als zu undifferenziert, als zu „schwammig“ befunden, so z.B. „gelegentlich“ oder „außerschulischer Bereich“; es wurde angeregt, die einzelnen Begriffe nachträglich durch Einzelinterviews mit Schülern narrativ zu validieren; in diesem Sinne wurde auch im Hinblick auf die inhaltlich interpretative Auswertung der Daten die Möglichkeit einer späteren kommunikativen Validierung begrüßt;
- im Hinblick auf die Verständlichkeit einiger Fragen wurde bemängelt, dass einige Fragen eine doppelte Verneinung für die Beantwortung erforderlich machen; bei der Befragung der Jahrgangsstufen 12 und 13 einer gymnasialen Oberstufe sollte sich diese Frageform aber nicht negativ auf das Antwortverhalten ausgewirkt haben.

Trotz der beschriebenen Kritikpunkte bietet die Untersuchung einen Einblick in die schulische Wirklichkeit der Modellschule Obersberg im Urteil der Schülerinnen und Schüler. Aus diesem Einblick pädagogische Konsequenzen abzuleiten konnte aber nicht mehr Gegenstand dieser Untersuchung sein.

Mein besonderer Dank gilt Frau Dr. Dorit Bosse, die diese Arbeit in jeglicher Hinsicht gefördert und unterstützt hat.

Für ihre tatkräftige Hilfe bei der Durchführung der Befragung und der Auswertung der Fragebögen bedanke ich mich bei Ilona Ries, Olivia Ziehn und Silvia Rausch.

Bedanken möchte ich mich auch bei der Modellschule Obersberg: insbesondere bei Klaus Riedel, Lehrer an der MSO, der mit großem persönlichem Engagement die Fragestellung der Untersuchung auf die Belange der Schule lenkte; dem Schulleiter Herrn Weber und der Studienleiterin Frau Schmidt, die großes Interesse an der Untersuchung zeigten und mir in organisatorischer Hinsicht sehr behilflich waren; den Lehrern, die ihre Unterrichtszeit für die Beantwortung des Fragebogens zur Verfügung gestellt haben, allen Schülerinnen und Schülern die sich an der Befragung beteiligt haben und den Absolventen, die bereitwillig die zeitintensiven Interviews gegeben haben.

Nicht zuletzt gilt mein Dank dem Zentrum für Lehrerbildung, das die Veröffentlichung dieser Untersuchung angeregt und finanziell ermöglicht hat.

Kassel, April 2002

Claudia Ries

Anhang: Fragebogen

Befragung zu Erwartungen an die gymnasiale Oberstufe und bisherige Erfahrungen

Schülerin Schüler Jahrgangsstufe:
Profil:.....Profilfächer:.....,,

Meine schulischen Leistungen liegen durchschnittlich bei Punkten.

1. Bitte markieren Sie mit einem X, welche Aussagen auf Sie zutreffen (bis zu 3 Nennungen).

Die gymnasiale Oberstufe ist für mich

- ein Ort des Lernens.
- ein notwendiges Übel.
- eigentlich ganz o.k.
- ein Ort, an dem ich Freunde treffe.
- etwas, an das ich mich später gerne erinnern werde.
- reine Zeitverschwendung.
- eine Möglichkeit, Bildung und Wissen zu erwerben.
- ein wichtiger Bestandteil meines Lebens.
- Vorbereitung auf das Leben als Erwachsene/r.
- reine Wissensvermittlung.
- etwas, das ich nicht vermissen werde.
- eine Chance, mich für ein Studium/eine Berufsausbildung zu qualifizieren.

2. Was erwarten Sie von der gymnasialen Oberstufe?

.....
.....
.....
.....

3. Was bedeutet für Sie persönlich „Allgemeine Hochschulreife“?

.....
.....
.....
.....

4. Ihr Studien-/ Berufswunsch (wenn Sie noch nicht festgelegt sind, nennen Sie ruhig mehrere Studien-/ Berufswünsche):

.....
.....

| 5. Bitte markieren Sie mit einem X, wie oft Sie Unterricht in folgender Weise erleben. | täg-lich | wöch-entlich | geleg-entlich | nie |
|---|----------|--------------|---------------|-----|
| a) Gruppenarbeit an vorgegebenen Themen | | | | |
| b) Gruppenarbeit an selbstgewählten Themen | | | | |
| c) Exkursionen | | | | |
| d) Recherchen im außerschulischen Bereich | | | | |
| e) Mindmapping / Metaplanarbeit / Moderationsmethoden o.ä. | | | | |
| f) Selbstständiges Arbeiten | | | | |
| g) Eigene Schwerpunkte setzen im schulischen Lernen | | | | |
| h) An einem Projekt arbeiten | | | | |
| i) Selber etwas vortragen | | | | |
| j) Selber ein Gespräch/eine Diskussion leiten | | | | |
| k) Die eigenen Erfahrungen ins Lernen einbeziehen (Alltagserfahrungen, Reisen, Jobs o.ä.) | | | | |
| l) An etwas arbeiten, das auch jenseits der Klausur relevant ist | | | | |
| m) Rollenspiel | | | | |
| n) Planspiel | | | | |
| o) Ich fühle mich geistig herausgefordert. | | | | |
| p) Ich fühle mich in meiner Kreativität herausgefordert. | | | | |
| q) Ich fühle mich überfordert. | | | | |

| 6. Welche Aussagen treffen Ihrer Meinung nach auf Ihren Unterricht in der gymnasialen Oberstufe zu? | trifft völlig zu | trifft über-wie-gend zu | trifft kaum zu | trifft über-haupt nicht zu |
|--|------------------|-------------------------|----------------|----------------------------|
| a) Ich nehme mich und meine MitschülerInnen als Erwachsene wahr. | | | | |
| b) Die LehrerInnen nehmen uns als Erwachsene wahr. | | | | |
| c) Der Unterricht der gymnasialen Oberstufe unterstützt mich in meiner persönlichen Entwicklung. | | | | |
| d) Ich fühle mich in der gymnasialen Oberstufe der MSO wohl. | | | | |
| e) Das im Unterricht Gelernte hilft mir, Dinge, die mir persönlich wichtig sind, besser einzuschätzen. („Ordnung in den Kopf bekommen.“) | | | | |
| f) Es stört mich, dass die Kontakte zu meinen MitschülerInnen durch das Kurssystem relativ unverbindlich bleiben. | | | | |
| g) Mir ist es wichtig, in den verschiedenen Kursen viele MitschülerInnen kennen zu lernen. | | | | |
| h) Das Konkurrenzverhalten in den Kursen ist sehr hoch. | | | | |

| 7. Welche Aussagen treffen Ihrer Meinung nach auf <u>Ihr Profil</u> zu? | trifft völlig zu | trifft über- wie- gend zu | trifft kaum zu | trifft über- haupt nicht zu |
|--|------------------------|---------------------------------------|----------------------|---|
| <i>Zur Profileinwahl:</i> | | | | |
| a) Die Fächerkombination hat mich interessiert. | | | | |
| b) Ich musste mich für ein Profil entscheiden, aber keines der angebotenen Profile hat mich wirklich interessiert. | | | | |
| c) Das LehrerInnenteam war ausschlaggebend. | | | | |
| d) Die Zusammensetzung der Profilgruppe (MitschülerInnen) war ausschlaggebend. | | | | |
| e) Ich habe das Profil im Hinblick auf meinen Berufs-/ Studienwunsch gewählt. | | | | |
| f) Ich würde lieber eine gymnasiale Oberstufe ohne Profilsystem besuchen. | | | | |
| <i>Zum Profilunterricht:</i> | | | | |
| g) Innerhalb der Profilgruppe ist der Konkurrenzkampf nicht so groß wie in den anderen Kursen. | | | | |
| h) Man merkt, dass das LehrerInnenteam gut zusammen arbeitet. | | | | |
| i) Profilunterricht findet wirklich im Sinne von themen- und fächerverbindendem Unterricht, projektorientiertem Arbeiten, ... statt. | | | | |
| j) Ich habe im Profil eher als in den übrigen Kursen die Möglichkeit selbständig zu arbeiten. | | | | |
| k) Ich habe im Profil eher als in den übrigen Kursen die Möglichkeit eigene Schwerpunkte beim Lernen zu setzen. | | | | |
| l) Das Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ist in den Profilkursen im Vergleich zu den anderen Kursen besser. | | | | |
| m) Das Verhältnis unter den SchülerInnen ist in den Profilkursen im Vergleich zu den übrigen Kursen besser. | | | | |
| n) Meine Leistungsbereitschaft ist höher als in den übrigen Kursen. | | | | |
| o) Die LehrerInnen können unsere Leistungen besser beurteilen als in den anderen Kursen. | | | | |

Zum Schluss noch zwei Fragen zur **gymnasialen Oberstufe im Allgemeinen**:

8. Das gefällt mir am Unterricht der gymnasialen Oberstufe:

.....
.....

9. Das muss sich in der gymnasialen Oberstufe unbedingt ändern:

.....
.....