

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Max Planck Institute for Human Development and Education

Jürgen Baumert, Achim Leschinsky

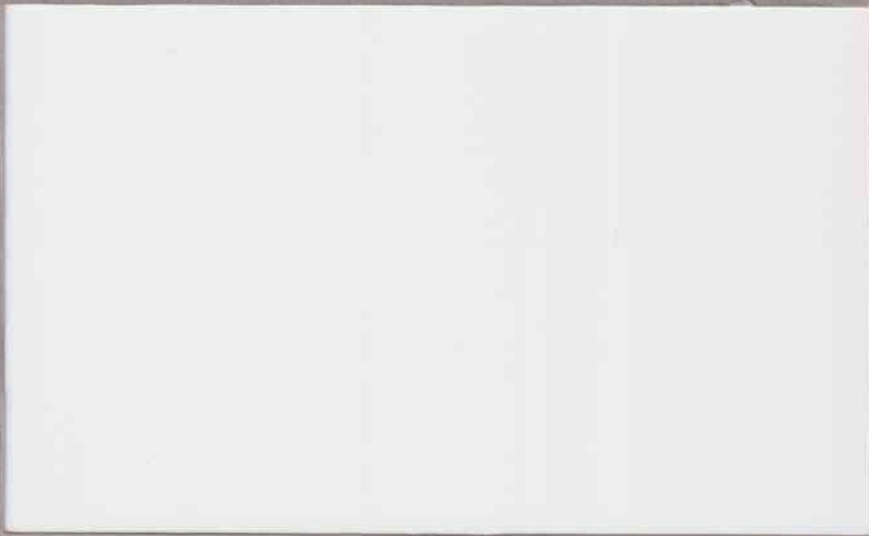
Unterricht und Schulalltag im Urteil
von Schulleitern

Nr. 7/SuU

Mai 1985

E 85/1713+2

dem Forschungsbereich Schule und Unterricht
from the Center for School Systems and Instruction



10053675

Jürgen Baumert, Achim Leschinsky

Unterricht und Schulalltag im Urteil
von Schulleitern

Nr. 7/SuU

Mai 1985

Herausgegeben vom
Forschungsbereich Schule und Unterricht
Center for School Systems and Instruction

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Max Planck Institute for Human Development and Education
Lentzeallee 94, D-1000 Berlin 33



E 85/1713 + 2

Die „Beiträge“ aus den Forschungsbereichen sollen Arbeitspapiere und Forschungsergebnisse aus den einzelnen Arbeitsgruppen unabhängig von einer Veröffentlichung in Büchern oder Zeitschriften schnell zugänglich machen. Die Herausgabe erfolgt in der Verantwortung des jeweiligen Forschungsbereichs.

Papers in the „Contributions“ series are issued by the research centers at the Max Planck Institute for Human Development and Education to facilitate access to manuscripts regardless of their ulterior publication.

Exemplare können angefordert werden bei
Copies may be ordered from

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Lentzeallee 94, D-1000 Berlin 33

Jürgen Baumert, Achim Leschinsky

Unterricht und Schulalltag im Urteil von Schulleitern

Instruction and School Life in the View of School Principals

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird die Teilauswertung einer Schulleiterbefragung vorgestellt, die sich im Frühsommer 1984 an den Adressatenkreis zweier Schulleiter-Zeitschriften richtete und zusätzlich auf einer disproportional geschichteten Zufallsstichprobe von Schulleitern aus sechs Bundesländern beruht. Die realisierte Gesamtstichprobe umfaßt 979 auswertbare Antworten, überwiegend aus dem Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens. Abgesehen von Angaben zur Schulleiterrolle und -karriere, wurden Schulleiterurteile über den erzieherischen Auftrag der Schule, die Veränderungen von Leistungsvoraussetzungen der Schülerschaft während der letzten Jahre und die Prioritäten künftiger Arbeit erhoben. Außerdem wurden Daten zum fachlichen Unterrichtsangebot und zum Schulleben, insbesondere zu den extracurricularen Aktivitäten an den einzelnen Schulen erfaßt. Die entsprechenden Ergebnisse werden im Rahmen genereller schulpolitischer Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland interpretiert.

Summary

This paper presents the results of a first and partial analysis of a survey of school principals. In Summer 1984, the questionnaire was published in two journals of educational administration. In addition, a disproportionately stratified random sample of school principals in six States of the FRG received the questionnaire. The sample consists of 979 cases. Besides information regarding the role and careers of principals the questionnaire included items on the educational philosophy of the schools, perceived changes of motivation and aptitudes of recent student cohorts and priorities of future school development. Further questions were asked regarding teacher supply, school life in general and - in particular - extra-curricular activities offered by the individual schools. The results are interpreted in the wider context of overall changes of the educational system and politics in the FRG.

Unterricht und Schulalltag im Urteil von Schulleitern

1. Perspektiven der Schulentwicklung

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich an unseren Schulen viel verändert - manches politisch gewollt, mehr vermutlich ungeplant und ungesteuert. Die markanten Linien der Entwicklung sind bis zum Beginn der achtziger Jahre verschiedentlich nachgezeichnet worden (vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht 1980; Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1984; Rolff u.a. 1980 ff.). Aus den vorliegenden Analysen und Daten geht auch hervor, daß wesentliche Rahmenbedingungen der weiteren Schulentwicklung seit einigen Jahren erneut Wandel unterliegen. Unabhängig von der viel zitierten (bildungs-)politischen Wende sorgen einige objektive Faktoren für ein gegenüber den späten sechziger und frühen siebziger Jahren deutlich verändertes Klima. Einige der unmittelbar das Schulsystem betreffenden Rahmenveränderungen lassen sich leicht benennen:

- Die Zeit demographisch bedingter Expansion ist vorüber. Seit 1978/79 rücken die schwächer werdenden Schülerjahrgänge in die Sekundarstufe I ein. Im folgenden Jahrzehnt werden sich die Schülerzahlen des allgemeinbildenden Schulwesens auf das niedrige Niveau der zweiten Hälfte der sechziger Jahre einpendeln.
- Nach einer Periode des Zustroms ausländischer Arbeitnehmer scheint sich ein labiles Gleichgewicht zwischen Zu- und Abwanderung von Ausländern einzustellen. Da eine Lockerung der restriktiven Zuwanderungsbestimmungen von Bund und Ländern für absehbare Zeit kaum denkbar ist, ist abschätzbar, auf welchen Anteil ausländischer Schüler sich unser Schulwesen auf lange Zeit einzurichten hat.
- Die quantitativen Verschiebungen zwischen den Sekundarschulformen sind zwar keineswegs abgeschlossen (die zunehmende Konkurrenz um Schülernachwuchs spricht sogar dafür, daß die Übergangsquoten in den kommenden fünf Jahren noch einmal in Bewegung geraten werden), die

neue Struktur der Sekundarstufe ist jedoch klar erkennbar. Es zeichnet sich die allmähliche Neudefinition einer sozial akzeptierten Grundbildung oberhalb des einfachen Hauptschulabschlusses ab. Die Eröffnung von Wegen, die innerhalb der Hauptschule oder im Rahmen der beruflichen Bildung zu Äquivalenten des Realschulabschlusses führen, entspricht dieser Tendenz und verstärkt sie zugleich. Möglich wurde diese Öffnung der Bildungslaufbahnen durch die allmähliche curriculare Angleichung der Sekundarschulformen unter dem Vorzeichen fachlichen Lernens.

- In Zusammenhang mit den zurückgehenden Schülerzahlen vermindert sich für lange Zeit der Neuzugang von Lehrkräften. Da zudem die Lehrerkollegien aufgrund des in den sechziger und siebziger Jahren bereits vollzogenen Generationswechsels durchschnittlich im mittleren Alter stehen, ergibt sich auf Jahre hin nur ein geringer Ersatzbedarf. Abgesehen von der außerordentlich schwierigen Lage, in die Lehramtsabsolventen damit zunehmend geraten, zeichnen sich in fernerer Zukunft problematische Folgen auch für die Schulen ab. Was die gegenwärtige Situation den Kollegien nach Abschluß der rapiden Expansionsphase an Konsolidierungschancen bietet, wird langfristig zur Gefahr einer Abschottung gegen neue Ideen und Initiativen. In der Öffentlichkeit hat man dafür das Schlagwort von der "kollektiven Vergreisung" geprägt. Zudem sind gegenwärtig noch immer bestehende Lücken im fachlichen Unterrichtsangebot trotz der großen Zahl von Lehramtsbewerbern nur schwer zu schließen, solange man sich nicht zu neuen Lösungen bereit findet. Die vermehrte Teilzeitbeschäftigung, an die man gegenwärtig zur Unterbringung der Junglehrer vielerorts denkt, wird diese Probleme nur teilweise lösen können, aber gleichwohl eine in ihrer Bedeutung gegenwärtig nicht abschätzbare Veränderung für die Schulen bringen.

Obwohl man hinsichtlich der Beschreibung der generellen Linien der vergangenen Schulentwicklung relativ gut Übereinstimmung erzielen kann, sind mögliche prospektive Konsequenzen durchaus ungewiß - nicht zuletzt deshalb, weil schon die Rückwir-

kungen, die der zurückliegende Strukturwandel auf den täglichen Betrieb einer Schule hatte und noch hat, als unklar und strittig zu gelten haben. Gleichwohl sind in dieser Hinsicht weitgehende und kritische Annahmen in der bildungspolitischen Diskussion anzutreffen.

Ein wichtiges Thema bilden dabei Vermutungen über Folgen des allmählichen Wandels der Schülerschaft aller Schulformen. Am einschneidendsten sind sicherlich die Verschiebungen zwischen den Sekundarschulen, die durch die Zuwanderung ausländischer Schüler an einzelne Schulformen und Schulen eine zusätzliche Dimension erhielten. Auf diese Veränderungen mußten sich die Lehrer einstellen; aber wie gut ihnen dies gelang, ist ungewiß. Ob die Schulen - wie manche Kritiker vermuten - ihre fachlichen Anforderungen zurücknehmen mußten und das Leistungsniveau allgemein sank, ist freilich nicht ohne weiteres ausgemacht (vgl. die Zusammenstellung von Ingenkamp/Schreiber 1985). So erlaubt schon die bekannte Überlappung der Leistungsverteilung in den Sekundarschulformen gewisse Zweifel.

Einen anderen Punkt betrifft die schrittweise curriculare Angleichung in der Sekundarstufe I unter dem Zeichen der Wissensschaftsorientierung. Diese Veränderungen wurden mit der Zielsetzung eingeleitet, allen Mitgliedern einer hochindustrialisierten Gesellschaft eine gemeinsame Grundbildung zu vermitteln. Auch Mitte der achtziger Jahre ist diese Idee noch keineswegs ganz verwirklicht, ja nicht einmal inhaltlich geklärt. Über die Probleme der Hauptschule, die einem kontinuierlichen Aderlaß an leistungsstärkeren Schülern ausgesetzt ist, wurde häufig berichtet; dem fachlichen Anspruch werden dabei in der Regel die gewachsenen sozialpädagogischen Aufgaben dieser Schulform entgegengehalten. Jedoch ist bei der Generalisierung solcher Erfahrungsberichte, so überzeugend sie im einzelnen auch sein mögen, Zurückhaltung geboten. Es gibt Hinweise, daß unter bestimmten organisatorischen und kollegialen Voraussetzungen eine Balance beider Ansprüche auch bei einer sehr ausgelesenen Schülerschaft zu erreichen ist (vgl. Roeder 1984).

Das Prinzip des durch Fachlehrer erteilten Unterrichts ist an Realschulen und insbesondere Gymnasien zwar fest verankert, gleichwohl sind auch diese Schulformen der Kritik ausgesetzt. Schlaglichtartig verdeutlicht dies die verbreitete negative Einschätzung der angeblich isolierenden sozialen Wirkungen, die öffentlich der Auflösung des Klassenverbandes in der gymnasialen Oberstufe - ähnlich wie auch dem Kurssystem der Integrierten Gesamtschule - zugeschrieben werden. Anderslautende oder differenzierende Befunde empirischer Forschung bieten bislang nur ein schwaches Korrektiv. Die wachsende Skepsis wird im Fall dieser Schulformen zugleich unter Hinweis auf die tiefgreifenden Rahmenveränderungen, insbesondere die quantitative Ausweitung des weiterführenden Schulbesuchs begründet, die diese Bildungsgänge in ihrer gegenwärtigen Form sowohl für eine begabte Minderheit weniger ergiebig als auch für die Bedürfnisse der neuen Schülermehrheit erfahrungsarm und lebensfern erscheinen lasse. Neben der Sorge um einen Verlust an akademischem Niveau kann auf diese Weise gleichzeitig die Befürchtung geäußert werden, daß ein großer Teil der Schüler zugunsten intellektueller Einseitigkeit überfordert werde.

Verschiedene kritische Betrachter sprechen darüber hinaus davon, daß den Schulen mit der Expansion und dem dadurch verschärften Wettbewerb der Schüler um Bildungspatente und Noten frühere erzieherische Möglichkeiten, darunter auch soziale Kompensationsmöglichkeiten, genommen worden seien, wie sie sie in einem intensiven Schulleben besessen hätten. Das Verlangen, für die kognitive Vereinseitigung einen Ausgleich zu schaffen, verquickt sich auf diese Weise mit dem Wunsch, ehemals gegebene Möglichkeiten wiederherzustellen. Hinzu kommt schließlich der öffentlichkeitswirksame Vorwurf, daß die allgemeine Wissenschaftsorientierung des Unterrichts zu einem beschleunigten Verlust traditioneller Wertbindungen in der jungen Generation beitrage. Die beklagte Vernachlässigung der erzieherischen und sozialen Aufgaben der Schule erhält damit nochmals eine zusätzliche Dimension.

Im Vor- und Rückblick auf die Schulentwicklung ergeben sich, wie diese kursorischen Bemerkungen verdeutlichen, erstaunliche Unsicherheiten, was denn freilich vielfach zu um so entschiedeneren Behauptungen über die Realität verführen mag. Zumal in der gegenwärtigen Umbruchsituation, in der einige wichtige Parameter der Entwicklung sich verschieben, ist eine nähere Klärung sowohl realer Ergebnisse der bisherigen Entwicklung als auch der Konsequenzen angebracht, die sich für den Schulalltag bereits aus den jüngeren Rahmenveränderungen abzuzeichnen beginnen. Es ist naheliegend, sich dabei des Sachverstands von Schulleitern und Schulaufsichtsbeamten zu bedienen, die den Entwicklungsprozeß des Schulwesens in Schlüsselpositionen miterlebt und mitgestaltet haben. Freilich urteilt auch diese Personengruppe beeinflusst von öffentlichen Stimmungslagen und unter der Perspektive ihrer institutionellen Funktion. Fragt man Schulleiter nach problematischen Entwicklungen an der eigenen Schule, für die er möglicherweise Verantwortung trägt, wird man nicht ohne weiteres mit ungeschönten Antworten rechnen können. Andererseits sind Angaben über objektive Merkmale, die ein Schulleiter qua Amt zu registrieren hat, im allgemeinen recht zuverlässig. Ferner wissen wir auch, daß sich Schulaufsichtsbeamte, Funktionsträger innerhalb der Schule und Lehrer in ihrer Sicht der Schulentwicklung in charakteristischer Weise unterscheiden. Gleichwohl handelt es sich dabei eher um graduelle Meinungsabweichungen und unterschiedliche Akzentsetzungen als um eine grundsätzliche Unverträglichkeit der Urteilmuster. Bei der Beschreibung von Schulalltagsproblemen scheinen die Urteilsdifferenzen sogar marginal zu werden (vgl. Steffens 1979; Baumert 1985a). Wenn man die Beschreibungen der Befragten auch nicht mit der Realität gleichsetzen darf, so hat man sie doch als Urteile von Fachleuten ernst zu nehmen, die besonders dann von Interesse sind, wenn sich institutionell differierende Urteilmuster vergleichen lassen.

2. Anlage der Untersuchung

Im Sommerhalbjahr 1984 wurde in Zusammenarbeit der Zeitschrift Schulmanagement und einer Arbeitsgruppe des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Baumert, Leschinsky, Nevermann, Roeder) eine schriftliche Befragung von Schulleitern und Schulräten durchgeführt. Der Fragebogen umfaßte neben Fragen zur Schulleiterrolle und -karriere sowie zum Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht Fragen, die die Einschätzung der Folgen äußerer Rahmenveränderungen für den Schulbetrieb sowie die Zielperspektiven und Wünsche für die weitere Schularbeit betrafen. Außerdem wurden in einem statistischen Teil objektive Merkmale der Schulorganisation sowie Angaben über das unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebot an den einzelnen Schulen erhoben, so daß sich wenigstens zum Teil Vorstellungen und Einschätzungen der Schulleiter auf tatsächliche Gegebenheiten (und umgekehrt) rückbeziehen lassen. Im einzelnen erlaubt die Befragung in dem hier interessierenden Zusammenhang Aussagen über die Urteile von Schulleitern über

- den erzieherischen Auftrag der Schule und ihre Möglichkeiten, diesen wahrzunehmen;
- die Veränderung der leistungsmäßigen Zusammensetzung der Schülerschaft im Zuge der vergangenen quantitativen Verschiebungen zwischen den Schulformen und der Zuwanderung ausländischer Schüler;
- die Defizite der bisherigen Arbeit und die Prioritäten zukünftiger Schulgestaltung;
- das fachliche Unterrichtsangebot und seine wesentlichen Lücken sowie
- über die Intensität des Schullebens und insbesondere die Angebotsvielfalt extracurricularer Aktivitäten an den Schulen.

Der Fragebogen ist zunächst in Schulmanagement 2/1984, später auch in der Zeitschrift des Bayerischen Schulleiterverbandes veröffentlicht worden und richtete sich an die Leser dieser

Zeitschriften. Zusätzlich wurde eine disproportional geschichtete Zufallsstichprobe von Leitern allgemeinbildender Schulen in sechs Bundesländern gezogen. Die Stadtstaaten und die "kleineren" Schulformen (zum Beispiel Gesamtschulen) sind in der Stichprobe überrepräsentiert. Nach Abschluß der Befragung lagen 979 vollständig auswertbare Schulleiterfragebögen vor. 200 Schulleiter hatten auf die Initiative der Zeitschrift Schulmanagement direkt reagiert, 85 weitere beteiligten sich durch die Mithilfe zweier Schulleiterverbände. 694 Schulleiter schließlich nahmen an der postalischen Befragung teil. Die Rücklaufquote liegt bei rund 53 Prozent. Je nach Schulform und Bundesland treten leichte Schwankungen auf. Sonderschulen und berufliche Schulen haben wir der geringen Zahlen in unserer Stichprobe wegen aus der Auswertung ganz ausgeschieden.

Aufgrund des begrenzten Verbreitungsgrades und des spezifischen Adressatenkreises der erwähnten Zeitschriften ergeben sich zwischen dem Zeitschriften-Sample und der von uns gezogenen Zufallsstichprobe regionale und schulartspezifische Differenzen. Inwieweit die realisierte Zufalls- beziehungsweise Gesamtstichprobe verzerrt sind, ist schwer abzuschätzen, da bei Erhebungen auf institutioneller Ebene die Repräsentativität eines Samples selbst hinsichtlich einfacher Meßgrößen keineswegs leicht zu bestimmen ist. So werden etwa Schulgrößen in der amtlichen Statistik infolge der Zuordnungsregeln für Schulzweige teilweise erheblich unterschätzt, oder es sind quantitative Informationen über die Personalbestände nicht verfügbar. Die persönliche Befragung einer Stichprobe von Verweigerern lag nicht im Bereich des Möglichen. Wenn man sich mit Näherungsgrößen behelfen will, so weist die verwirklichte Stichprobe hinsichtlich mittlerer Schulgröße, durchschnittlichem Ausländeranteil einer Schule, Personalfluktuation und der Struktur von Versorgungslücken keine Auffälligkeiten auf. Das schließt freilich überhaupt nicht aus, daß durch die Art der Fragestellungen ein Bias erzeugt wurde, wenngleich der Mehrthemenansatz der Befragung einen gewissen Schutz gegen grobe Verzerrungen bieten mag. Im

einzelnen wird es immer wieder darauf ankommen, Ergebnisse im Kontext von Befunden anderer empirischer Untersuchungen zu beurteilen.

Die folgenden Beschreibungen und Analysen beruhen immer dann, wenn über Schulformen und Länder hinweg Aussagen getroffen werden, auf der Zufallsstichprobe aus sechs Ländern. Die Disproportionen der Stichprobe sind durch entsprechende Gewichtung der Fälle ausgeglichen. Beziehen sich Angaben auf einzelne Schulformen, wird die Gesamtstichprobe verwendet, sofern keine Differenzen zwischen den Teilstichproben nachweisbar sind. Der nach wie vor verschiedenartige institutionelle Aufbau des Schulwesens in den einzelnen Ländern nötigt uns im folgenden zu einigen erläuterungsbedürftigen Zusammenfassungen. Während zu den Grundschulen, wenn nicht eigens erwähnt, grundsätzlich die in einzelnen Ländern vorhandenen selbständigen Orientierungsstufen hinzugerechnet wurden, haben wir die verschiedentlich anzutreffenden Kombinationen von Grund- und Hauptschulen beziehungsweise Grund-, Haupt- und Realschulen, weil sie verschiedene Schulstufen übergreifen, zu einer eigenen Kategorie "Volksschule", so wie sie das Bayerische Schulgesetz noch kennt, zusammengeführt. Kombinierte Haupt- und Realschulen haben wir aufgrund des inzwischen bestehenden quantitativen Verhältnisses zwischen den beiden Schulzweigen grundsätzlich zu den Realschulen gerechnet. Diese Zurechnungen sind bei der Mehrzahl von Fragestellungen auch aufgrund von differenzierten Schulformvergleichen gerechtfertigt.

3. Erziehung versus Unterricht

Die Aussagen über die erzieherischen Aufgaben und Leistungen der Schule ergeben auf den ersten Blick ein wenig übersichtliches Bild - nicht, weil größere Meinungsunterschiede erkennbar würden, sondern weil Optionen nebeneinander stehen, die nicht ohne weiteres miteinander vereinbar zu sein scheinen (vgl. Tabelle 1). Dies läßt sich allerdings kaum auf inkonsistente Antworten oder flüchtigen Umgang der Schulleiter mit dem Fragebogen zurückführen. Der generelle Eindruck der Verteilung der Antworten auch zu anderen Fragekomplexen (zum Beispiel zur Entwicklung der Leistungsvoraussetzungen von Schülern) spricht für subjektive Differenziertheit und Sicherheit des Schulleiterurteils. Die Mehrzahl der vorgelegten Fragen schätzt nur ein sehr geringer Prozentsatz der Schulleiter als für die eigene Schule "nicht beantwortbar" ein oder übergeht sie ganz. Zugleich reagieren sie jedoch bei ansteigendem Schwierigkeitsgrad der Fragen - etwa wenn fachspezifische Unterscheidungen notwendig werden - zögernder¹. Und bei näherer Analyse zeigen sich auch im Falle der Vorstellungen zu Erziehung und Unterricht durchaus interpretierbare Konturen. Für die übergroße Mehrheit der befragten Schulleiter (88,7 Prozent) steht mehr oder minder fest, daß im Zentrum des schulischen Aufgabenbereichs ein didaktisch solide erteilter Unterricht steht (VAR08). In dieser Hinsicht unterscheiden sich die verschiedenen Schulformen nicht. Die übereinstimmende Hochschätzung des Unterrichts ist aber nicht als pauschale Zurückweisung erzieherischer Funktionen zu interpretieren. Die Zahl der Schulleiter ist kaum kleiner, die gerade in dieser Hinsicht bisherige Versäumnisse beklagen und somit indirekt die Bedeutung erzieherischer Ziele für die Schule unterstreichen. Vier Fünftel der Schulleiter neigen zu der Ansicht, daß in den vergangenen Jahren der Erziehungsauftrag unserer Schulen vielleicht doch etwas zu kurz gekom-

¹ Für eine sehr sorgfältige Bearbeitung des Fragebogens sprechen auch die vielfach angetroffenen handschriftlichen Ergänzungen, Präzisierungen und Klarstellungen.

men sei (VAR06). Wie die angeführten Aussagen zum Unterricht zeigen, tun sie dies aber auf der Grundlage einer nüchternen Abwägung der schulischen Möglichkeiten, wonach die angemessene Wahrnehmung der unterrichtlichen Aufgaben eine Voraussetzung für alle weitergehenden Leistungen der Schule darstellt. Zum Teil spielen vielleicht auch die elterlichen und jugendlichen Erwartungen eine Rolle, die ja - in bezeichnendem Gegensatz zur öffentlichen Diskussion um die Werterziehung - vor allem auf den Erwerb von Qualifikation und Bildungspatenten zu gehen scheinen (vgl. Meulemann 1982).

Die Vernachlässigung erzieherischer Funktionen wird nicht in allen Schulformen in gleichem Maße gesehen ($F_{(6,917)} = 4.7; p < 0.00$)¹. Daß sich gerade in den integrierten Gesamtschulen mit 63 Prozent zwar noch eine deutliche Mehrheit, aber sehr viel weniger Schulleiter als anderswo in diesem Sinne äußern, verweist zum Teil sicherlich auf die Möglichkeiten und Anstrengungen, die sich diese Schulen zurechnen. Erzieherische Ziele - gebündelt im Stichwort vom "sozialen Lernen" - haben in der Programmatik gerade dieser Schulform eine maßgebliche Rolle gespielt. Besonderes Gewicht mögen dabei auch noch die verschiedenen Ganztagschulen haben, die unter den Gesamtschulen zu finden sind. Es entspricht dieser Haltung, daß an den - Integrierten und Kooperativen - Gesamtschulen wiederum der Anteil der Schulleiter noch relativ am größten (38 beziehungsweise 40 Prozent) ist, die den wachsenden Anforderungen an die Schule, erzieherisch zu wirken, nicht von vorherein mit Skepsis begegnen (VAR07) ($F_{(6,906)} = 3.16; p < 0.00$). In den anderen Schulformen - mit Ausnahme am ehesten noch der Sonderschule für Lernbehinderte, wenn wir hier einmal einen Blick auf

1

Die im folgenden berichteten Schulformdifferenzen wurden varianzanalytisch überprüft. Erwähnte Kontraste sind, wenn nicht ausdrücklich anderes angegeben ist, mindestens auf dem 5-Prozent-Niveau statistisch bedeutsam.

diese Schulform werfen wollen - ist das Gefühl, hier unver- schuldet überfordert zu werden, verbreiteter. Insgesamt bringen dies ungefähr drei Viertel aller Schulleiter zum Ausdruck. Den Gegenpol zu den Einschätzungen der Gesamt- schulleiter bilden dabei diejenigen der Realschulrektoren (Scheffé-Test): 87 Prozent von ihnen erklären, daß der schulische Erziehungsauftrag in den vergangenen Jahren in seiner Bedeutung unterschätzt worden sei, aber gleichzei- tig sehen mehr als vier Fünftel von ihnen auch die Schule vor nicht (mehr) zu bewältigenden erzieherischen Aufgaben.

Wahrscheinlich spricht aus diesem Meinungsbild eine generelle Unzufriedenheit mit den Tendenzen, die die Entwicklung der letzten Jahre bestimmt haben. Seien es die Konsequenzen des allgemeinen gesellschaftlichen Wandels, der unter anderem den Charakter des familiären Zusammenlebens und generell die Sozialisationsbedingungen verändert hat, seien es die oft unvorhergesehenen und zum Teil unliebsamen Folgen bil- dungspolitischer Eingriffe - im Endergebnis glaubt man für die Schule mehr Probleme als Verbesserungen feststellen zu müssen. Die Sorge um die Erziehung in der Schule - und den möglichen Verlust tragender Wertüberzeugungen in der Jugend - ist ein bekannter Topos konservativer Kritik an den neue- ren Entwicklungen geworden.

Diese Vermutung läßt sich mit einer multivariaten Analyse der Schulleiterantworten stützen. Der Fragebogen erfaßt mit verschiedenen Items eine Einstellungsdimension, die man als traditionelle Erziehungs- und Ordnungskonzeption umschreiben könnte. Nach den Ergebnissen einer Faktorenanalyse aller Schulleiteräußerungen zur Schulentwicklung wird diese Vor- stellung durch die Ansicht bestimmt, daß der Erziehungsauf- trag der Schule in den vergangenen Jahren doch etwas zu kurz gekommen sei (VAR06), unter anderem wohl weil der Gedanke des Förderns und Ausgleichens auf Kosten des Anspruchsniveaus zu stark betont wurde (VAR12). Rechtzeitiges Sitzenbleiben solle als nützliche Maßnahme wieder stärker Eingang in die

pädagogischen Überlegungen finden (VAR13). Wenn in diesem Zusammenhang von einer gewissen Vernachlässigung des Schullebens aufgrund von Vorbehalten der Kollegen gesprochen wird, darf man vermuten, daß ein Schulleben gemeint ist, das sich in einen stabilen Ordnungsrahmen einfügt (VAR09, VAR10, VAR11, VAR16) (zur Faktorenanalyse vgl. Tabelle 2). Stärkere Betonung schulischer Leistungsanforderungen und damit einhergehende Verhaltenserwartungen dürften in diesem Rahmen ihren angemessenen Platz finden. Dennoch läßt sich das zugrundeliegende Meinungsmuster wohl nicht auf die Vorstellung reduzieren, die Schule solle sich auf die bedingungslose Durchsetzung solcher Ansprüche konzentrieren. Aber das Anliegen wird erkennbar, den Komplex der Leistungserfordernisse bei den Bemühungen um ein intensiveres Schulleben nicht zu überspielen, sondern Erziehung und Schulleben im Zusammenhang der primären Aufgaben der Schule zu verankern.

Wir haben die auf dem Faktor mit mindestens $a = .30$ ladenden Variablen zu einer entsprechenden Skala zusammengefaßt ($\alpha = .59$), die das faktorielle Konzept gut repräsentiert. Die Korrelation zwischen Faktorscores und Skalenwerten liegt bei $r = .94$. Erwartungsgemäß unterscheiden sich die Schulleiter der einzelnen Schulformen hinsichtlich der Nähe zu einer traditionellen Erziehungskonzeption ($F_{(6,926)} = 3.9; p < 0.00$). In den Gesamtschulen als den "Kindern" der Reformzeit sind Anklänge an entsprechende Argumentationsmuster seltener zu hören als etwa in Volks- oder Hauptschulen. Den Gesamtschulen am nächsten stehen die Gymnasien, während sich die Realschulen von ihnen am deutlichsten unterscheiden (Scheffé-Test). Möglicherweise sieht sich gerade ein Teil der Realschulen aufgrund der starken Veränderung ihrer Schülerschaft und der damit einhergehenden Milieuveränderung nach den Hauptschulen als nächstes Opfer der Bildungsexpansion - von der gerade sie lange Zeit quantitativ überaus profitiert haben.

Aber die Aussagen über Unterricht und Erziehung sollen hier nicht auf den Bedeutungsgehalt von allgemeinen bildungspolitischen Meinungsäußerungen reduziert werden. Denn die Fragen nach der Gestaltung eines befriedigenden Schullebens werden eben nicht nur im Kontext einer leistungs- und ordnungsbe-
tonten Erziehungsvorstellung, sondern auch im Zusammenhang bereichsspezifischer Verbesserungswünsche beantwortet. Wenn gut 60 Prozent der Schulleiter der Feststellung mehr oder minder deutlich zustimmen, sie bemühten sich in jüngster Zeit wieder intensiver um eine Verbesserung des Schullebens (VAR10), so mag man darin noch die Bekundung einer eher grundsätzlichen Zielsetzung sehen, die sich nur zu einem geringen Teil aus der bewußten Wahrnehmung entsprechender Defizite herleitet. Denn zugleich widersprechen etwa 67 Prozent der Befragten - überwiegend entschieden - der Aussage, an ihrer Schule sei die Ausgestaltung eines befriedigenden Schullebens in den vergangenen Jahren vernachlässigt worden (VAR09). Entsprechend schwach ausgeprägt sind die Zusammenhänge zwischen neuerlichen Intensivierungsbemühungen und berichteten Mängeln im außerunterrichtlichen Bereich ($r = .14$) oder der tatsächlichen Breite und Vielfalt der außerunterrichtlichen Angebote ($r = n.s.$). Wer jedoch zustimmend von einer Vernachlässigung des Schullebens an der eigenen Institution berichtet, sieht zugleich eher die Notwendigkeit, die pädagogischen Anstrengungen vor allem in den musischen und außerunterrichtlichen Bereichen zu verstärken ($r = .22$ beziehungsweise $= .30$).

Die Komplexität dieser Feststellung spiegelt sich auch in der Faktorenanalyse der Items zur Schulentwicklung wider (vgl. Tabelle 2). Die Variable (VAR09) lädt sowohl auf dem Faktor, der eine leistungsorientierte Erziehungskonzeption beschreibt, als auch auf einem weiteren Faktor, der die Einstellung zur Intensivierung der Arbeit im nicht primär akademischen Bereich erfaßt (Faktor 3). In diesem Faktor verbindet sich das Zugeständnis einer gewissen Vernachlässigung des Schullebens (VAR09) - bisherige Bemühungen scheiterten an Vorbehalten des Kollegiums (VAR11) - mit der Einsicht, daß Kor-

rekturen in spezifischen Bereichen anstehen (VAR23-VAR26). Wir haben die auf diesen Faktor höher ladenden Items wiederum zu einer Skala zusammengefaßt ($\alpha = .60$). Nach der Korrelation zwischen Faktorscores und Skalenwerten von $r = .93$ bildet die Skala die Fragebogendimension zufriedenstellend ab. Eine anschließende Varianzanalyse mit dem Faktor "Schulform" zeigt anhand der geprüften Kontraste, daß Grundschule und Gymnasium am wenigsten Anlaß für Kurskorrekturen sehen. Und dieses Selbstvertrauen scheint durchaus berechtigt zu sein. Wie wir später zeigen werden, zeichnen sich beide Schulformen in besonderem Maße durch ein vielfältiges und zahlreiche Schüler einbeziehendes Schulleben aus. Demgegenüber haben alle anderen Schulformen, vor allem die Realschule, aber auch die Gesamtschule Defizite auszugleichen. Welche Akzente sie freilich in ihren Ausgleichsbemühungen setzen, dürfte von äußeren Rahmenbedingungen ebenso abhängig sein wie vom Programm und Selbstverständnis einer Schulform.

4. Beurteilung der Leistungsvoraussetzungen

4.1 Wohin führt der Weg?

Komplementär zu den Urteilen über Erziehung und Schulleben haben wir versucht, mit mehreren Fragen Auskünfte über Veränderungen der leistungsmäßigen und motivationalen Voraussetzungen von Schülern und des Interesses von Eltern am schulischen Geschehen zu erhalten. Vier Variablen lassen sich nach einer Faktorenanalyse empirisch und sachlich begründet als Indikatoren einer entsprechenden subjektiven Urteilsdimension auffassen (vgl. Tabelle 2). Eine aus diesen Variablen gebildete Skala ($\alpha = .62$) gibt das faktorielle Konzept gut wieder. Die Korrelationen zwischen Faktorscores und Skalenwerten liegt bei $r = .94$. Aus Tabelle 3 sind die Häufigkeitsverteilungen der einzelnen Antworten dieses Faktors zu ersehen. Der Gesamteindruck, den die Tabelle vermittelt, stützt zunächst die verbreitete Über-

zeugung, die Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Schüler hätten sich verschlechtert, so daß die Arbeit der Schule mühevoller geworden sei und häufiger scheitere. So halten 49 Prozent der befragten Schulleiter die vorgelegte Aussage, "die Leistungsvoraussetzungen unserer Schüler haben sich in den vergangenen Jahren verschlechtert" für zutreffend und weitere 28 Prozent für ungefähr zutreffend. Gerade 11 Prozent weisen diese Feststellung zurück (VAR01). Freilich beeinflußt die Schulform, an der ein Schulleiter tätig ist, seine Einschätzung der Schülervoraussetzungen, so daß Differenzierungen erforderlich sind (vgl. Tabelle 4). Betrachten wir zunächst die Grundschulen. Da sie im wesentlichen noch die gesamte Alterskohorte erfassen, können sie als Referenzgruppe verwendet werden, an der die selektiven Sekundarschulen zu messen sind. Das Antwortmuster der Grundschulleiter unterscheidet sich zwar von der Gesamtverteilung, dennoch neigen rund 70 Prozent von ihnen zu der Ansicht, die Leistungsvoraussetzungen der Schüler hätten sich verschlechtert. Nur 30 Prozent glauben, daß man in einigen Fächern auch gewisse Leistungssteigerungen erkennen könne (VAR04). Allerdings äußern sie sich sehr viel zurückhaltender, wenn die Schülervoraussetzungen mit den Lehrplananforderungen verknüpft werden sollen. Nur 18 Prozent der Grundschulleiter sagen eindeutig, daß die Lehrpläne einen großen Teil der Schüler ihrer Schule überfordern. Allerdings meinen noch immer 38 Prozent, dieses Urteil treffe mit Einschränkungen zu (VAR03). Bei der Beurteilung der Motivierbarkeit von Schülern hellt sich das Bild weiter auf. Die Feststellung, ein wachsender Teil der Schüler sei kaum noch zur Mitarbeit in der Schule zu motivieren, findet unter den Grundschulleitern mehrheitlich Widerspruch (VAR02).

Die überwiegend skeptische Einschätzung der Grundschulleiter ist nicht einfach zu erklären. Sicherlich hat man zunächst den bekannten Topos eines fortlaufenden Leistungsverfalls in Rechnung zu stellen; die entsprechenden Klagen unserer kulturellen Treuhänder - seien es Kirchen, Schulen oder Universitäten - sind alt und vielfältig (vgl. Ingenkamp/

Schreiber 1985). Alter und Erziehungsphilosophien mögen auch eine Rolle spielen. Ein schwacher Zusammenhang ist zwischen Lebens- beziehungsweise Dienstalter und negativer Beurteilung der Schülervoraussetzungen zwar nachweisbar ($r = .20$), nicht aber zwischen Schulleiterurteil und der Neigung zu einer eher traditionellen Erziehungskonzeption. Eine gewisse Bedeutung scheint der durch die Zuwanderung der ausländischen Mitschüler verursachte Zuwachs an Heterogenität der Schülerschaft zu haben. Der Ausländeranteil einer Grundschule korreliert mit der Einschätzung der Schülervoraussetzungen entsprechend negativ ($r = -.17$). Wichtiger für das Urteil der Grundschulleiter ist aber vermutlich ihre Diagnose über Veränderungen außerschulischer Umstände. So besteht etwa ein Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung einer wachsenden Gleichgültigkeit von Eltern und einer negativen Schülerbeurteilung ($r = .25$). Von einem allgemein nachlassenden elterlichen Interesse an der Schule kann allerdings nicht die Rede sein; eine Mehrheit der Grundschulleiter weist eine solche Vermutung zurück (VAR05). Eher kommt ein Wandel der außerschulischen Lebenswelt in Betracht, der diese in stärkeren Widerstreit mit schulischen Anforderungen bringt. So wissen wir etwa, daß der Fernsehkonsum das Zeitbudget von Schülern zunehmend strapaziert. Die tägliche Fernsehzeit von 8- bis 13jährigen liegt im Durchschnitt bei etwa 1 1/2 Stunden (vgl. Darschin/Frank 1984). Wenn die überwiegende Zahl (78 Prozent) der Schulleiter zunehmende Schwierigkeiten sieht, im Sinne der Schule erzieherisch zu wirken (VAR07), so mag das in diesem Zusammenhang zu interpretieren sein. Daß die konkurrierenden Miterzieher besonders in Großstädten ein Problem darstellen, könnte sich in den Befragungsdaten insofern spiegeln, als in den Stadtstaaten Grundschulleiter die Entwicklung der Schülervoraussetzungen - auch unter kovarianzanalytischer Kontrolle des Einflusses der höheren Ausländerquoten - kritischer beurteilen ($F(1,207) = 8.3; p < 0.00$). Insgesamt dürfte sich in den Urteilen der Grundschulleiter bildungspolitische Meinungen, normative Erziehungsvorstellungen und Vermutungen über einen

epochalen Wandel von Sozialisationsbedingungen mit der Wahrnehmung von Folgen tatsächlicher Systemveränderungen verbinden.

Dies gilt wahrscheinlich in ganz ähnlicher Weise auch für die Urteile von Sekundarschulleitern. Unter dieser Annahme gewinnen Urteilsdifferenzen zwischen den Schulformen im Vergleich zu den separaten Antwortverteilungen an Aussagekraft. Sofern es gelingt, Einflüsse unterschiedlicher Erziehungsvorstellungen zu kontrollieren, lassen sich Abweichungen von dem Antwortmuster der Grundschulleiter als Hinweise auf differentielle Wahrnehmung und Verarbeitung von Wandlungsprozessen auf Sekundarschulniveau auffassen. Leiter von Hauptschulen schätzen die Leistungsentwicklung ihrer Schülerschaft, wie angesichts der Veränderungen des relativen Schulbesuchs an dieser Schulform zu erwarten ist, ungünstiger als Grundschulrektoren ein (Scheffé-Test). So stimmen knapp 90 Prozent der Befragten der Vorgabe, die Leistungsvoraussetzungen hätten sich in den vergangenen Jahren verschlechtert, vorbehaltlos (56 Prozent) oder mit gewissen Einschränkungen (34 Prozent) zu (VARO1). Rund 80 Prozent sehen sogar Anzeichen, daß mittlerweile ein großer Teil der Schüler durch die Lehrpläne überfordert wird (VARO3). Überraschender ist freilich der Befund, daß Realschulrektoren ganz ähnlich urteilen. Wiederum meinen fast 90 Prozent eine Verschlechterung der Leistungsvoraussetzungen wahrzunehmen. Ein wenig günstiger fallen die Urteile hinsichtlich der Überforderung durch Lehrpläne, partieller Leistungssteigerung und Motivierbarkeit der Schüler aus (vgl. Tabelle 4). Insgesamt liegen jedoch Volks-, Haupt- und Realschulleiter hinsichtlich der Beurteilung von Leistungs- und Motivationsvoraussetzungen, wie sie durch die entsprechende Skala erfaßt wird, dicht beieinander. Zugleich unterscheidet sich diese Gruppe signifikant von den Grundschulrektoren einerseits und den übrigen Sekundarschulleitern andererseits ($t = 6.13$ beziehungsweise $t = 4.18$).

Die Realschule ist die Schulform, die während der Expansionsphase absolut und relativ den größten Zuwachs der Schülerschaft zu verzeichnen hatte. In den süddeutschen Ländern, die eine der preußischen Tradition vergleichbare Mittelschule nicht kannten, wurde sie überhaupt erst zur dritten Säule des gegliederten Schulwesens aufgebaut. Wir haben die Realschulen deshalb an anderer Stelle einmal als stillen Gewinner der Nachkriegsentwicklung bezeichnet (vgl. Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1984). Daß diesem Gewinn auch Kosten entgegenstehen, könnte im Urteil der Schulleiter zum Ausdruck kommen. Die Realschule hat in der Expansionsphase ihre ursprüngliche Stammklientel praktisch an das Gymnasium abgegeben und ihre Schülerschaft neu aus dem Kreis früherer Volksschulbeziehungsweise Hauptschulanwärter rekrutieren müssen. Daß es dieser Schulform gleichwohl gelang, sich im Grunde über den Typus einer Mittelschule hinaus zu entwickeln und einem beträchtlichen Teil ihrer Schüler den Zugang in den Hochschulbereich erfolgreich zu öffnen, dürfte nicht zuletzt dem gleichzeitig erreichten internen Differenzierungsgrad zu danken sein.

Verläßt man sich auf das Urteil der Schulleiter, so hat das Gymnasium den Wandel schulischer Rahmenbedingungen am besten verarbeitet, wenngleich die kritischen Antworten auf die Frage nach der Entwicklung der Leistungsvoraussetzungen noch überwiegen (VAR01). Die Gymnasialleiter halten auch am häufigsten (70 Prozent) die Feststellung für zutreffend oder für ungefähr zutreffend, die Leistungen der Schüler hätten sich in einzelnen Fächern gesteigert (VAR04), obwohl Eingangsauslese und interne Selektivität des Gymnasiums in den vergangenen 20 Jahren kontinuierlich zurückgegangen sind (vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht 1980). Man wird vermuten können, daß sich in diesen Antworten günstige Auswirkungen verbreiteter Wahlmöglichkeiten in der Mittelstufe und vor allem Erfolge eines anspruchsvollen Unterrichts in den Leistungskursen

der Oberstufe ausdrücken. Mit abnehmendem Elterninteresse haben Gymnasien praktisch keine Probleme (VARO5). In dieser Hinsicht arbeiten sie weiterhin unter den günstigsten Bedingungen.

Dem Gymnasium am nächsten stehen die Gesamtschulen. Ihre Schulleiter beurteilen die allgemeine Leistungsentwicklung der Schüler ganz ähnlich wie die Direktoren von Gymnasien (VARO1). Auch sie sehen mehrheitlich - wenn auch nicht ganz so überzeugt - partielle Leistungssteigerungen, die man auf die differenzierte Mittelstufe und die häufig geführte gymnasiale Oberstufe zurückführen könnte (VARO4). Daß die Gesamtschulen sich nicht auf gleichermaßen interessierte Eltern stützen können, ist angesichts der sozial gemischteren Klientel plausibel (VARO5). Dennoch sind die Gesamtschulleiter im Unterschied zu allen anderen Schulformen hinsichtlich der erzieherischen Einflußmöglichkeiten noch am zuversichtlichsten (VARO7). Inwieweit hier Programm und der bei einem guten Teil der Schulen anzutreffende Ganztagsunterricht ineinandergreifen, ist nicht zu entscheiden.

Das Muster der Urteile über Schülervoraussetzungen, das die Skala "Entwicklung von Leistungsvoraussetzungen" noch einmal komprimiert zum Ausdruck bringt, ist nicht ganz ohne Überraschungen (vgl. Tabelle 4). Weder ist die Nähe von Gymnasium und Gesamtschule selbstverständlich, deren Schulleiter insgesamt günstiger als Grundschulrektoren urteilen, noch ist der deutliche Unterschied zwischen diesen Schulformen und der Realschule sehr naheliegend. Die Gesamtschule hat in den letzten Jahren besonders in den Stadtstaaten Verluste in der Leistungsspitze hinnehmen müssen (vgl. Horstkemper u.a. 1982; Baumert 1985b; Tillmann 1985). Und auch das Gymnasium bedient mittlerweile eine breite Klientel. Wenn man nicht annehmen will, daß Schulleiter je nach Schulform unterschiedlich aufmerksam auf Veränderungen reagieren, bieten sich zwei einander ergänzende Erklärungen an. Möglicherweise wirkte sich der faktische Austausch der Schülerschaft an Realschulen tatsächlich einschneidender aus - was besonders

plausibel ist, wenn man mit dem Vorhandensein gewisser Schwellenwerte rechnet. Vielleicht haben die Schulen aber auch nicht gleichermaßen entschieden oder zumindest nicht gleichermaßen effektiv Standards stabil halten können. Im Gymnasium sind fachliche Maßstäbe wahrscheinlich allein durch die Studienratsausbildung besonders fest verankert, und die Gesamtschule konnte vermutlich mit ihrer Fachleistungsdifferenzierung flexibler auf Schwankungen von Schülervoraussetzungen antworten, als es die Realschule trotz Wahldifferenzierung vermochte. Daß Schulen tatsächlich über Kompensationsspielräume verfügen, ist einer älteren, für die Bundesrepublik repräsentativen Schulleistungsuntersuchung an Gymnasien zu entnehmen (vgl. Edelstein 1970). Im Erhebungsjahr (1969/70) gab es zwischen den Stadt- und Flächenstaaten erhebliche Differenzen hinsichtlich des relativen Gymnasialbesuchs. Beide befanden sich in unterschiedlichen Phasen der Expansion. Trotz eines relativen Schulbesuchs der 13jährigen, der die 30-Prozent-Marke überschritten hatte, erzielten in den Stadtstaaten die 7. Klassen der Gymnasien in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik während eines Schuljahres Leistungszuwächse, die mit jenen der Flächenstaaten vergleichbar sind. Dieser Befund wird durch differenzierte Analysen auf der Ebene von Landkreisen, die sich im relativen Gymnasialbesuch unterscheiden, untermauert (vgl. Roeder u.a. 1985).

4.2 Die ausländischen Mitschüler

Wenn man über die Veränderung von Schülervoraussetzungen spricht, handelt man implizit immer auch über Folgen der Entstehung einer neuen, quantitativ bedeutsamen Minorität. Zwischen 1973 und 1982 stieg der Ausländeranteil an der schulpflichtigen Bevölkerung von 3,4 auf 9,6 Prozent. Dieser aggregierte Wert beschreibt allerdings das Problem nur sehr unvollkommen, da er die enormen regionalen Disparitäten ebenso wie die Unterschiede zwischen Schulformen und Alterskohorten nivelliert. Einen genaueren Überblick ver-

mittelt Tabelle 5, in der die entsprechenden Ergebnisse unserer Schulleiterbefragung aufbereitet sind. An Grund-, Volks- und Hauptschulen nähert sich der mittlere Ausländeranteil 15 Prozent. An Volks- und Hauptschulen wird er allein aus demographischen Gründen in den nächsten Jahren weiter steigen, da die nachwachsenden Jahrgänge höhere Anteile ausländischer Kinder aufweisen. In allen drei Schulformen macht die Zahl der Schulen, bei denen der Ausländeranteil ein Viertel übersteigt, ungefähr 20 Prozent aus. Zur Mehrheit wurden die ausländischen Schüler an 7 Prozent der Haupt- und 2 beziehungsweise 3 Prozent der Volks- und Grundschulen.

An den übrigen weiterführenden Schulen liegt der Ausländeranteil niedriger. An Realschulen, Gymnasien und Kooperativen Gesamtschulen erreicht er etwa 5 Prozent. Mit einem mittleren Ausländeranteil von 13 Prozent sind die Integrierten Gesamtschulen heterogener. Unter ihnen ist auch die Zahl der Schulen höher, die sich Ausländern weiter geöffnet haben. Möglicherweise sind die Integrierten Gesamtschulen Vorreiter einer Entwicklung, die sich mit einiger Verzögerung auch an den anderen weiterführenden Schulen vollziehen wird. Es gibt verschiedene Hinweise, daß sich das Bildungsverhalten der ausländischen Schüler schneller als erwartet dem der deutschen Alterskameraden angleicht. Ein Blick auf eine Berliner Zeitreihe, die relativ aussagekräftig ist, da sie keine Vorbereitungsklassen enthält, mag das illustrieren (vgl. Tabelle 6). Allein dieser Wandel des Schulwahlverhaltens sollte uns veranlassen, das allgemeine Urteil über die Belastung der Schule durch Ausländer sorgfältig zu überprüfen.

Nach unseren Befunden ist je nach Schulform und Urteils Gesichtspunkt mit differentiellen Zusammenhängen zwischen dem Anteil ausländischer Mitschüler und der Einschätzung der Schülervoraussetzungen durch Schulleiter zu rechnen (vgl. Tabelle 7). Ein über alle Schulformen hinweg in der Tendenz gemeinsames Ergebnis ist der negative Zusammenhang zwischen Ausländeranteil und Elterninteresse (VAR05). Offensichtlich wird mit steigender Ausländerzahl die Zusammenarbeit zwischen

der Schule und Eltern komplizierter und vielleicht auch weniger erfolgreich. Als Erklärung bieten sich Sprachbarrieren ebenso wie Institutionenfremdheit der Ausländer an. Daß der Zusammenhang in den selektiven Sekundarschulformen schwächer wird, ist einleuchtend. Erstaunlicher ist die Tatsache, daß wir keinen systematischen Zusammenhang zwischen dem Ausländeranteil einer Schule und der Ansicht des Schulleiters finden, ein großer Teil der Schüler werde durch die Lehrpläne überfordert (VARO3). Demnach wird die Diskrepanz zwischen Lehrplananforderung und tatsächlich realisiertem Unterrichtspensum nicht maßgeblich durch die ausländischen Mitschüler bestimmt. Daraus ist freilich nicht zu schließen, daß die schulische Arbeit mit steigendem Anteil von Ausländerkindern nicht schwieriger würde. Die Grundschulrektoren jedenfalls diagnostizieren schon mit zunehmender Heterogenität der Schülerschaft eine Verschlechterung der Leistungsvoraussetzungen.

Da die Grundschule für ausländische Kinder den Weg in die deutsche Kultur vielfach erst anbahnen oder zumindest noch ebnen muß, ist dieser Zusammenhang einleuchtend. Überrascht ist man freilich, wenn sich dieser Zusammenhang für Hauptschulen nicht nachweisen läßt. Entgegen vieler und sicherlich berechtigt sorgenvoller Berichte aus einzelnen Schulen sehen Hauptschulrektoren generell in einem größeren Ausländeranteil offenbar keine zusätzliche leistungsmäßige Belastung. Dieser Befund bestätigt ein in Fallstudien gewonnenes Einzelergebnis, daß in stark ausgelesenen Hauptschulen ausländische Mitschüler ein neues Anregungs- und Leistungspotential darstellen können (vgl. Roeder 1984). Sinkende Mißerfolgsraten ausländischer Hauptschüler fügen sich in dieses Muster ein (vgl. Baumert/Köhler 1984).

Vollends wider Erwarten kehrt sich der Zusammenhang für die Realschule um. Realschulrektoren beurteilen die Leistungsvoraussetzungen ihrer Schülerschaft mit wachsendem Anteil ausländischer Schüler tendenziell günstiger. Bei der Erklärung dieses Sachverhalts ist zunächst zu berücksichtigen, daß der mittlere Ausländeranteil ebenso wie die Standardabweichung

gering sind (vgl. Tabelle 5). Vergegenwärtigt man sich diesen Bezugsrahmen, so fügt sich dieses Ergebnis zu der pessimistischen Beurteilung der Gesamtentwicklung der Schülerzusammensetzung und ergänzt sie durch den Hinweis, daß man in dieser Situation durch Auslese unter den ausländischen Schülern im Leistungsbereich Verbesserungen erzielen kann. Im Gymnasium und in den Gesamtschulen sorgt offenbar die Eingangsauslese für vergleichbare Leistungsvoraussetzungen der ausländischen Mitschüler. Faßt man alle Informationen, die sich auf die Voraussetzungen der Schüler beziehen, in der entsprechenden Skala zusammen, so schwächt sich das Muster ab, bleibt aber gleichwohl in seiner Struktur stabil.

4.3 Verstärkung der Anstrengungen in den traditionellen Kernfächern

Die Mehrzahl der befragten Schulleiter stellt eine gewisse Vernachlässigung des Erziehungsauftrags unserer Schulen fest. Ebenso nimmt eine Mehrheit eine Verschlechterung der Leistungsvoraussetzungen von Schülern wahr. Was bedeutet vor diesem Hintergrund der Wunsch von Schulleitern, die pädagogische Arbeit vor allem in den traditionellen Hauptfächern intensivieren zu wollen? Zwar sind Optionen zur Verbesserung des musisch-ästhetischen, beruflich-praktischen und extracurricularen Angebots ausgeprägter, gleichwohl neigen 34 Prozent der befragten Schulleiter zu der Ansicht, daß der Hauptfachunterricht an ihrer Schule verstärkter Aufmerksamkeit bedürfe (vgl. Tabelle 8). Versuchen diese Schulleiter, auf veränderte Schülervoraussetzungen mit zusätzlichen pädagogischen Bemühungen zu antworten? Oder sind sie eher der Meinung, daß man sich nach einer Phase liberaler Schulentwicklung wieder auf die alltäglichen Aufgaben der Schule, etwa der soliden Wissensvermittlung, besinnen müßte und in diesem Rahmen den schulischen Erziehungsauftrag zu bestimmen habe?

Die Antworten der Schulleiter lassen einige vorsichtige Rückschlüsse zu. Bei einem gewissen Teil der Schulleiter dürfte der Gedanke, man sollte zur bewährten Strenge zurückkehren, schon den Wunsch nach einer stärkeren Betonung der Hauptfächer beeinflussen. So läßt sich eine gewisse Affinität zwischen dieser Akzentsetzung und leistungs- und auslesebetonten Erziehungsvorstellungen nachweisen ($r = .25$). Darüber hinaus aber hat man die Äußerung, die Arbeit in den traditionellen Kernfächern müsse intensiviert werden, auch als Reaktion auf Veränderungen der Schülerschaft zu verstehen. Erwartungsgemäß korreliert diese Option mit einer ungünstigeren Beurteilung der Entwicklung von Leistungsvoraussetzungen der Schüler. Wenn ein Schulleiter eine allmähliche Verschlechterung der Leistungsvoraussetzungen seiner Anfängerjahrgänge feststellt, können verstärkte Bemühungen, Leistungsmaßstäbe und Erfolgsraten stabil zu halten, eine pädagogische Antwort darauf sein. Da sich Schulleiter verschiedener Schulformen hinsichtlich der Beurteilung von Schülervoraussetzungen ebenso wie in ihren Erziehungsvorstellungen unterscheiden, sind schulformspezifische Einschätzungen einer verstärkten Konzentration auf den Kernfachunterricht wahrscheinlich ($F_{(6,825)} = 2.5; p = 0.02$). Die auftretenden und statistisch zu sichernden Urteilsdifferenzen weisen jedoch nicht das erwartete Muster auf. Nicht Realschulrektoren, sondern Leiter von Haupt- und Gesamtschulen halten eine Intensivierung der Arbeit in den Hauptfächern am ehesten für notwendig. In dieser Auffassung unterscheiden sie sich deutlich von ihren Kollegen an Grundschulen, Gymnasien und auch an Realschulen ($t = 3.2$). Kontrolliert man in einer Kovarianzanalyse die beiden übrigen Einflußgrößen "Erziehungsvorstellung" und "Einschätzung der Schülervoraussetzungen", so lassen die adjustierten Mittelwerte die Unterschiede noch deutlicher zutage treten ($F_{(6,827)} = 3.0; p = 0.007$).

Dieser Befund stützt Vermutungen über Entwicklungen im Sekundarschulwesen und modifiziert sie zugleich. Ein gewisser Teil der Hauptschulleiter versucht zunächst tatsächlich, auf die Veränderungen der Schülerschaft mit einer Konzentration auf

die traditionellen Hauptfächer zu reagieren. Dies sollte man jedoch nicht als bundesdeutsche Entsprechung des amerikanischen Rufs "back to the basics" deuten, wenngleich Anklänge daran mitschwingen mögen. Denn auch unabhängig von der Beurteilung von Schülervoraussetzungen neigen Hauptschulleitern mehr als andere Schulleiter zu dieser Option. Man geht wohl nicht fehl, wenn man darin die Relativierung einer übermäßigen Betonung des sozialpädagogischen Auftrags der Hauptschule sieht. Vor dem Hintergrund einer Diskussion um die Umgestaltung der Hauptschule stellt das Festhalten an der Qualifikationsfunktion dieser Schulform wohl auch den Versuch dar, die Hauptschule als eine im Prinzip gleichwertige Sekundarschule zu bewahren. Daß Schulleiter die Perspektiven ihrer eigenen Schule im Zusammenhang von Entwicklungen der gesamten Schulstufe definieren, wird bei den Leitern von Gesamtschulen noch deutlicher. Gesamtschulleiter stehen der Rückkehr zu einem traditionellen Erziehungs- und Ordnungskonzept ablehnend gegenüber, beurteilen die Leistungsvoraussetzungen ihrer Schüler eher günstiger als andere Schulleiter und meinen dennoch, sich besonders intensiv um den Hauptfachunterricht kümmern zu müssen - um auf dem Sekundarschulmarkt erfolgreich konkurrieren zu können. Je höher der relative Gesamtschulbesuch eines Bundeslandes ist, um so deutlicher fällt die Reaktion aus. Eine Untersuchung aus Berlin, wo die Integrierte Gesamtschule 25 Prozent eines Schülerjahrgangs erfaßt, zeigt, daß eine Akzentsetzung im akademischen Bereich den Erwartungen von Grundschulleitern und wahrscheinlich auch Eltern entspricht (vgl. Baumert 1985b). In dieser Situation wird den Schulen in gewisser Weise die Quadratur des Kreises abverlangt. Denn nicht wenige Gesamtschulen weisen auch empfindliche Lücken im musischen Bereich auf, die um so schwerer zu schließen sind, je stärker man die Aufmerksamkeit auf den Hauptfachunterricht konzentriert, der bislang schon durch Differenzierungsmaßnahmen und Förderangebote besonders ressourcenintensiv war.

An beiden Beispielen wird eine Dynamik der Schulentwicklung sichtbar, die sich politisch und administrativ offenbar wenig beeinflussen läßt. Im Zusammenspiel von steigenden elterlichen Bildungsaspirationen, instrumentellen Erwartungen an die Schule und einem entsprechenden Schulwahlverhalten wirken Veränderungskräfte auf die einzelne Schule ein, die Schulleitung und Kollegium zur Reaktion zwingen. Im Falle der Hauptschule zeigt sich dies im Bemühen, neben den zunehmenden sozialpädagogischen Aufgaben die Qualifikationsfunktionen dieser Schulform nicht zu vernachlässigen. Im anderen Fall werden der Gesamtschule im Wettbewerb mit Realschule und Gymnasium Anpassungsleistungen abverlangt, die es aber zugleich um so notwendiger machen, sich ein eigenes unverwechselbares Profil zu geben.

5. Der Kanon und seine Realisierung

Neben den "Kernfächern" wie Sprachunterricht, Mathematik und Naturwissenschaften ist ein stundenmäßig schmalerer Bereich religiöser, musischer, praktischer und sportlicher Erziehung im Kanon aller Schulformen fest verankert. Sucht man nach Oberbegriffen, um die beiden Fächergruppen gegeneinander abzugrenzen, so gerät man in Schwierigkeiten, obwohl die Gegenüberstellung verständlich und geläufig ist. Eine Abstufung nach Haupt- und Nebenfächern widerspricht der offiziellen Normierung ebenso wie dem beruflichen Selbstverständnis zumindest eines Teils der Unterrichtenden. Und die Unterscheidung von akademischen und musisch-praktischen Bereichen läßt sich ebenso problematisieren wie eine Gegenüberstellung von Fächergruppen, die stärker kognitiver Rationalität verpflichtet sind und solchen, die unter dem Primat von Ästhetik und Expressivität stehen.

Zum Teil ist diese Unschärfe ein Ausdruck jener eigentümlichen pädagogischen Umformung, der alle Kulturgegenstände unterliegen, sobald sie im schulischen Bildungsprogramm klassifiziert und institutionalisiert sind. Die Stabilität

des schulischen Angebots über Zeit und Personen hinweg wird offenbar mit einem Verlust an Unmittelbarkeit erkaufte. Indem der Gegenstand einem rationalen Vermittlungsprozeß unterworfen wird, erhält er selbst den Stempel kognitiver Rationalität. Es wäre freilich zu einfach, dies nur als eine pädagogisch verschuldete Verfälschung genuin andersartiger Kulturinhalte zu verstehen. Musik und Kunst haben im Zusammenhang ihrer historischen Loslösung von heteronomen Zwängen eine Entwicklung durchlaufen, die den Zugang zu ihnen oft nicht mehr spontan und ohne solide Kenntnis ihrer eigenen Bewegungsgesetze ermöglichen. Es gehört zum Auftrag und den Chancen der Schule, diese Ansprüche zur Geltung zu bringen und den einzelnen schrittweise zur sinnvollen Auseinandersetzung mit ihnen zu befähigen. Trotz gewisser gemeinsamer Grundzüge lassen sich die verschiedenen Unterrichtsfächer hinsichtlich des Gewichts, das dem Wissenserwerb und der intellektuellen Schulung einerseits und Glaubensüberzeugungen sowie moralischen und ästhetisch-expressiven Inhalten andererseits zukommt, graduell unterscheiden. Diese Unterscheidung erlaubt es zugleich, in den außercurricularen Angeboten und Aktivitäten das eigentliche potentielle Gegengewicht zum akademischen Anspruch des Kanons zu sehen.

Im Vergleich zu den Kernfächern beansprucht der religiöse, musische und praktische Unterricht einen kleineren Ausschnitt der Stundentafel. Dies widerstreitet nicht unbedingt der skizzierten Funktion dieser Unterrichtsfächer in der Schule. Auch die massive Verminderung des Religionsunterrichts, der in der historischen Volksschule im Vergleich zu heute ein ganz anderes, dominantes Gewicht besaß, vollzog sich nicht ausschließlich aufgrund des fortlaufenden Bedeutungsverlustes der institutionalisierten Religion. Zugleich wurde diese Verkürzung mit der Entlastung von bislang mitgetragenen, in diesem Kontext zunehmend sachfremd erscheinenden Aufgaben, für die andere Fächer (Deutsch und Sachkunde etc.) eintraten, und als Möglichkeit einer effizienteren und sachgerechteren Konzentration auf den Hauptzweck der religiösen Unterweisung gerechtfertigt. Zu den Fächern, die

aus dem Schatten des Religionsunterrichts traten, gehören in gewisser Weise auch der Kunst- und Musikunterricht; in der Volksschule wie in den weiterführenden Schulen haben diese Fächer zusammen mit dem Sportunterricht und dem praktischen Unterricht (vorwiegend für die Mädchen) für lange Zeit auch danach noch den untergeordneten Status von bloß "technischen" (gegenüber den "wissenschaftlichen") Fächern gehabt. Entgegen verbreiteten Einschätzungen hat sich sowohl ihr Status als auch ihr quantitatives Gewicht im Lehrplan der Schulen in historischer Perspektive erhöht - vor dem ambivalenten Hintergrund freilich, daß dieser Bereich die Fürsorge durch andere Institutionen (wie Kirche, Militär, aber auch wohl Familie) verlor, die sich ihm allerdings nicht "zweckfrei" widmeten. In den letzten Jahrzehnten ist das Stundenkontingent dieser Fächer in der Schule allenfalls relativ zurückgegangen, insofern nämlich durch die Erweiterung des Kanons (Naturwissenschaften, in der Hauptschule Fremdsprache) die Gesamtstundenzahl erhöht wurde. Vielleicht haben sich innerhalb dieser Fächergruppe etwas die Gewichte verschoben, weil der auch inhaltlich tiefgreifend veränderte praktische Unterricht durch das Fach Arbeitslehre, das nach wie vor an Gymnasien nicht zu finden ist, mehr Zeit beansprucht. Während Ende der fünfziger Jahre die Relation zwischen der akademischen und der musisch-praktischen Fächergruppe für die Volksschuloberstufe - mit länderspezifischen Schwankungen - etwa 19:11 Wochenstunden betrug, liegt sie Mitte der achtziger Jahre bei ungefähr 22:11. In der Realschule und im Gymnasium beträgt das Verhältnis seit längerem etwa 24:9 Wochenstunden.

Der verbreitete Eindruck eines fortlaufenden Bedeutungsverlustes des musisch-praktischen Elements in der Schule während der letzten Jahrzehnte trifft allerdings insoweit zu, als diese Inhalte im Gegensatz noch zur reformpädagogisch beeinflussten Nachkriegs-Volksschule nicht mehr als eine Art Leitmotiv die gesamte Unterrichtspraxis durchwirken. Im Zuge der fortschreitenden (Aus-)Differenzierung des Unterrichtsprogramms sind sie ausschließlich zum Gegenstand besonderer

Einzelfächer geworden, deren Rahmen der unterrichtlichen Präsenz musisch-praktischer Elemente fühlbare Grenzen setzt. (Aber dies muß, wie die Analyse des extracurricularen Angebots noch zeigen wird, durchaus nicht bedeuten, daß diese Belange damit überhaupt aus der Schule hinausgedrängt würden.) Die Versorgung mit einer ausreichenden Zahl von entsprechenden Fachlehrern ist auf diese Weise eine kritische Größe geworden, um so mehr als im Zuge der Verfächlichung offenbar die Unsicherheit beziehungsweise Reserve gegenüber einer fachfremden Wahrnehmung dieses Unterrichts, insbesondere der Musik, zugenommen hat. In der Tat verstärkt sich das in der Stundentafel institutionalisierte Gefälle zwischen akademischen und musisch-praktischen beziehungsweise konstitutiv moralischen Fächern in der Schulpraxis beträchtlich, weil der Unterricht in den beiden Fächergruppen nicht in gleichem Umfang tatsächlich stattfindet.

Nimmt man Daten aus Nordrhein-Westfalen als Näherungswerte für die Situation in der Bundesrepublik, so erfährt man, daß Mitte der siebziger Jahre an den Sekundarschulen ungefähr zwischen 20 und 30 Prozent des vorgesehenen Unterrichts in den Fächern Religion, Musik und Sport und zwischen 1 und 9 Prozent in den Kernfächern aufgrund von (Fach-)Lehrermangel nicht erteilt werden konnte. Während der Expansionsphase hat sich die Lehrerversorgung trotz steigender Schülerzahlen zwar kontinuierlich verbessert, so daß Vergleichsdaten aus dem Jahre 1981/82 ein erheblich günstigeres Bild zeigen - die strukturellen Disparitäten zwischen den Fächergruppen freilich blieben stabil. Mit Ausnahme einiger naturwissenschaftlicher Fächer ist die allgemeine Lehrerversorgung in den Kernfächern eher unproblematisch, während im religiösen, musischen und praktischen Bereich ernsthafte Lücken weiterbestehen (vgl. Tabelle 9).

Während der Expansionsphase wurden die Ausgleichsmöglichkeiten vor allem durch das knappe Angebot an Lehrkräften begrenzt. In Zukunft wird eher die Struktur der vorhandenen Lehrkörper Rahmenbedingung weiterer Entwicklungen sein. In dieser Um-

bruchsituation möchte man sich mit einem Blick zurück vergewissern, inwieweit äußere Umstände das Handeln einzelner Schulen determinieren beziehungsweise welche Spielräume für individuelle Entscheidungen zur Verfügung stehen. Konkreter: Konnten Schulleiter verschiedenartige Rekrutierungsstrategien verfolgen, die mehr oder minder erfolgreich waren? "Verwalteten" Schulen ihren Personalmangel in unterschiedlicher Weise und führte dies zu sichtbaren Akzentverschiebungen im Bildungsprogramm? Oder welche Entscheidungen treffen Schulleiter bei einem hinsichtlich der Lehrbefähigungen nicht optimal zusammengesetzten Kollegium?

Wir baten die befragten Schulleiter, im Rahmen der allgemeinen statistischen Angaben drei Fächer mit den höchsten Fehlstundenanteilen im Schuljahr 1982/83 zu nennen und die nicht erteilten Unterrichtsstunden in Prozent der Sollstunden anzugeben. Das Bild, das Tabelle 10 zeigt, entspricht in seinen großen Konturen der amtlichen Statistik. Problemfächer sind vor allem Religion, Musik und Sport, denen mit einigem Abstand die Naturwissenschaften und die Arbeitslehre folgen. Bemerkenswert jedoch ist der Befund, daß sich die Fehlstunden nicht gleichmäßig über die Schulen verteilen, sondern auf einen Teil konzentrieren. Rund 40 Prozent aller Schulen können das Unterrichtssoll vollständig abdecken, während die übrigen Schulen im Mittel 20 Prozent (SD = 14) Fehlstunden aufweisen. Erwartungsgemäß haben Grund- und Hauptschulen die geringsten Versorgungslücken. Der demographische Abschwung, der die Grundschule Mitte der siebziger Jahre erreichte, und der sinkende relative Hauptschulbesuch führten zu Entlastungen. In den vergangenen 15 Jahren sank die Schüler-Lehrer-Relation an Grund- und Hauptschulen von 32 auf 19 (vgl. Grund- und Strukturdaten 1984/85). Diese Entwicklung schuf die personellen Voraussetzungen für eine Reihe von Verbesserungen, wie Senkung der Klassenfrequenzen, vermehrte Teilungsstunden oder Einrichtung von Förderkursen und nicht zuletzt Verringerung des Fehlstundenanteils. Dennoch unterscheiden sich in dem zuletzt genannten Punkt die einzelnen Grund- und Hauptschulen beträchtlich. Etwa die Hälfte der

Grundschulen hat keine Unterrichtskürzungen vorzunehmen, während die andere ungefähr 20 Prozent der Sollstunden nicht anbieten kann. Offensichtlich hat ein Teil der Schulleiter (und Kollegien) erfolgreicher Personal rekrutieren beziehungsweise halten können oder einen Kompromiß zwischen verschiedenen konkurrierenden pädagogischen Zielsetzungen geschlossen, in dem die Erteilung des Pflichtunterrichts besonderes Gewicht hat.

In den Kernfächern haben alle Schulformen ihr Angebot abrunden können, so daß höhere Fehlstundenanteile selten sind. Wenn Unterricht ausfällt, ist vor allem der musische Bereich betroffen. Das Ungleichgewicht zwischen den akademischen und eher ästhetisch-expressiven Fachgruppen finden wir in der Grundschule ebenso wie in allen Sekundarschulen wieder - allerdings auf unterschiedlichem Niveau und in unterschiedlicher Ausprägung. Besonders auffällig ist die Einseitigkeit im Grundschulbereich, da hier der Unterricht noch in geringerem Maße als auf Sekundarstufenniveau an den Fachlehrereinsatz gebunden ist. Man könnte denken, daß Defizite in diesem Kontext leichter abzudecken wären. Das Gegenteil ist der Fall: Im Schuljahr 1982/83 wurde an etwa 20 Prozent der Grundschulen durchschnittlich 40 Prozent des Musikunterrichts nicht erteilt. Ähnliches gilt für den Religions- und abgeschwächt auch für den Sportunterricht. Offenbar fällt es den Klassenlehrern besonders schwer, die Musik- und Religionserziehung in den Unterrichtsablauf einzubeziehen oder Leibesübungen (mit) zu unterrichten. Als Erklärung wird man zunächst an eine Nebenfolge der Entkonfessionalisierung sowie der Akademisierung der Volks- beziehungsweise Grundschullehrerausbildung zu denken haben. Durch diese Entwicklungen sind traditionelle Formen, in der solche Unterrichtsbelange wahrgenommen wurden, in Frage gestellt worden - nicht nur weil den Lehrern nicht mehr das frühere Maß an selbstverständlicher Vorbildung mitvermittelt, sondern auch weil dem entsprechenden Unterricht im Zuge der Akademisierung ein erhöhter Fachanspruch zugeschrieben wird. Da sich der Unterrichtsausfall jedoch auf einen Teil der Schulen konzentriert,

der sich in der Schüler-Lehrer-Relation von den übrigen Schulen nicht unterscheidet (t-Test), wird man darin auch einen Hinweis auf eher ungeplante schulische Prioritätensetzungen sehen müssen.

Auf der Sekundarstufe sind charakteristische Unterschiede zwischen den Schulformen nachweisbar ($F_{(6,848)} = 9.67$; $p = 0.00$; anschließend Scheffé-Test). Am ausgeprägtesten sind die Fachgruppendisparitäten in den Kooperativen Gesamtschulen und Realschulen. Etwas vergrößert läßt sich sagen, daß in der Hälfte dieser Schulen im Mittel zwischen 40 und 50 Prozent des Religions- und Musikunterrichts ausfällt und in einem Viertel der Fälle 25 Prozent des Sportunterrichts nicht erteilt wird. Soweit es der Kanon zuläßt, kommt der ästhetisch-expressive Bereich am ehesten noch am Gymnasium zu seinem Recht. Überraschend ist, daß auch die Integrierte Gesamtschule die im Kanon vorgezeichneten Möglichkeiten, neben dem traditionellen Hauptfachunterricht und der ausgebauten Arbeitslehre einen weiteren Akzent zu setzen, nur eingeschränkt nutzen kann. Zwar hat die Gesamtschule zunächst mit der Idee einer curricularen Modernisierung die Arbeit begonnen, aber bereits Anfang der siebziger Jahre versuchte sie, sich programmatisch von der Einseitigkeit einer vor allem leistungsorientierten intellektuellen Ausbildung abzusetzen. Die Verwirklichung dieses Anliegens setzte eine erfolgreiche Personalrekrutierung oder zumindest einen ausgesprochen flexiblen Personaleinsatz voraus. Für das Fach Arbeitslehre ist es der Gesamtschule sicherlich gelungen, den in der Hauptschulreform angelegten Gedanken anspruchsvoll zu verwirklichen. Für den musisch-ästhetischen Bereich dagegen konnte ein Teil der Gesamtschulen die notwendigen Vorbedingungen während der Expansions- und Aufbauphase nur begrenzt erfüllen. Und einmal sichtbar gewordene Schwächen eines Bereichs sind, wie jeder Schulleiter weiß, schwer auszugleichen.

Die Aussichten, vorhandene Mißverhältnisse in nächster Zukunft korrigieren zu können, sind im Rahmen der gegebenen

Regelungen keinesfalls als günstig zu beurteilen. Wie schon eingangs hervorgehoben, beschränken die zurückgehenden Schülerzahlen sowie ein infolge der Altersstruktur des Lehrkörpers geringer Ersatzbedarf die Möglichkeiten, gezielte Neueinstellungen vorzunehmen. Auch wenn der demographische Abschwung für die Sekundarschulen - wie zuvor für die Grundschule - eine allgemeine Verbesserung des Personalschlüssels mit sich bringen sollte, zeigt eben das Beispiel der Grundschule, daß damit bestehende Lücken im Fachangebot keineswegs sämtlich beseitigt werden. Die allgemeine Situation spiegelt sich deutlich in unseren Befragungsdaten wider (vgl. Tabelle 11). Der Anteil aller Zugänge, also einschließlich der Wiedereintritte in den Beruf lag im Schuljahr 1982/83 durchschnittlich bei 5 Prozent eines Kollegiums - einem Drittel des Wertes für 1975. Zugleich führten Stelleneinsparungen zu einem Überhang der Abgänge. Von daher muß man befürchten, daß Disparitäten der Personalstruktur auf längere Zeit fortbestehen. Die Tatsache freilich, daß sich einigermaßen folgerichtig aus den gegebenen Rahmenbedingungen wenig erfreuliche Perspektiven für die weitere Entwicklung ableiten lassen, macht diese nicht auch schon akzeptabel. Es reicht nicht, Änderungen nur vom Einfluß und von der Überzeugungskraft des Schulleiters sowie der Beweglichkeit des Kollegiums zu erhoffen. Die nachgewiesenen Lücken im Unterrichtsangebot sind vielmehr ein weiteres Argument dafür, generelle, größere Flexibilität ermöglichende Lösungen für die Beschäftigung zusätzlicher Lehrkräfte zu finden. Daß sich ungenutzt ein Angebot von Fachkräften für die Unterrichtsfächer aufstaut, in denen breitere Angebotslücken fortbestehen - gegenwärtig besitzen zwischen 4 und 5 Prozent der arbeitslos gemeldeten Lehrer zum Beispiel die Fakultas für Sport oder die musischen Fächer (vgl. Grund- und Strukturdaten 1984/85) -, will nicht einleuchten.

Bei der Beurteilung dieser Disparitäten darf man jedoch nicht übersehen, daß die Schule mit der Betonung ihrer instrumentellen Aufgaben vermutlich weitgehend den elterlichen Erwartungen entspricht. Ein Schulleiter, der besonders auf das

komplette Angebot in den akademischen Fächern achtet, verhält sich insofern "marktgerecht". Meulemann konnte in einer Studie, die 1979 in Verbindung mit einer Bevölkerungsumfrage durchgeführt wurde, zeigen, daß Eltern keineswegs geneigt sind, ihren Erziehungsauftrag an die Schule abzutreten (vgl. Meulemann 1982). Von der Schule erwarten sie in erster Linie die Vermittlung von Qualifikationen, während sie die Sorge um die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder eher der Familie anvertrauen wollen. Die Vorstellung einer Aufgabenteilung zwischen Elternhaus und Schule, die Ende der fünfziger Jahre noch für die Minderheit der Eltern von Gymnasiasten kennzeichnend war (vgl. Kob 1963), scheint sich im Wechselspiel zwischen beiden Instanzen stärker durchgesetzt zu haben. Eine Diskussion über schulische Werterziehung wird dies zu berücksichtigen haben und nicht ohne weiteres von der Annahme ausgehen dürfen, ein familiärer Funktionsverlust müsse schulisch kompensiert werden (vgl. Leschinsky 1985).

Die strukturellen Probleme der Unterrichtsversorgung sollten sich zumindest teilweise in den Veränderungswünschen der Schulleiter widerspiegeln. Diese erfaßten wir mit der Frage, welche Gebiete in ihrer Schule besonderer Aufmerksamkeit und pädagogischer Anstrengung bedürften. Aus Tabelle 8 geht hervor, daß vor allem die musisch-ästhetischen und außercurricularen Bereiche als defizitär wahrgenommen werden. 60 Prozent der Befragten sehen die Schwächen ihrer Schule in den musischen Fächern und rund 50 Prozent in einem unzureichenden außercurricularen Programm. In die traditionellen Kernfächer zusätzliche Mühe zu investieren, gilt dagegen als weniger dringlich. Eine Intensivierung der pädagogischen Arbeit halten immerhin etwa 40 Prozent der Leiter von Sekundarschulen auch in den berufs- und praxisbezogenen Unterrichtsbereichen für notwendig. Für Gymnasien gilt das allerdings nur mit großen Einschränkungen. Für eine Mehrheit der Direktoren von Gymnasien liegt eine solche Akzentsetzung eher außerhalb des Bildungsauftrags dieser Schulform, und die Fragestellung erscheint dementsprechend unangemessen. Ungefähr 60 Prozent von ihnen halten die Frage für "nicht beantwortbar".

Angesichts dieser Mehrheitsmeinung ist die Zweigipfeligkeit der Antwortverteilung bemerkenswert; immerhin zählen 16 Prozent der Gymnasialleiter zu entschiedenen Befürwortern einer verstärkten beruflich-praktischen Orientierung. Zunächst überraschend ist der relativ geringe Anteil von Schulleitern, die Verbesserungen im Sportunterricht für erforderlich halten. Denn die Unterrichtsversorgung ist ja keineswegs optimal (vgl. Tabelle 10). Eine mögliche Erklärung für die vergleichsweise günstige Beurteilung der Situation der Leibeserziehung könnte darin zu finden sein, daß Defizite im Pflichtbereich durch ein vielfältiges fakultatives Sportangebot teils ausgeglichen, teils verdeckt werden.

Prüft man die Zusammenhänge zwischen berichteten Versorgungslücken und Verbesserungswünschen, so weisen die Ergebnisse für den musisch-ästhetischen Bereich, die Leibeserziehung und die außercurricularen Angebote in die erwartete Richtung. Schulleiter, die keine Fehlstunden zu verzeichnen haben, sehen weniger Anlaß für zusätzliche Anstrengungen als ihre Kollegen, die unter weniger günstigen Bedingungen arbeiten (alle F-Werte sind mindestens auf dem 5-Prozent-Niveau signifikant). Mit steigendem Fehlstundenanteil wächst tendenziell auch die Entschiedenheit, mit der Verbesserungen gewünscht werden. Wenngleich die Zusammenhänge erstaunlich schwach sind, ist das Bild in sich stimmig (die Korrelationen schwanken um .20). Überdies spiegeln sich die Versorgungsprobleme nicht nur in den persönlichen Präferenzen von Schulleitern, sondern drücken sich auch im eingeschränkten Umfang außercurricularer Angebote aus. Dabei scheinen Versorgungslücken weniger die Vielfalt des zusätzlichen Programms als vielmehr die Chance zu beeinträchtigen, einen größeren Teil der Schülerschaft in diese Tätigkeiten einzubeziehen. Plausiblerweise werden Schüler durch ihre Erfahrungen im Regelunterricht zu zusätzlichem Engagement im Rahmen extracurricularer Kurse angeregt. Nach Ausparialisierung von Schulgrößeneinflüssen liegt die Korrelation zwischen gemitteltem Fehlstundenanteil einer Schule und dem Prozentsatz der im außerunterrichtlichen Bereich engagierten Schüler bei $r = -.14$, während ein Zusammenhang

zwischen Fehlstunden und Vielfalt der außercurricularen Angebote nicht nachweisbar ist. Angesichts der schwachen Zusammenhänge erübrigt es sich, deterministischen Mißverständnissen vorzubeugen. Die jetzige Personalstruktur setzt mehr oder minder einschränkende Rahmenbedingungen; im Vergleich zu den Entscheidungen, die Schulleiter und Kollegium treffen, sind sie jedoch von nachgeordneter Bedeutung.

6. Schulleben

Vor dem Hintergrund der personellen Rahmenbedingungen, wie wir sie in einem nicht unbeträchtlichen Teil der Schulen antreffen, ist das insgesamt recht günstige Zeugnis, das die Schulleiter ihren Kollegen und sich in den Aussagen zum Schulleben ausstellen, zunächst verwunderlich. Erinnern wir uns: Nur etwa 30 Prozent der befragten Schulleiter meinten, von einer gewissen Vernachlässigung des Schullebens an ihrer Schule sprechen zu müssen (vgl. VAR09, Tabelle 1). Daß dieses Urteil aber nur zu berechtigt ist, geht aus den von uns separat erhobenen objektiven Hinweisen auf die Ausgestaltung des Schullebens deutlich hervor. Freilich muß man sich bei dieser Feststellung der Grenzen der Aussagekraft auch unserer objektiven Indikatoren bewußt sein. Daten über die Häufigkeit von Schulfesten, über die Existenz von Schul- oder Elternvereinen, über das Bestehen von Schulzeitungen sowie schließlich über das Angebot und die Teilnehmerzahlen schulischer Arbeitsgemeinschaften geben überhaupt nur ungefähre Anhaltspunkte für die Intensität des Schullebens. Ob diese Aktivitäten neben dem eigentlichen Unterrichtsbetrieb nur herlaufen oder als konstitutiver Bestandteil integriert sind, ob sie als eine Art Ausgleich für die Befriedigung zusätzlicher individueller Bedürfnisse von Schülern konzipiert sind oder zugleich zum Schwerpunkt eines gemeinsamen Lebenszusammenhangs aller Beteiligten werden, ob dieses "Leben" im engeren Kreise der Schule sich erschöpft oder es gelingt, eine breitere Öffentlichkeit einzubeziehen - all dies läßt sich mit unseren Angaben nicht erfassen. Dennoch reichen die

Daten zweifellos hin, um verbreiteten Fehleinschätzungen zu begegnen: Aus neueren erziehungswissenschaftlichen Arbeiten konnte man vielfach den Eindruck gewinnen, daß im Gefolge der massiven Veränderungen des Schulsystems und der Lehrerbildung während der letzten Jahrzehnte, in Sonderheit aufgrund zunehmender Verwissenschaftlichung, entsprechende Aktivitäten praktisch ganz zum Erliegen gekommen seien (vgl. Gudjons/Reinert 1980; Lassahn 1981; Keck/Sandfuchs 1979).

Nun erlauben Daten für die gegenwärtige Situation nur unter Vorbehalten, auf die Vergangenheit zurückzuschließen. Hemmend dürfte sich im übrigen - mehr als die inzwischen leicht und viel geschmähten curricularen und institutionellen Veränderungen - der personelle Kontinuitätsbruch ausgewirkt haben, der durch den relativ abrupten Generationswechsel und die rasche Expansion der Schulen während der späten sechziger und frühen siebziger Jahre entstand (vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht 1980). Die möglichen Folgen dieser Umschichtung, die sich nicht nur auf das Schulleben beschränkten, werden gemäß den unterschiedlichen Rahmenbedingungen für die einzelnen Schulformen noch einmal zu differenzieren sein. Aber auch wenn es zu größeren Einbrüchen gekommen sein sollte, sind nach den mehrheitlichen Äußerungen der Schulleiter offenbar schon seit einiger Zeit wieder Konsolidierung und Aktivierung des Schullebens zu verzeichnen.

Von unseren Schulen melden fast 70 Prozent, daß sie regelmäßig - überwiegend im Abstand von ein oder zwei Jahren - ein Schulfest ausrichten. Schulen, in denen eine solche mit sportlichen und künstlerischen Darbietungen der Schüler sowie Spielen und Basaren verbundene Veranstaltung nicht wenigstens in größeren Zeitintervallen zustandekommt, scheint es nur in verschwindender Minderheit (6 Prozent) zu geben. Zur Regel gehört praktisch auch das Angebot von Arbeitsgemeinschaften, in denen Schüler unter Anleitung von Lehrern, hin und wieder auch einmal von einzelnen Eltern oder anderen sachkundigen pädagogischen Laien nach

ihrer Wahl besonderen Interessen nachgehen. Diese Neigungsgruppen richten dann vielfach auch einen Teil des Programms der erwähnten Festveranstaltungen aus, auf denen sie sich einer breiteren Öffentlichkeit mit ihren Arbeitsergebnissen präsentieren können. Im Durchschnitt bestehen zwischen drei und vier Arbeitsgemeinschaftstypen an jeder Schule, der ja meist auch ein schmales Quantum vom Deputat ihrer Lehrkräfte oder auch zusätzliche wiederum eher gering bemessene Geldmittel formell für diesen Zweck zur Verfügung gestellt sind. Nur an einer Minderheit von 15 Prozent aller Schulen wird offenbar kein derartiges Angebot gemacht. Schulvereine, in denen Eltern und zum Teil auch ehemalige Schüler sich für die Belange "ihrer" Schule engagieren oder wenigstens finanzielle Mittel bereitstellen, sind dagegen ebenso wie Schulbeziehungsweise Schülerzeitungen weit weniger selbstverständlich. Daran ist freilich zunächst einmal nur allgemein ablesbar, daß bestimmte elementare Voraussetzungen für das Zustandekommen solcher Aktivitäten extrem ungleich zwischen den einzelnen Schulformen verteilt sind. Unterschiede im Alter sowie der sozialen und leistungsmäßigen, auch ethnischen Zusammensetzung der Schüler, im Prestige und dem vorherrschenden Sozialmilieu einer Schulform und überhaupt hinsichtlich der Schulgröße und -organisation beeinflussen die Vielfalt und Intensität des Schullebens: Die einzelnen Schulformen zeigen in dieser Hinsicht ein recht unterschiedliches Profil (vgl. Tabelle 12).

Ein deutlich eigenes Bild vermitteln im Vergleich zu den Sekundarschulen die Daten für die Grundschule. Der Prozentsatz von etwas mehr als einem Drittel dieser Schulen, an denen sich ein Schulverein gebildet hat, ist im Vergleich der Schulformen am geringsten - abgesehen von den noch niedrigeren Zahlen für die Hauptschule ($\text{Chi}^2 = 180.7$; $\text{df} = 6$). Entsprechende Traditionen fehlen der Grundschule. Zugleich gilt das - wohl vergleichsweise hohe - elterliche Interesse in der Grundschule mehr der Schulkarriere der einzelnen Kinder, als daß es der Schule zugute käme. Eine längerfristige Bindung der Eltern - und erst recht ehemaliger

Schüler - an die Schule, wie sie für eine solche Organisation erforderlich ist, kann auch aufgrund der kurzen Dauer dieser Schulstufe kaum erwartet werden. Auch daß die wenigsten Grundschulen über eine eigene Schulzeitung verfügen, kann angesichts des Alters der Schüler, die zu dem Maß an Selbständigkeit, das für derartige Aufgaben erforderlich ist, erst allmählich hingeführt werden sollen, nicht überraschen ($\text{Chi}^2 = 172.2$; $\text{df} = 12$). Die Tatsache, daß - im Vergleich zu den reinen Grundschulen - an den Orientierungsstufen (obwohl diese ja nur zweistufig sind) in dieser Hinsicht günstigere Verhältnisse anzutreffen sind, verweist auf die allein mit dem Alter der Schüler zunehmenden Gestaltungsmöglichkeiten ($\text{Chi}^2 = 25.6$; $\text{df} = 2$). Hier in der Grundschule hängt mehr als sonst noch an der Initiative und Mitwirkung der Lehrer (oder anderer Personen), die diese dann in besonderem Maße gerade bei der auffällig häufigen Organisation von Schulfesten unter Beweis stellen. Der Eindruck, daß äußere Bedingungen der Entfaltung eines aktiven Schullebens an der Grundschule engere Grenzen setzen, wird dabei korrigiert. Daß viele Grundschulen regelmäßige Schulfeste ausrichten, wird man wohl in Zusammenhang mit der spezifischen Aufgabe bringen können, die Kinder schrittweise und mit besonderer Sorgfalt aus Familie und Spiel in die Welt formaler Organisation und gezielter Arbeit überzuleiten. Vielleicht wünscht man sich in dieser Hinsicht noch günstigere Verhältnisse. Aber für gemeinsame Veranstaltungen von Eltern, Schülern und Lehrern mag es gerade an Grundschulen auch sonst viel Gelegenheit - zum Beispiel bei Einschulungsfeiern, Weihnachtsspielen oder auch gemeinschaftlichen Ausflügen (von Klassenstufen) - geben. Zugleich sind hier die Grenzen zwischen Unterrichtsbetrieb und freieren Aktivitäten wohl nicht so scharf wie anderswo gezogen.

Vor diesem Hintergrund ist auch das auf den ersten Blick relativ schmale Angebot von Arbeitsgemeinschaften keinesfalls negativ zu bewerten, erst recht, wenn man die geringen durchschnittlichen Größenverhältnisse im Primarbereich berücksichtigt (vgl. Tabelle 5). An fast einem Drittel der Grund-

schulen bestehen immerhin zwischen drei und fünf verschiedenartige Arbeitsgemeinschaften. 16 Prozent der Schulen machen allerdings eine vollständige Fehlanzeige. In einem Teil dieser Fälle liegen die Schüler- und Lehrerzahlen offensichtlich unter einem kritischen Wert für die Organisation außerunterrichtlicher Aktivitäten. Im Mittel erfassen die Grundschulen, die ein Angebot unterbreiten, rund 30 Prozent (SD = 24.5) ihrer Schüler. Neben den bereits erwähnten Alterseffekten, die schon den Schulen mit einer 5. und 6. Jahrgangsstufe - wie unter anderem den Berliner Grundschulen - einen weiteren Spielraum eröffnen, machen sich gerade im Primarschulbereich Einflüsse der Schulgröße bemerkbar. Haben sich Schulleiter und Kollegium erst einmal zu einem außercurricularen Angebot entschlossen, so erhöhen sich mit zunehmenden Lehrer- und Schülerzahlen die Gestaltungsmöglichkeiten. Die Korrelation zwischen Schulgröße und Angebotsbreite liegt für die Grundschulen bei $r = .49$. Die in Tabelle 14 wiedergegebenen Daten liefern Anhaltspunkte für die Themenbreite des Angebots. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die durchschnittliche Gesamtzahl der Arbeitsgemeinschaften an einer Schule höher liegt, da die häufiger anzutreffenden gleichartigen Arbeitsgemeinschaften jeweils nur einmal berücksichtigt sind. Ferner wird der tatsächliche Differenzierungsgrad des Angebots unterschätzt, da wir die zahlreichen verschiedenen Sportgruppen nicht getrennt ausweisen. Neben dem Effekt der Schulgröße gibt es noch einen gegenläufigen anderen: denn die Verbreiterung des Angebots außerunterrichtlicher Aktivitäten wird in ihrer Wirkung zum Teil dadurch wieder ausgeglichen, daß die Arbeitsgemeinschaften um so größere Teile der Schülerschaft zu mobilisieren vermögen, je kleiner die Schulen sind. Die Korrelation zwischen Schulgröße und Beteiligungsrate beträgt, sofern überhaupt ein außercurriculares Angebot gemacht wird, $r = -.23$.

Der Befund erinnert an die Ergebnisse der Studie von Barker und Gump, die Ende der fünfziger Jahre an 13 amerikanischen High Schools die Effekte unterschiedlicher Schulgröße für die Erfahrungswelt der Schüler untersucht haben (vgl. Barker/

Gump 1964). Dabei wurden von ihnen insbesondere die freiwilligen extracurricularen Aktivitäten berücksichtigt, weil Anwesenheit und Teilnahme der Schüler in diesem Falle einen besonders leicht erfaßbaren und auch aussagekräftigen Indikator für deren Motivation und Interesse abgeben. Auch diese Autoren kamen zu dem Ergebnis, daß Masse und Vielfalt des Angebots außerunterrichtlicher Kurse mit der Schulgröße zunehmen, wengleich der Differenzierungsgrad dieses Angebots, das heißt die Zahl inhaltlich wirklich unterschiedlicher Gruppen, nicht im gleichen Verhältnis wie die bloße Masse des Angebots und diese wiederum nicht im selben Maße wie die Zahl der Schüler anwächst. Aber von Barker und Gump wird noch stärker gewichtet, daß gerade die kleinen Schulen ein häufigeres und zugleich breiter gestreutes Engagement ihrer Schüler bei diesen außerunterrichtlichen Aktivitäten erreichen. Weil bei der geringeren Zahl von Schülern der einzelne für das Gelingen vorgesteckter Ziele um so wichtiger und unentbehrlicher sei, wachse für die Schüler die Schwierigkeit, sich - wie etwa in den größeren Schulen - einfach zu entziehen. Gleichzeitig stiegen für die einzelnen die Gratifikationschancen, das heißt die Chancen, in bedeutsame und verantwortliche Positionen bei diesen Aktivitäten zu gelangen, was dann wiederum das Gefühl der Verantwortung für das Ganze bei den Schülern steigere und im Endeffekt mehr dies als individualistische Interessenneigungen zum tragenden Motiv für die Beteiligung an außerunterrichtlichen Aktivitäten mache.

Im übrigen legt schon ein Blick auf Tabelle 14 die kovarianzanalytisch zu bestätigende Vermutung nahe, daß sich die ausgewiesenen Differenzen im extracurricularen Bereich zwischen den Schulformen, so sehr Größendifferenzen dabei eine Rolle spielen, nicht allein damit erklären lassen. Bei den Grundschulen wird etwa außerdem von Einfluß sein, daß die Kinder altersbedingt und weil sie erst ganz am Beginn ihrer schulischen Erfahrungen stehen eine größere Aufgeschlossenheit und Folgebereitschaft gegenüber schulischen Angeboten an den Tag

legen. Und vielleicht mag man hier auch zusätzlich besonderen Bedacht darauf nehmen, durch mehr gruppenorientierte Aktivitäten die Arbeitsgemeinschaften für möglichst viele Schüler zu öffnen. Insgesamt kommt es auf diese Weise aber zu dem erstaunlichen Ergebnis, daß die Teilnehmerquote an den Arbeitsgemeinschaften im Grundschulbereich durchschnittlich immerhin fast 30 Prozent der gesamten Schülerschaft entspricht. Allerdings bestehen offensichtlich erhebliche Differenzen zwischen den einzelnen Schulen. Während es an einem Teil der Grundschulen gelingt, bis zur Hälfte oder sogar noch mehr von den Schülern zu beteiligen, erreichen die eingerichteten Arbeitsgemeinschaften bei anderen Anstalten gerade 5 bis 10 Prozent der Schülerschaft.

Der geschilderte unterschiedliche Zusammenhang von Angebotsbereite beziehungsweise Beteiligungsgrad einerseits mit der Schulgröße andererseits läßt sich über alle Schulformen hinweg nachweisen ($r = .32$ beziehungsweise $= -.19$), gilt aber nur noch abgeschwächt für den Sekundarschulbereich. Dennoch lassen sich diese Zusammenhänge selbst noch bei den Gymnasien zeigen, die doch sowohl von den Größenordnungen her als auch, was das Ausmaß von außerunterrichtlichen Aktivitäten anlangt, ganz andere Bedingungen aufweisen. Mit verschwindenden Ausnahmen existieren praktisch an allen Gymnasien mehrere verschiedenartige Arbeitsgemeinschaften; nur extrem selten (in 2 von 157 Fällen) sind es weniger als vier, bisweilen dagegen mehr als 12 unterschiedliche Kurstypen. Der Beteiligungssatz an den Gymnasien liegt mit 28,2 Prozent auf dem Niveau der kleineren Grundschulen; dabei ist die Streubreite - obwohl noch immer groß genug - zugleich geringer als bei der Grundschule ($SD = 15.2$) (Bartlett-Test). Beides unterstreicht den höheren Institutionalisierungs- und Normalitätsgrad außerunterrichtlicher Aktivitäten an den Gymnasien. Aber gleichzeitig bereitet es offenbar Mühe, an diesen Schulen Beteiligungswerte von 40 Prozent zu überschreiten. Dabei sind dann zweifellos die mit dem Alter der Schüler zunehmenden schulischen Arbeitsbelastungen einerseits und ihre wachsenden, neben der Schule liegenden Interessen sowie Möglichkeiten andererseits zu

berücksichtigen. Außerdem werden von den realen Größenordnungen her - immerhin gehen die realen Teilnehmerzahlen ja in diesem Fall schon in die Hunderte - gewisse objektive Grenzen sichtbar, die nur ausnahmsweise und mit außerordentlichen Aktivitäten zu überschreiten sind.

Nach den anderen erhobenen Indikatoren zu urteilen, kann im übrigen gar kein Zweifel bestehen, daß die Gymnasien von allen Schulformen insgesamt das regste und breiteste Schulleben entfalten. Allein eine solche Feststellung reicht aus, um eine allzu naive Entgegensetzung von kognitiven Leistungsansprüchen und der Förderung andersartiger Schülerbedürfnisse und -interessen in Frage zu stellen. Eigene Schulvereine, in denen Eltern und Ehemalige an der Entwicklung ihrer "Penne" mehr oder weniger tätigen Anteil nehmen, zählen bis auf eine schmale Minderheit der Gymnasien praktisch zur Selbstverständlichkeit (in 88 Prozent der Gymnasien). Und bei keiner anderen Schulform finden sich häufiger Schülerzeitungen, die in der Regel in einer eigenen Arbeitsgemeinschaft verankert sind (71 Prozent). Es sind wohl gerade die notorischen Schwierigkeiten, dabei die erforderliche Balance zwischen zu gewährendem Freiraum und stimulierenden Hilfen durch Kollegium und Schulleitung zu finden, dafür verantwortlich, daß dieser Prozentsatz an Gymnasien mit einer eigenen Schulzeitung dann doch wieder etwas niedrig anmutet. Sofern Rückschlüsse auf den Zustand der Schülermitverwaltung an den Gymnasien erlaubt sind, mit der das Bestehen einer Schülerzeitung ja erfahrungsgemäß eng verknüpft ist, geben diese Zahlen jedenfalls Anlaß zu weitergehenden Wünschen (vgl. Rendtel 1971 und 1979). Dies gilt sowohl aus Gründen der politischen Sozialisation als auch wegen der naheliegenden positiven Rückwirkung verstärkter Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler auf das gesamte soziale Klima der Schule und insofern das Erreichen schulischer Leistungsziele (vgl. Rutter 1979 und 1980). Auch hinsichtlich der Schulfeste entspricht die Bilanz auf den ersten Blick nicht ganz den Erwartungen, die sich aus den übrigen Zahlenwerten für die Gymnasien ergeben. Aber dabei kann nicht außer acht bleiben, daß viele Gymnasien - auf-

grund des reichhaltigen Programms von Arbeitsgemeinschaften - Gelegenheit besitzen dürften, sich in Form anderer besonderer Veranstaltungen wie Schülerkonzerten, Theateraufführungen, Ausstellungen etc. der (elterlichen) Öffentlichkeit zu präsentieren. Und die Tatsache, daß bei der Mehrheit der Gymnasien, nämlich 55 Prozent, Feste im jährlichen Turnus veranstaltet werden, bestätigt doch die gegenüber den anderen Schulformen günstigeren Gegebenheiten.

Es wäre mit Sicherheit zu einfach, wenn man die Verhältnisse an den Gymnasien einfach als Norm auf die anderen Sekundarschulen beziehen wollte. Am nächsten kommen den Gymnasien sichtlich die Integrierten, weniger die Kooperativen Gesamtschulen. Daß sie dabei im Durchschnitt deutlich hinter den Gymnasien zurückbleiben, ist unter anderem wohl mit dem noch immer geringen Alter dieser Schulformen in Zusammenhang zu bringen: Bei dem Neuaufbau der Schulen, der schrittweise von unten herauf erfolgte und dessen Abschluß mit der gymnasialen Oberstufe - so sie geführt wird - vielfach erst wenige Jahre zurückliegt, konnten sich breitere Perspektiven für diesen Aufgabenbereich erst allmählich eröffnen. Für die vielfach jungen und unerfahrenen Lehrkräfte mußten lange Zeit dringendere, durch zusätzliche Anforderungen noch gesteigerte Berufsprobleme im Vordergrund stehen (vgl. Fend 1982). Am Beispiel der Gesamtschulen wird besonders greifbar, daß eine lebendige Vielfalt außerunterrichtlicher Aktivitäten die Frucht langwieriger Bemühungen, ja einer gewissen Schultradition ist, die durch solche extracurricularen Aktivitäten dann ihrerseits wiederum geprägt und gestützt wird. Für Schwierigkeiten der Gesamtschulen sind aber wohl zum Teil noch spezielle organisatorische Gegebenheiten verantwortlich zu machen, wie etwa der Umstand, daß paradoxerweise gerade in den Ganztagschulen durch die gleichmäßige Unterrichtsverteilung über den gesamten Tagesablauf der Freiraum für extracurriculare Aktivitäten zunächst einmal eingeschränkt wurde. Häufiger dürfte auch das Fehlen einer eigenen gymnasialen Oberstufe beziehungsweise ihre organisatorische

Abtrennung den Gesamtschulen wichtige Schüleraltersgruppen "nehmen", die den Aktionsspielraum der Gymnasien so breit machen. Ganz auf dieser Linie kann man die Erklärung für das deutlich schlechtere Abschneiden der Kooperativen Gesamtschulen schließlich darin suchen, daß eine schulartübergreifende Integration und Gemeinsamkeit in diesen Systemen schwer zu sichern ist. Wie man auch aus anderen Untersuchungen weiß, bleiben die Schranken zwischen den Teilstufen beziehungsweise Schulformen bis in den außerunterrichtlichen Bereich hinein fühlbar, ohne daß doch diese Teilschulen wiederum die korporative Freiheit einer autonomen und selbständigen Institution besäßen (vgl. Tillmann u.a. 1979).

Dagegen sind die erschwerten organisatorischen Rahmenbedingungen, unter denen die Haupt- und Realschulen arbeiten, relativ einfach und eindeutig hinter den wiedergegebenen Daten der Tabellen 13 und 14 auszumachen. Mit einigem Recht kann man mutmaßen, daß gerade die Schüler, die potentiell ein aktives Engagement für die Schulbelange aufbringen, wiederum für selbständige Übernahme verschiedener Aufgaben, wie etwa die Bearbeitung einer eigenen Schülerzeitung, praktisch noch zu jung sind. Ob die Möglichkeiten, die aktive Mitwirkung der Schüler für ein anspruchsvolles Schulfest zu wecken und gleichzeitig die Kontrolle beim Ablauf der Veranstaltung in der Hand zu behalten, von den Lehrern dieser Schulen zu Recht so skeptisch beurteilt werden, wie sie es offenbar tun, ist allerdings fraglich: Jährliche Feste sind nur bei einer Minderheit von wenig mehr als 30 Prozent der Schulen üblich.

Den ungünstigen Erwartungen, die in dieser Hinsicht insbesondere gegenüber den Hauptschulen bestehen, entsprechen unsere Befunde nun allerdings auch keineswegs. Dies mag um so mehr überraschen, als sich Befürchtungen vielfach insbesondere mit dem höheren Anteil ausländischer Schüler verbinden, die erwartungsgemäß auch bei den Hauptschulen unserer Stichprobe (mit 14,4 Prozent der Gesamtschülerzahl) am stärksten vertreten sind. In der Tat läßt sich bei den Hauptschulen ein schwacher negativer Zusammenhang zwischen der Höhe des Ausländer-

anteils und der Angebotsbreite außerunterrichtlicher Aktivitäten nachweisen ($r = -.20$). Schulfeste, Schulzeitungen und Angebote von Arbeitsgemeinschaften sind häufiger an Schulen mit geringem Ausländeranteil als an solchen mit einer höheren Quote anzutreffen. Bei den Grundschulen ist im übrigen ein negativer Zusammenhang des Ausländeranteils nicht mit der Angebotsbreite, sondern mit der Beteiligungsquote festzustellen ($r = -.22$) - vielleicht unter anderem deswegen, weil zusätzlicher Nachmittagsunterricht den Immigrantenkinder von vornherein die Teilnahmemöglichkeiten beschneidet. Aber insgesamt ist doch die eher schwache Ausprägung dieser Zusammenhänge herauszuheben - ganz abgesehen davon, daß der Effekt nicht etwa schlicht den Kindern der ausländischen Arbeitnehmer zugeschrieben werden darf, sondern sich wohl eher allgemein schwierigen Milieubedingungen verdankt, für die der Ausländeranteil gewissermaßen nur den Indikator bildet. Insgesamt ist bemerkenswert, wie wenig Bedeutung dem Ausländerproblem nach unseren Daten überhaupt schulpraktisch zuzukommen scheint; an Real- und Gesamtschulen lassen sich bezeichnenderweise mögliche Negativeffekte in dieser Hinsicht gar nicht nachweisen.

Wenn man die Schulleiterangaben zum Schulleben für Haupt- und Realschule vergleicht, stellt man mit Erstaunen fest, wie eng beide Schulformen beieinander liegen. Aus diesem Bild heraus fällt eigentlich nur, daß mehr als doppelt so viele Real- wie Hauptschulen - nämlich 64,5 Prozent gegenüber 27,5 Prozent - über einen eigenen Schulverein verfügen. Hinsichtlich der Zahl verschiedenartiger Arbeitsgemeinschaften und der Teilnehmerzahlen, die durchschnittlich an einzelnen Schulen anzutreffen sind, stellen sich die Verhältnisse an den Hauptschulen nicht ungünstiger dar als an den Realschulen (t-Test). Wichtig bleibt jedoch das - wie in den anderen Schulformen - auch bei Haupt- und Realschulen erkennbare außerordentliche Ausmaß von Unterschieden zwischen den jeweiligen Schulen gleichen Typs (vgl. Tabelle 13).

7. Angebotsvielfalt

Was die inhaltliche Seite der extracurricularen Aktivitäten, speziell des Angebots von einzelnen Arbeitsgemeinschaften an den verschiedenen Schultypen anlangt, scheinen die Differenzen zwischen den Schulformen erstaunlich gering ausgeprägt zu sein. Dabei verdienen freilich zuerst einmal die außerordentliche Bandbreite und Vielfalt von Themen beziehungsweise Beschäftigungen hervorgehoben zu werden, die von den Schulen gemeldet werden. Erneut bestätigt sich, daß die Situation in den Schulen in Wirklichkeit weit "besser als ihr Ruf" ist. In dem Angebot sind sprachliche, musikalische, technische, politische, naturwissenschaftliche, sportliche, literarische, praktische, philosophisch-theoretische Arbeitsgemeinschaften und andere mehr in bunter Fülle enthalten. Neben eher traditionell wirkenden - oder vorsichtiger - im Rahmen des Erwartbaren bleibenden Kursangeboten finden sich überraschende Besonderheiten: Breakdance und Jazzgymnastik, Raketentechnik, Denkmalschutz, Feuchtbiotop, Archäologie, Zinnguß, Orgelwissenschaft beziehungsweise -spiel, Mofa-Führerschein, Kosmetik, Meditationskreise und Kurse für spezielle berufliche Vorbereitung. Die Aufzählung ließe sich noch fortsetzen; aber sie sollte nicht so sehr als Liste von Extravaganzen gelesen, sondern als Hinweis auf die Vielgestaltigkeit der Schüler- und Lehrerinteressen und auf das Bemühen der Schulen genommen werden, diesen jeweils flexibel Rechnung zu tragen.

Die einzelnen Schulen können natürlich jeweils nur einen schmalen Ausschnitt aus dem angedeuteten Spektrum bieten. In dieser Hinsicht sind die schulformspezifischen Ausgangspositionen allgemein sehr unterschiedlich: Die Gymnasien eröffnen, weil sie über insgesamt günstigere "Ressourcen" verfügen, ein ungleich vielfältigeres Angebotsprogramm als Grund- und Volksschulen, die im Durchschnitt nur halb so viel oder noch weniger verschiedenartige Arbeitsgemeinschaften gleichzeitig anbieten können. Dabei ist das jeweils realisierte Angebot aber nicht einfach das Resultat äußerer

Vorgaben und Bedingungen, das sich an beliebigen Schüler- und Elterninteressen ausrichten beziehungsweise zufälligen Lehrerinitiativen und Privathobbies verdanken würde. Programm und Auswahl der eingerichteten Arbeitsgemeinschaften beruhen wohl eher auf der komplizierten Balance zwischen dem Kalkül solcher extern gesetzten Bedingungen und einem aktiven Gestaltungswillen, der für die Schule bestimmte Prioritäten durchzusetzen versucht. Das Erfordernis einer Auswahl beziehungsweise Beschränkung impliziert aus dieser Perspektive nicht nur aufgenötigten Verzicht und Mangel, sondern umgekehrt auch die Chance, Akzente zu setzen und Profil zu entwickeln.

Dafür, daß eine solche bewußte Gestaltung des Angebotsprogramms tatsächlich eine maßgebliche Rolle spielt, spricht der auffällige Umstand, daß allen jeweils unterschiedlichen Rahmenbedingungen zum Trotz dieses Angebot über alle Schulformen hinweg im Ganzen immer wieder relativ ähnliche Züge aufweist. Eine Zusammenfassung der verschiedenen Arbeitsgemeinschaften zu größeren Gruppen, wie sie dieser Feststellung zugrunde liegt, bedeutet natürlich immer eine Nivellierung von Unterschieden. Aber auch wenn man dies in Rechnung stellt, bleibt das Maß an Übereinstimmung bemerkenswert, das mit einzelnen typischen Abweichungen die verschiedenen Schulformen gewissermaßen übergreift. Diese unterscheiden sich untereinander zwar deutlich nach der Häufigkeit und der Zahl gleichzeitig angebotener Arbeitsgemeinschaften, weniger aber hinsichtlich der inhaltlichen Gesamtstruktur des jeweiligen Angebots. Auch dieser Befund erinnert wiederum an ein Ergebnis der Untersuchung von Barker und Gump, die an allen Schulen unabhängig von ihrer Größe eine relativ ähnliche Grobstruktur des Angebots außerunterrichtlicher Aktivitäten fanden (vgl. Barker/Gump 1964). Differenzen sind in unserem Fall wieder am ehesten zwischen den Grund- beziehungsweise Volksschulen und den Sekundarschulen zu erkennen, unter denen wiederum die Gymnasien eine besondere Stellung einnehmen (Prüfung auf unterschiedliche Angebotsbreite zwischen Grund- und Sekundarschulen $t = 12.69$ und zwischen Gymnasien

und den übrigen Sekundarschulen $t = 9.6$). Wahrscheinlich ist es nicht unberechtigt, trotz aller landläufigen Vermutungen über den Traditionsverlust auf die Wirksamkeit einer weit- hin gemeinsamen Überzeugung zu schließen, was denn eine gute Schule nach Möglichkeit zuerst und was sie weniger zu bieten hat (vgl. Tabelle 14).

Ein besonders starkes Gewicht haben nach unseren Daten an allen Schulformen Sportgruppen; mehr als 60 Prozent der Schulen unserer Stichprobe melden entsprechende Aktivitäten. Sofern überhaupt Arbeitsgemeinschaften eingerichtet sind, sind wohl insbesondere solche Neigungsgruppen darunter, von denen entsprechend der Vielzahl sportlicher Betätigungen (Gymnastik, Ballspiele, Leichtathletik und Leistungssport, Jogging usw.) in der Regel mehrere gleichzeitig an einer Schule bestehen. Unser Material liefert über die Zahl und die Art dieser Arbeitsgemeinschaften keinen genaueren Aufschluß. Aber die Angaben zu dem beteiligten Anteil der Gesamtschülerschaft lassen auf Teilnehmerzahlen schließen, die vielfach über der Stärke einer einzelnen Gruppe liegen. Vor allem aber wird durch diese Zahlen die große Attraktivität der sportlichen Arbeitsgemeinschaften unterstrichen, deren Einrichtung an fast allen Schulformen besonders viele Schüler aktiviert. Eine Ausnahme machen in dieser Hinsicht nur die Grundschulen und die Gymnasien, bei denen musikalische Arbeitsgruppen eine noch stärkere Bedeutung haben. Bei den Grundschulen wird sich neben der Tradition dabei auch die Alterszusammensetzung der Schüler auswirken. In den Volksschulen, die ja zusätzlich ältere Schülerjahrgänge umfassen, spielen sportliche Aktivitäten schon eine sehr viel größere, den Musikgruppen angenäherte Rolle. Den Gymnasien, wo sich - auf höherem Niveau - eine ähnliche Gewichtsverteilung zu ergeben scheint, sind diese Schulverhältnisse dennoch nicht wirklich vergleichbar. An keiner anderen Schulform findet sich im allgemeinen ein intensiveres und vielfältigeres Musikleben, wie nicht nur die verschwindende Zahl von Fehlanzeigen in diesem Fall, sondern mehr noch Meßziffern über die Häufigkeit der Einrichtung von parallelen oder doch

gleichartigen Musikgruppen zeigen. Nur in einer extremen Minderheit von Gymnasien dürften nicht wenigstens zwei oder drei musikalische Arbeitsgemeinschaften gleichzeitig bestehen. Gerade in der Musikpflege dürfte das Gymnasium in besonderem Maße von den häuslichen Vorleistungen profitieren.

Dennoch muß hervorgehoben werden, in welchem erstaunlichem Maße derartige Aktivitäten generell an den verschiedenen Schulformen gepflegt werden. Musikalische Arbeitskreise sind an den Schulen kaum seltener verbreitet als Sportgruppen. Dabei ist dieses Ergebnis wegen der insgesamt gegebenen schlechten Voraussetzungen um so bemerkenswerter. Wie bereits dargestellt, sind durch den Mangel an Fachlehrern gerade im Musikunterricht besondere Defizite gegeben. Es spricht für überaus intensive Bemühungen des Schulleiters beziehungsweise der Lehrer, daß entsprechende Arbeitsgemeinschaften trotzdem an der Schule sorgfältig gepflegt werden. Offenbar hemmt das Fehlen einer ausreichenden Zahl von Fachkräften, wie der schwache negative Zusammenhang von Fehlstundenzahl im Musikunterricht und Umfang unterrichtlicher Musikaktivitäten zeigt ($r = -.12$), die angestrebte Entfaltung eines schulischen Musiklebens nur unbedeutend. Dabei mag gerade unter den Bedingungen des Mangels das aktive Engagement für solche außerunterrichtlichen Aktivitäten noch dadurch begünstigt werden, daß die Arbeit mit den motivierten Schülern dieser Gruppen den jeweiligen Fachlehrern mehr Befriedigung vermittelt als der möglicherweise ausschließliche oder vorwiegende Einsatz im Regelunterricht eines schulischen Randfaches, wie es das Fach Musik ist.

Im einzelnen haben bei diesen musikalischen Schulaktivitäten Chor und Orchester die größte Bedeutung: Mehr als zwei Fünftel der Grundschulen bestätigen - ähnlich wie die Hauptschulen - jeweils die Einrichtung von Instrumentalkreis(en) und Gesangsgruppe(n); bei den Gymnasien liegt der entsprechende Anteil mehr als doppelt so hoch, während Real- und Gesamtschulen zu etwas mehr als 60 Prozent über Orchester und gut

zur Hälfte über Vokalkreise verfügen. Überdies ist zu berücksichtigen - und zum Teil schon aus den genannten Daten indirekt zu erschließen -, daß an nicht wenigen größeren Schulen, am ehesten zweifellos bei den Gymnasien Instrumental- und Gesangskreise oder auch mehrere Gruppen einer Art mit unterschiedlichem Programm (zum Beispiel Bläser- und Streichergruppen beziehungsweise Gruppen für Anfänger und Fortgeschrittene etc.) nebeneinander stehen. Eine solche mögliche Spezialität haben wir mit der Frage nach einer Band an der Schule besonders erfaßt: Aktivitäten dieser Art spielen erwartungsgemäß in der Tat erst bei den größeren Gymnasien und Gesamtschulen, von denen insgesamt um die Hälfte und mehr eine Band eingerichtet haben, eine wirkliche Rolle. Aber angesichts der schwierigen Bedingungen wird man auch die geringeren Quoten bei den Haupt- und Realschulen (13 versus 18 Prozent) als Beleg für das Bemühen werten können, typische, in diesem Fall vielleicht sogar besonders virulente, Schülerinteressen aktiv aufzunehmen. Die Problematik gerade dieser Veranstaltungen liegt in der naturgemäß geringen Offenheit, die bei der letzten Art von uns gesondert erfaßter musikalischer Arbeitsgemeinschaften, den - insgesamt nicht häufiger anzutreffenden - Musiktanzkreisen in ganz anderem Maße gegeben ist. In den gelegentlich eingerichteten Volkstanzgruppen jedenfalls gelingt es auch einmal, erheblich größere Teile der Schülerschaft (bis zu maximal 60 Prozent) zu aktivieren. Im übrigen ist auch an dieser Stelle noch einmal vor dem Mißverständnis zu warnen, daß sich die größere Angebotsbreite generell in höheren Beteiligungsziffern auszahlen müsse; in den insgesamt kleineren Grundschulen mit ihrem schmalen Angebot ist durchschnittlich ein höherer Prozentsatz von Schülern als irgendwo sonst aktiv in das schulische Musikleben einbezogen.

Relativ eng verwandt mit den musikalischen Arbeitsgemeinschaften ist eine Gruppe anderer künstlerisch-gestaltender Aktivitäten, zu denen Theater- und Kunstgruppen zählen. Mit einem gewissen Recht sind vielleicht auch noch die verschiedenen Spielgruppen in den Schulen (zum Beispiel Schach) hin-

zuzurechnen. In der Bedeutung reichen diese Aktivitäten nicht an die klassischen Musikgruppen, die Instrumental- und Gesangskreise, heran. Am ehesten gilt dies noch für das Theaterspiel. Auch wenn erwartungsgemäß mehr die Sekundarschulen - etwa die Hälfte der Hauptschulen! - und Realschulen, über 60 Prozent der Gesamtschulen und mehr als vier Fünftel der Gymnasien solche Laienspielkreise eingerichtet haben, verdient besonders hervorgehoben zu werden, daß auch an einem Drittel der Grundschulen Theater- oder Rollenspielgruppen bestehen. Auch hier mag man wieder auf die Spur einer Tradition treffen, die derartigen Aktivitäten gerade auch für die Grundschule besondere Bedeutung beimaß (vgl. Calliess 1977; Daublebsky u.a. 1976). Kunst- und auch Spielgruppen verteilen sich dagegen fast ausschließlich auf die Sekundarschulen mit einem klar ausgeprägten Vorsprung der Gymnasien.

Manches spricht dafür, die genannten Aktivitäten mit den verschiedenen Schulmusikkreisen zu der großen Gruppe musisch-expressiver Betätigungsmöglichkeiten zusammenzufassen. Die Differenzen zwischen dieser Art Arbeitsgemeinschaften erscheinen gering im Vergleich zu den übrigen außerunterrichtlichen Schulaktivitäten, denen andere Handlungsziele und Orientierungen, Medien und Ausdrucksformen zugrunde liegen. Nach den uns vorliegenden Angaben nimmt gegenwärtig im außerunterrichtlichen Angebot der Schulen insgesamt diese Gruppe musisch-expressiver Aktivitäten, die ein deutliches Gegengewicht zu der inzwischen so kritisch herausgestellten kognitiven Orientierung der Schule darstellen, den größten Raum ein. Dagegen treten auch die bereits genannten Sportgruppen noch einmal zurück. Daß bei diesen Aktivitäten - wie meist ja auch sonst - traditionsgemäß wiederum gerade die Gymnasien als Schulen mit zugleich hohen intellektuellen Zielen am günstigsten dastehen, belegt im übrigen einmal mehr, daß falsche Gegenüberstellungen der unterschiedlichen Belange ganz unberechtigt wären.

Uns fehlen freilich die empirischen Grundlagen, um die tatsächliche Wirksamkeit dieser extracurricularen Aktivitäten gegenüber dem normalen Unterrichtsprogramm abzuschätzen. Ob und in welcher Weise Lücken im Unterrichtsangebot oder tiefer liegende, im Gesamtcharakter des modernen Unterrichts liegende "Verarmungseffekte" ausgeglichen werden, ließe sich nur mit Hilfe eingehenderer, die konkrete Angebotsgestaltung und die Erfahrungen der Schüler einbeziehende Forschungen klären. Erst dann würde man auch Maßstäbe an die Hand bekommen, um über unsere sehr allgemeinen deskriptiven Aussagen hinaus den außerunterrichtlichen Bereich in seinem Umfang und seiner inhaltlichen Ausrichtung wirklich qualifizieren zu können.

Gegenüber den beschriebenen Arbeitsgemeinschaften spielen die anderen, von uns unterschiedenen Formen nur eine deutlich nachgeordnete Rolle. Insofern hier eher "Defizite" - mit charakteristischen Unterschieden zwischen den Schulformen - sichtbar werden, verdienen sie dennoch Aufmerksamkeit. Von besonderem Interesse ist dabei die Gruppe der praktisch-technischen (und beruflich) orientierten Arbeitsgemeinschaften, die an den Grundschulen, obwohl nur an etwas mehr als einem Fünftel zu finden, neben den verschiedenen musischen und sportlichen Aktivitäten praktisch als einzige noch ins Gewicht fallen. Das Spektrum ist in diesem Falle erklärlicherweise auf elementare technische Beschäftigungen, auf Bastel- und Textilarbeiten, seltener noch hauswirtschaftliche Aktivitäten begrenzt. Die Häufigkeit derartiger Arbeitsgemeinschaften nimmt erst in den Sekundarschulen zu, wo dann auch vorberufliche Interessenskreise eine Rolle spielen. Allerdings bleiben diese Beschäftigungen hier eher hinter den sprachlich-politischen Arbeitskreisen zurück, auch wenn an den Teilnehmerzahlen ihre vergleichsweise größere Attraktivität und Breitenwirkung klar abzulesen ist. Im Durchschnitt aktivieren sie mehr als doppelt so viele Schüler wie die Gruppe der verschiedenen literarischen, fremdsprachlichen oder sozialkundlichen Arbeitszirkel oder zum Teil auch die Neigungsgruppen naturwissenschaftlicher Art, zu denen etwa

biologische, physikalische oder geologische Arbeitsgemeinschaften zu zählen sind. Wahrscheinlich ist es etwas gewagt, aufgrund solcher Zahlen bereits von einem "ungesättigten Bedarf" oder unausgeschöpften Potential zu sprechen. Auch sollen gegenüber den praktischen Arbeitsgemeinschaften die übrigen Neigungskreise, zu denen ja unter anderem auch die Redaktionsgruppen für die Schülerzeitungen zählen, nicht in ihrer Bedeutung abgewertet werden. Dennoch ist festzustellen, daß das handlungsleitende Bild von Schule in der geringeren Berücksichtigung praktisch-technischer Interessen traditionelle Schattenseiten aufweist. Am deutlichsten wird dies bezeichnenderweise bei den überhaupt tonangebenden Gymnasien, bei denen diese praktischen Arbeitsgemeinschaften dann ganz hinter den sprachlichen und schließlich noch naturwissenschaftlichen Angeboten zurücktreten. Während mehr als vier Fünftel der Gymnasien sprachliche Neigungsgruppen und mehr als die Hälfte naturwissenschaftliche Arbeitskreise eingerichtet haben, bietet nicht einmal ein Drittel dieser Schulen praktische Beschäftigungsmöglichkeiten an. Dem liegt sicher nicht eine prinzipielle Unaufgeschlossenheit gegenüber unvertrauten und neuartigen Ansprüchen zugrunde. Die Tatsache, daß die Gymnasien mit weitem Vorsprung vor den anderen Schulformen gegenwärtig fast zur Hälfte jeweils eine oder mehrere Computer-Arbeitsgemeinschaften besitzen, zeugt eher vom Gegenteil. Hinzuzunehmen ist in diesem Falle ja noch die Einrichtung von Informatikkursen im Rahmen des naturwissenschaftlichen Fächer- beziehungsweise des breiteren Wahlpflichtangebots der Oberstufe, wie dies zum Teil auch Gesamtschulen bereits in der Sekundarstufe I besitzen. Es spricht vielmehr für traditionelle Ausgrenzungen und Einseitigkeiten, daß hinsichtlich praktischer Aktivitäten gerade an Haupt- und Realschulen günstigere Verhältnisse gegeben sind als an den Gymnasien. Auch die Gesamtschulen öffnen sich stärker diesem Bereich, speziell bei den mehr technischen Arbeitsgemeinschaften, obwohl insgesamt der Eindruck eines erheblichen zusätzlichen Bedarfs in jedem Falle fortbesteht. Wenn denn angesichts der beeindruckenden Reichhaltigkeit des Gesamtangebots an außerunterrichtlichen

Aktivitäten noch von dringenden Wünschen die Rede sein kann, so gehen sie besonders in diese Richtung. Auch wenn die befragten Schulleiter gerade in den Gymnasien für eine Aufwertung praktischer und beruflicher Belange nur begrenzt aufgeschlossen sind, sollte dies die stärkere Berücksichtigung dieser Seite im außerunterrichtlichen Angebot nicht hindern.

8. Zusammenfassung

Zum Abschluß lassen sich einige allgemeine Ergebnisse noch einmal im Zusammenhang resümieren. Beeindruckend und für den Außenstehenden überraschend ist das Ausmaß, in dem in den Schulen allgemein Aktivitäten jenseits des gewöhnlichen Unterrichtsbetriebs gepflegt werden. Regelmäßige Schulfeste und ein breiter Kranz außerunterrichtlicher Beschäftigungsangebote für die Schüler gehören in den Schulen zur Regel. Mit den verschiedenen Arbeitsgemeinschaften und Neigungskursen, deren wesentliche Schwerpunkte im musischen und sportlichen Bereich liegen, sorgen die Schulen für eine Ergänzung und Vertiefung des normalen Unterrichtsprogramms. Zugleich eröffnen sie sich auf diesem Wege die Möglichkeiten einer wirksamen Differenzierung, insofern sie leistungsmotivierten und vielseitiger interessierten Schülern zusätzliche Arbeitsgelegenheiten und Förderung bieten. Für die Schüler liegt dabei die Attraktivität nicht nur in der Pflege spezieller Neigungen, sondern zum Teil wohl auch einfach in der Chance, hier den Schritt von der eher verbalen Repräsentation von Inhalten im Unterricht zur praktischen Auseinandersetzung und Bewährung zu tun. Den Lehrern wird die zusätzliche, materiell kaum auszugleichende Mühe dieser Kurse durch den Anreiz vergolten, der die Arbeit mit besonders motivierten Schülern zu bieten pflegt. Die hohe durchschnittliche Teilnehmerquote, die - mit Ausnahme nur der Kooperativen Gesamtschulen - zwischen 25 und 30 Prozent der Gesamtschülerzahl liegt, unterstreicht die außerordentliche Bedeutung dieser Maßnahmen.

In den Differenzen, die in der Intensität des Schullebens zwischen den Schulen bestehen, kommen maßgeblich Schulformunterschiede zum Ausdruck, für die wiederum ein ganzes Ensemble von einzelnen Faktoren verantwortlich ist. Für Primar- und Sekundarschulen, unter denen wiederum die Gymnasien besonders hervortreten, ergibt sich in der Gestaltung des Schullebens ein unterschiedliches Profil, auch wenn dies breite Überschneidungen in Einzelfällen nicht ausschließt. Dies betrifft insbesondere die Wirkungsbreite des außerunterrichtlichen Angebots an den Schulen, wo in einem gemeinsamen Streubereich außerordentliche Unterschiede zwischen den Schulen gleichen Typs erkennbar werden. Für eine Feinanalyse dieser Differenzen fehlen die Voraussetzungen, aber von maßgeblichem Einfluß ist der Stellenwert, die die einzelne Schule selbst dem Schulleben beimißt. Zwischen der Häufigkeit von Schulfesten, dem Bestehen von Elternvereinen und Schulzeitungen sowie dem Entfaltungsgrad des außerunterrichtlichen Angebots an einer Schule bestehen (unabhängig von Schulform und Größe) erkennbare Zusammenhänge. Die erwarteten hemmenden Einflüsse, die sich für das Schulleben im Zusammenhang mit der Ausländerquote nachweisen lassen, spielen nur eine geringe Rolle; bei einzelnen Schulformen, wie den Real- und Gesamtschulen, sind sie charakteristischerweise gar nicht gegeben. Auch die merklichen Lücken im Fachlehrerstamm, die ja mit Sport und Musik gerade den Kern des außerunterrichtlichen Angebots betreffen, machen sich nur begrenzt einschränkend bemerkbar. Den Schulen ist es offenbar darum zu tun, im Interesse der Schüler und wohl auch der Lehrer, ein unverkürztes Angebotsprogramm zu bieten.

Es ist im übrigen interessant, daß von dem Ausmaß der Teilzeitbeschäftigung bislang in keiner Schulform negative Einflüsse auf die Breite des außerunterrichtlichen Programms und die Intensität des Schullebens nachzuweisen sind. Daß in den Grundschulen, wo der Anteil von Lehrkräften mit vermindertem Stundendeputat traditionsgemäß weit höher als in den anderen Schulformen ist (vgl. Tabelle 11), Arbeitsge-

meinschaften und Neigungskurse eine geringere Rolle spielen, hat offenbar andere - bereits erörterte - Gründe.) Aber aus dieser Feststellung kann nicht geschlossen werden, daß mit der erwartbaren weiteren Zunahme der Teilzeitbeschäftigung keine solchen negativen Rückwirkungen eintreten. Gegenwärtig ist es noch etwa die Hälfte der Schulleiter, die von der zunehmenden Zahl von Teilzeitkräften eine Minderung, zumindest Hemmung des über den Unterricht hinausreichenden Engagements für die Schule insgesamt fürchten (54 Prozent), aber das Problembewußtsein scheint mit dem Ausmaß der Teilzeitbeschäftigung an der eigenen Schule und entsprechenden Erfahrungen zu wachsen ($r = .20$). Die Schwierigkeiten, die ihnen dabei vor Augen stehen, sind für uns nicht näher faßbar, sie liegen zum Teil wohl auch auf einer anderen Ebene, zum Beispiel der Stundenplangestaltung; dennoch gehen bezeichnenderweise die Vorbehalte gegen die Teilzeitbeschäftigung mit der Überzeugung, die Ausgestaltung eines befriedigenden Schullebens an der eigenen Schule bislang eher vernachlässigt zu haben, und mit der Absicht überein, in Zukunft die Arbeit im nicht-akademischen Bereich intensivieren zu wollen ($r = .24$).

Sieht man von diesen noch nicht näher qualifizierbaren, etwas ungewissen Perspektiven ab, fügen sich die übrigen Befunde insgesamt zu dem Bild einer sozial aktiven, dabei ihrer primären Aufgaben aber durchaus bewußten Schule. Das deutlich werdende Engagement im schulischen Sozialbereich geht nicht einher mit einer Abwertung der unterrichtlichen Funktionen, die nach dem Urteil der Schulleiter vielmehr entgegen verschiedenen andersartigen Erwartungen unumstrittenen Vorrang besitzen. Dem Ausgleich noch immer fortbestehender, teilweise erheblicher Defizite im fachlichen, insbesondere musischen Unterrichtsangebot, gilt dabei erkennbar Aufmerksamkeit. Auch wenn also die großen Veränderungen im Schüler- und Lehrerbstand während der letzten beiden Jahrzehnte in den Schulen Umstellungen erzwungen und zum Teil erhebliche Schwierigkeiten verursacht haben, zeigen sich

nunmehr mindestens Konsolidierungseffekte. Das Beharrungsvermögen der Einrichtung "Schule", das Reformen vielfach zur Verzweiflung bringt und gebracht hat, mag hier - besonders wenn professionelle Problemwahrnehmung und Verarbeitung von Erfahrungen hinzukamen - einmal günstige Wirkungen zeigen.

Daß diese Eigenschaften nicht gleichmäßig auf die einzelnen Schulen verteilt sind, sorgt aber offenbar zusätzlich für eine Differenzierung zwischen den Schulen und Schulformen. Denn dadurch können die jeweils unterschiedlichen Folgen, die sich aus dem Strukturwandel der letzten beiden Jahrzehnte ergeben haben, verstärkt oder auch abgeschwächt werden. Am deutlichsten läßt sich dies bei den Gymnasien fassen, die ihre - nach dem Ausweis unserer Daten - relativ erfolgreiche Bewältigung des Expansionsschubs sicherlich nicht nur überlieferten Positionsvorteilen verdanken. Es dürfte hinzukommen, daß bestimmte Ansprüche an die Ausgestaltung des Schulalltags ebenso wie fachliche Leistungserwartungen vergleichsweise fest in der Tradition dieser Schulform verankert waren. Diese Tradition ist bei aller verbreiteten Kritik auch durch spätere Modifikationen (wie die Oberstufenreform) nicht außer Kraft gesetzt worden. Das kritisch dagegengestellte Schlagwort von der stillen Ausrichtung auch der übrigen Schulformen am gymnasialen Vorbild bestätigt in diesem Zusammenhang indirekt noch einmal ihre Stärke. Dagegen wurden, wenn man die Grundschule aufgrund ihrer besonderen Gegebenheiten einmal außer Betracht läßt, die anderen Sekundarschulen ohne einen solchen Rückhalt mit Veränderungen ihrer Schülerschaft und einem Generationswechsel im Lehrkörper konfrontiert. Die Gesamtschulen als gänzlich neuer Schultyp sind, wie die Befragungsergebnisse etwa hinsichtlich der Ausgestaltung des Unterrichts und des extracurricularen Angebots verdeutlichen, noch immer mit der Aufgabe der Profil- und Traditionsbildung beschäftigt, der die Gymnasien im Grunde enthoben waren. Die Hauptschule sollte dem sich schon länger abzeichnenden Schülerschwund gerade durch eine anspruchsvolle innere

Neuorientierung begegnen - was ungewollt die Umstellung auf eine sich verändernde äußere Situation noch erschwert haben dürfte. Weil das neue Programm mit der Hoffnung auf einen Rückgewinn von Schülern belastet wurde, sind die auch bei einer ausgelesenen Schülerschaft in ihm liegenden Möglichkeiten wahrscheinlich vielfach verkannt und unausgeschöpft geblieben. Auch wenn die Hauptschule aufgrund ihrer Stellung im Schulsystem Veränderungen ihrer Schülerschaft zweifellos nur in begrenztem Umfang aufzufangen vermag, dürfte dadurch das Empfinden eines übermächtigen Einbruchs und unverschuldeter Hilflosigkeit noch gesteigert worden sein. Gemessen daran wird man den bemerkenswerten Tatbestand, daß die Hauptschule in der Sicherung des fachlichen Angebots und dem Ausmaß außerunterrichtlicher Aktivitäten der Realschule wenig nachsteht, noch als relativen Erfolg werten. Umgekehrt ergibt sich gerade aus dieser Nähe - insbesondere der übereinstimmend negativen Beurteilung der Schüler durch die Schulleiter - der Eindruck von einer unerwartet kritischen Situation der Realschule. Ihre erfolgreiche quantitative Entwicklung nach dem Kriege läßt leicht die eben damit verbundenen Probleme übersehen. Und es scheint, daß diese aus regional ungleichen, insgesamt schmalen Anfängen hervorgegangene Schulform trotz bemerkenswerter Ansätze (Wahlpflichtdifferenzierung) noch nicht den internen Handlungsspielraum und die institutionelle Festigkeit ausbilden konnte, um den sich in der Expansion vollziehenden Austausch ihrer Schülerpopulation ohne weiteres zu bewältigen.

Derartige allgemeine Überlegungen nötigen allerdings dazu, ergänzend nochmals die außerordentlichen Unterschiede zu unterstreichen, die zwischen den einzelnen Schulen gleichen Typs bestehen und für die unsere Ergebnisse ebenfalls viele Anhaltspunkte enthalten. Auch unter den Haupt- und Realschulen gibt es offenbar manche, die von ungünstigen Bedingungen in ihrer Arbeit weit weniger betroffen wurden. Die Erhebung reicht nicht hin, um die näheren Umstände dabei aufzuklären (dazu zum Beispiel Roeder 1984), aber die erstaunlichen Differenzen in den Unterrichtsdefiziten oder

in der Bedeutung extracurricularer Aktivitäten an den einzelnen Schulen lassen den Schluß zu, daß die Beweglichkeit und interne Steuerungskapazität einen maßgeblichen Einfluß besitzen. Angesichts knapper werdender Ressourcen werden solche Faktoren an Bedeutung gewinnen. Nach unserer Überzeugung fällt dabei gerade den Schulleitern selbst in der vorausschauenden Berücksichtigung ihrer Schulbedürfnisse ebenso wie in der behutsamen Anregung und Stützung von Initiativen eine Schlüsselrolle zu.

Die häufig zu hörende Kritik an "seelenlosen Lernfabriken", "zerrüttender Leistungskonkurrenz" und "kreativitätshemmender Eindimensionalität" unserer Schulen kann danach den gegenwärtigen Verhältnissen sowohl in ihrer Pauschalität als auch vom Gesamttenor her nicht wirklich gerecht werden. Eklatante Mängel in einem Teil der Schulen, wie gravierende Lücken im Unterrichtsangebot oder die auch anzutreffende gänzliche Sorglosigkeit hinsichtlich der Ausgestaltung des Schullebens werden dabei eher verwischt, und eine begründete Einschätzung der schulischen Möglichkeiten wird hinter abstrakte Erwartungen zurückgedrängt (vgl. Leschinsky 1985) - gleichgültig ob aus der globalen Kritik Enttäuschung über die ausgebliebene Reform oder ein Schuldvorwurf gegen zu weit gehende Eingriffe spricht.

Tabelle 1: Unterricht und Erziehung
Verteilung der Antworten auf die Fragen 6-10 und 12-13 (in Prozent) (gewichtet)

Variable	1 trifft zu	2 trifft ungefähr zu	3 trifft kaum zu	4 trifft nicht zu	5 und 9 nicht beant- wortbar/nicht beantwortet
08 Im Zentrum des pädagogischen Auftrags unserer Schule(n) steht nach wie vor ein didaktisch solide erteilter Unterricht.	58,2	30,5	6,0	2,9	2,4
06 In den vergangenen Jahren ist der Erziehungsauftrag unserer Schule(n) vielleicht doch etwas zu kurz gekommen.	52,9	27,1	9,3	9,6	1,0
07 Den steigenden Anforderungen, erzieherisch zu wirken, können wir mit unseren schulischen Möglichkeiten gar nicht entsprechen.	33,2	42,4	11,2	11,7	1,8
09 In den vergangenen Jahren ist die Ausgestaltung eines befriedigenden Schullebens an unserer(n) Schule(n) eher vernachlässigt worden.	10,9	20,9	21,5	45,2	1,5
10 In jüngster Zeit bemühen wir uns wieder intensiver um eine Verbesserung des Schullebens.	34,1	27,3	7,2	15,4	16,0
12 In den vergangenen Jahren haben die Kollegen den Gedanken des Förderns und Ausgleichens auf Kosten des allgemeinen Anspruchsniveaus eher zu stark betont.	9,3	25,8	34,4	26,7	3,9
13 An unserer(n) Schule(n) ist eine Rückkehr zu der Überlegung zu beobachten, daß ein rechtzeitiges Sitzenbleiben für den einzelnen sowie für die Klasse eine förderliche Maßnahme darstellen kann.	30,2	33,2	15,0	18,5	3,1

Tabelle 2: Dimensionen "Schulentwicklung"¹, Teil 1

Einschätzung der Schülervoraussetzungen Variable	Faktor I Ladung	Traditionelle Erziehungs-(und Ordnungs-)konzeption Variable	Faktor II Ladung
02 Ein wachsender Teil der Schüler ist kaum noch zur Mitarbeit in der Schule zu motivieren.	.72	06 In den vergangenen Jahren ist der Erziehungsauftrag unserer Schule(n) vielleicht doch etwas zu kurz gekommen.	.53
01 Die Leistungsvoraussetzungen unserer Schüler haben sich in den vergangenen Jahren verschlechtert.	.62	09 In den vergangenen Jahren ist die Ausgestaltung eines befriedigenden Schullebens an unserer(n) Schule(n) eher vernachlässigt worden.	.47
03 Angesichts der Veränderung der Schülerschaft überfordern die Lehrpläne einen großen Teil unserer Schüler.	.54	11 Bemühungen um die Ausgestaltung des Schullebens scheiterten bislang an Vorbehalten der Kollegen.	.39
05 Das Interesse der Eltern an der Schule ist in den letzten Jahren zurückgegangen.	.32	16 Die zunehmende Zahl von Teilzeitkräften erschwert es, über den Unterricht hinaus ein ausreichendes Engagement der Kollegen für die Schule insgesamt zu erhalten.	.35
07 Den steigenden Anforderungen, erzieherisch zu wirken, können wir mit unseren schulischen Möglichkeiten gar nicht entsprechen.	.33	12 In den vergangenen Jahren haben die Kollegen den Gedanken des Förderns und Ausgleichens auf Kosten des allgemeinen Anspruchsniveaus eher zu stark betont.	.32
04 In einigen Fächern haben sich die Leistungen der Schüler in den letzten Jahren gesteigert.	-.30	10 In jüngster Zeit bemühen wir uns wieder intensiver um eine Verbesserung des Schullebens.	.30
		(13) An unserer(n) Schule(n) ist eine Rückkehr zu der Überlegung zu beobachten, daß ein rechtzeitiges Sitzenbleiben für den einzelnen sowie für die Klasse eine förderliche Maßnahme darstellen kann.	.27
Innere Konsistenz der Skala "Einschätzung der Schülervoraussetzungen" (ohne VAR05 und VAR07) (SCLEIST4) $\alpha = .62$; Korrelation zwischen Skala und Faktorscores: $r = .94$		Innere Konsistenz der Skala "Traditionelle Erziehungs-(und Ordnungs-)konzeption" (TRADERZ) $\alpha = .59$; Korrelation zwischen Skala und Faktorscores: $r = .94$	

¹ Es wurde eine Hauptachsenanalyse mit anschließender Varimax-Rotation gerechnet (Programm SPSS). Eine 4-Faktorenlösung, die insgesamt 38,5 Prozent der Varianz aufklärt, erschien sachlich plausibel und vom Eigenwertverlauf her naheliegend.

Tabelle 2 : Dimensionen "Schulentwicklung", Teil 2

Intensivierung im nicht-akademischen Bereich Variable	Faktor III Ladung	Intensivierung im akademischen Bereich Variable	Faktor IV Ladung
26 Jede Schule hat ihre Stärken und Schwächen. An unserer(n) Schule(n) müßte die pädagogische Arbeit insbesondere intensiviert werden: in den außerunterrichtl. Bereichen.	.56	22 Jede Schule hat ihre Stärken und Schwächen. An unserer(n) Schule(n) müßte die pädagogische Arbeit insbesondere intensiviert werden: im historischen und sozialkundlichen Unterricht.	.72
09 In den vergangenen Jahren ist die Ausgestaltung eines befriedigenden Schullebens an unserer(n) Schule(n) eher vernachlässigt worden.	.43	21 Jede Schule hat ihre Stärken und Schwächen. An unserer(n) Schule(n) müßte die pädagogische Arbeit insbesondere intensiviert werden: in den traditionellen Kernfächern (Mathematik, Naturwiss. und Sprachunterricht).	.50
23 Jede Schule hat ihre Stärken und Schwächen. An unserer(n) Schule(n) müßte die pädagogische Arbeit insbesondere intensiviert werden: im musisch-ästhetischen Bereich.	.42		
11 Bemühungen um die Ausgestaltung des Schullebens scheiterten bislang an Vorbehalten der Kollegen.	.37		
25 Jede Schule hat ihre Stärken und Schwächen. An unserer(n) Schule(n) müßte die pädagogische Arbeit insbesondere intensiviert werden: in der Leibeserziehung.	.33		
24 Jede Schule hat ihre Stärken und Schwächen. An unserer(n) Schule(n) müßte die pädagogische Arbeit insbesondere intensiviert werden: in berufs- und praxisbezogenen Unterrichtsbereichen.	.33		

Innere Konsistenz der Skala "Intensivierung im nicht-akademischen Bereich" (NONAK) $\alpha = .60$;
Korrelation zwischen Skala und Faktorscores: $r = .93$

Tabelle 3: Einschätzung von Schülervoraussetzungen
Verteilung der Antworten auf die Fragen 1-5 (in Prozent) (gewichtet)

Variable	1 trifft zu	2 trifft ungefähr zu	3 trifft kaum zu	4 trifft nicht zu	5 und 9 nicht beant- wortbar/nicht beantwortet
01 Die Leistungsvoraussetzungen unserer Schüler haben sich in den vergangenen Jahren verschlechtert.	48,4	27,0	12,1	11,0	1,5
03 Angesichts der Veränderung der Schülerschaft überfordern die Lehrpläne einen großen Teil unserer Schüler.	29,1	34,2	19,0	15,8	1,9
04 In einigen Fächern haben sich die Leistungen der Schüler in den letzten Jahren gesteigert.	24,6	13,6	30,9	24,9	6,0
02 Ein wachsender Teil der Schüler ist kaum noch zur Mitarbeit in der Schule zu motivieren.	14,3	35,5	25,6	22,8	2,0
05 Das Interesse der Eltern an der Schule ist in den letzten Jahren zurückgegangen.	13,2	21,5	17,7	46,1	1,7

Tabelle 4: Mittelwerte zum Leistungsbereich nach Schulformen

Variable	Grund- schule	Volks- schule	Haupt- schule	Real- schule	Gymnasium	IGS	KGS	Signifikanz der Schulformunterschiede
01 Die Leistungsvoraussetzungen unserer Schüler haben sich in den vergangenen Jahren verschlechtert.	1.98	1.69	1.60	1.53	2.15	2.22	2.17	s.s.
03 Angesichts der Veränderung der Schülerschaft überfordern die Lehrpläne einen großen Teil unserer Schüler.	2.46	1.92	1.72	1.92	2.68	2.50	2.52	s.s.
04 In einigen Fächern haben sich die Leistungen der Schüler in den letzten Jahren gesteigert.	2.77	2.63	2.75	2.99	1.99	2.21	2.34	s.s.
02 Ein wachsender Teil der Schüler ist kaum noch zur Mitarbeit in der Schule zu motivieren.	2.68	2.31	2.26	2.33	2.98	2.72	2.83	s.s.
05 Das Interesse der Eltern an der Schule ist in den letzten Jahren zurückgegangen.	3.21	3.20	2.48	3.19	3.55	3.11	3.15	s.s.
07 Den steigenden Anforderungen, erzieherisch zu wirken, können wir mit unseren schulischen Möglichkeiten gar nicht entsprechen.	1.99	2.07	2.00	1.92	2.03	2.30	2.13	s.s.
SCLEIST4 Einschätzung der Schülervoraussetzungen	2.35	2.10	1.96	2.00	2.70	2.57	2.56	s.s.
TRADERZ Traditionelle Erziehungs- und Ordnungskonzeption	2.52	2.36	2.49	2.37	2.53	2.65	2.54	s.s.
NONAK Intensivierung im nicht-akademischen Bereich	2.85	2.64	2.64	2.62	2.84	2.67	2.64	s.s.

Tabelle 5 : Daten zur Schülerschaft nach Schulformen (gewichtet)

Schulform	Mittlere Schülerzahl (Standardabweichung)	Mittlerer Ausländeranteil in Prozent (Standardabweichung)	Schulen mit einem Ausländeranteil von (in Prozent)			
			< 10	10-25	25-50	> 50
Grundschule	267 (152)	14,7 (14,6)	50	29	18	3
Volksschule	428 (151)	13,8 (15,6)	46	35	17	2
Hauptschule	425 (176)	14,4 (16,8)	57	24	11	7
Realschule	579 (212)	4,2 (5,1)	91	6	3	-
Gymnasium	937 (323)	3,3 (4,6)	93	7	-	-
Integrierte Gesamtschule	1.004 (373)	11,1 (13,3)	59	33	7	1
Kooperative Gesamtschule	1.217 (554)	5,7 (5,1)	85	15	-	-

Tabelle 6: Ausländische Schüler der 7. Jahrgangsstufe in Berlin (West) nach Schularten, 1980/81-1983/84 (in Prozent)¹

Schuljahr	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
1980/81	47,1	15,4	14,5	23,0
1981/82	44,2	15,9	15,0	24,8
1982/83	40,1	15,7	15,9	28,3
1983/84	35,0	18,4	16,2	30,5

¹ Ohne Schüler in Vorbereitungsklassen.

Quelle: Der Senator für Schulwesen: Das Schuljahr in Zahlen. Allgemeinbildende Schulen in Berlin (West). Berlin 1975/76 ff.; eigene Berechnungen.

Tabelle 7 : Korrelationen zwischen Ausländeranteil und Variablen der Voraussetzungsbeurteilung nach Schulformen

r	Grundschule	Volksschule/ Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Integrierte Gesamtschule	Kooperative Gesamtschule
PAUSLAE, VAR01	-.18 ^{xx}	.03 n.s.	.23 ^{xx}	-.10 n.s.	-.11 n.s.	.06 n.s.
PAUSLAE, VAR05	-.33 ^{xx}	-.24 ^{xx}	-.13 n.s.	-.11 n.s.	-.10 n.s.	-.07 n.s.
PAUSLAE, SCALEI	-.22 ^{xx}	-.18 ^x	.02 n.s.	-.13 n.s.	-.08 n.s.	-.01 n.s.

Tabelle 8 : Defizite und Änderungswünsche
Verteilung der Antworten auf die Fragen 21, 23-26 (in Prozent) (gewichtet)

Variable	1 trifft zu	2 trifft ungefähr zu	3 trifft kaum zu	4 trifft nicht zu	5 und 9 nicht beant- wortbar/nicht beantwortet
Jede Schule hat ihre Stärken und Schwächen. An unserer(n) Schule(n) müßte die pädagogische Arbeit insbesondere intensiviert werden:					
21 - in den traditionellen Kernfächern (Mathematik, Naturwissenschaften und Sprachunterricht)	16,3	17,2	21,2	38,3	7,0
23 - im musisch-ästhetischen Bereich	40,6	19,9	11,8	22,7	5,0
26 - in den außerunterrichtlichen Bereichen	30,7	20,8	11,7	24,7	12,1
24 a) - in berufs- und praxisbezogenen Unterrichtsbereichen	24,5	17,9	20,3	18,7	18,7
25 - in der Leibeserziehung	10,9	15,9	20,5	46,4	6,3

a) Ohne Grundschule.

Tabelle 9: Fehlstunden in Prozent der Sollstunden in Nordrhein-Westfalen,
1974/75 und 1981/82

Fach	Hauptschule		Realschule		Gymnasium	
	1974/75	1981/82	1974/75	1981/82	1974/75	1981/82
Religion	26,7	14,6	30,1	19,5	28,4	16,9
Musik	27,7	15,8	25,0	26,8	20,1	20,9
Kunst	13,2	3,9	12,6	5,6	15,2	10,1
Sport	25,8	19,5	20,4	15,6	17,6	10,7
Arbeitslehre/ Werken	16,1	6,2	7,8	4,9	4,3	3,2
"Kernfächer" ¹	2,4	0,8	0,8	0,3	8,4	0,7
Naturwiss.	7,6	4,4	15,5	10,1	18,7	13,7

1 Kernfächer: Deutsch, Englisch, Französisch und Mathematik.

Tabelle 10: Fehlstunden nach Schulformen und ausgewählten Fächern¹

Schulform	Alle Fächer		"Akademischer Bereich"		Religion		Kunst		Musik		Sport	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
Grundschule ^{a)}	49	18	2	5	23	42	4	30	21	38	18	26
Volksschule ^{b)}	63	16	14	5	27	35	3	15	23	42	28	23
Hauptschule	66	21	14	8	30	43	2	30	30	51	22	25
Realschule ^{c)}	84	22	23	7	46	45	12	27	47	51	29	24
Gymnasium	76	14	26	3	40	31	15	18	29	27	26	18
Integrierte Gesamtschule	74	19	22	6	52	33	8	18	44	41	25	23
Kooperative Gesamtschule	92	22	14	5	50	44	14	27	67	38	32	25
Alle Schulformen (gewichtet)	62	20 (14)			30	41 (24)	5	27 (16)	30	43 (28)	25	24 (10)

1 Ohne Sonderschulen und berufliche Schulen.

2 I = Schulen mit Fehlstunden in Prozent der Schulen; II = Mittlere Fehlstunden in Schulen der Spalte I in Prozent der Sollstunden (Standardabweichung).

a) Einschließlich selbständiger Orientierungsstufen.

b) Volksschulen sowie Grund- und Hauptschulen.

c) Einschließlich Hauptschulen mit Realschulzweig.

d) Ohne Berlin.

Tabelle 11: Daten zum Lehrkörper nach Schulformen¹

Schulform	Mittlere Zahl der Lehrkräfte pro Schule (Standardabweichung)	Mittlerer Anteil der Teilzeitlehrkräfte in Prozent der Lehrkräfte	Mittlerer Anteil der Zugänge in Prozent der Lehrkräfte	Mittlerer Anteil der Abgänge in Prozent der Lehrkräfte
Grundschule ^{a)}	15 (10)	33	6	7
Volksschule ^{b)}	25 (11)	29	6	7
Hauptschule	28 (11)	18	5	6
Realschule ^{c)}	34 (14)	22	4	5
Gymnasium	68 (24)	20	4	4
Integrierte Gesamtschule	80 (36)	20	7	4
Kooperative Gesamtschule	84 (42)	22	4	4
Alle Schulformen (gewichtet)	26	27	5	6

1 Ohne Sonderschulen und berufliche Schulen.

a) Einschließlich selbständiger Orientierungsstufen.

b) Volksschulen und Grund- und Hauptschulen.

c) Einschließlich Hauptschulen mit Realschulzweig.

Tabelle 12: Außerunterrichtliche Aktivitäten (in Prozent)

Schularten	regelmäßiges Schulfest	Schulverein	Schulzeitung	Arbeitsgemein- schaften
Grundschulen	76,9	36,4	12,0	83,6
Volksschulen	60,2	46,0	20,7	90,3
Hauptschulen	55,1	27,5	35,5	95,2
Realschulen	57,4	61,3	45,6	97,2
Gymnasien	72,9	88,3	70,7	100,0
Integrierte Gesamtschulen	68,3	64,6	56,8	98,9
Kooperative Gesamtschulen	56,3	89,7	53,1	97,2

Tabelle 13: Zahl und Umfang der Arbeitsgemeinschaften

Schularten	Durchschnittliche Zahl verschiedenartiger Arbeitsgemeinschaften	Durchschnittlich erfaßter Anteil der Gesamtschülerzahl in % (Anzahl der Teilnehmer im Verhältnis zur Gesamtschülerzahl) (Standardabweichung)
Grundschulen	2,5	29,7 (24,5)
Volksschulen	3,6	24,8 (17,7)
Hauptschulen	4,4	30,0 (25,0)
Realschulen	5,1	26,8 (23,5)
Gymnasien	7,3	28,2 (15,2)
Integrierte Gesamtschulen	5,7	24,7 (18,6)
Kooperative Gesamtschulen	5,0	14,3 (7,3)

Tabelle 14: Struktur des Angebots von Arbeitsgemeinschaften (in Prozent)

Schularten		Sportliche Arbeitsgemeinschaften	Musikalische Arbeitsgemeinschaften	Musisch-expressive Arbeitsgemeinschaften	Sprachliche und politische Arbeitsgemeinschaften	Praktische und beruflich orientierte Arbeitsgemeinschaften	Naturwissenschaftlich/technische Arbeitsgemeinschaften
Grundschulen	a*	42,6	68,5	76,1	9,1	21,2	3,0
	b*	11,3	17,5	21,6	12,2	8,2	17,9
Volksschulen	a	65,1	66,3	81,4	26,7	27,9	9,3
	b	9,3	12,5	14,5	4,1	8,1	4,9
Hauptschulen	a	79,9	70,7	83,5	41,5	39,0	17,1
	b	12,4	11,2	14,6	3,9	8,3	4,7
Realschulen	a	86,0	79,4	89,7	50,7	39,0	30,9
	b	9,5	9,1	11,4	3,3	8,0	3,7
Gymnasien	a	95,5	96,2	100,0	82,2	30,6	58,6
	b	8,4	9,9	13,0	2,3	4,8	4,3
Integrierte Gesamtschulen	a	95,1	90,1	95,1	53,1	38,3	23,5
	b	7,3	5,6	11,8	1,6	4,4	2,5
Kooperative Gesamtschule	a	87,5	81,2	93,7	56,2	28,1	25,0
	b	6,9	4,3	5,8	1,2	2,1	1,9

* a Schulen mit entsprechenden Arbeitsgruppen in Prozent.

* b Durchschnittlich erfaßter Anteil der Gesamtschülerzahl in Prozent (Anzahl der Teilnehmer im Verhältnis zur Gesamtschülerzahl).

9.2 Literaturverzeichnis

- ARBEITSGRUPPE AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG:
Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland.
Ein Überblick für Eltern, Lehrer, Schüler. Aktualisierte und erweiterte Neuauflage, Reinbek b. Hamburg 1984.
- BARKER, R. G., und GUMP, P. V.: Big School, Small School. High School Size and Student Behavior. Stanford, Cal. 1964.
- BAUMERT, J.: "Schulräte, sachfremd, fachfremd? Ergebnisse einer Umfrage". In: WPB Westermanns Pädagogische Beiträge, 1985a, H. 6 (im Druck).
- BAUMERT, J.: "Differenzierung des Sekundarschulangebots oder neue Dreigliedrigkeit?". In: ZSE Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 5. Jg. (1985b), H. 1, S. 109-128.
- BAUMERT, J., und KÖHLER, H.: "Trends and Perspectives of Secondary Education in Berlin(West)". In: European Journal of Education, Bd. 19 (1984), S. 365-384.
- DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 1984/85. Bonn 1984.
- CALLIESS, E.: "Spielen und Spieldidaktik". In: HAARMANN, D. (Hrsg.), in Zusammenarbeit mit HORN, H. A., und WARWEL, K.: Lernen und Lehren in der Grundschule. Studienbuch für den Unterricht der Primarstufe. Braunschweig 1977, S. 193-214.
- DARSCHIN, W., und FRANK, B.: "Tendenzen im Zuschauerverhalten. Teleskopie-Ergebnisse zur Fernsehnutzung im Jahre 1983". In: Media und Perspektiven, 1984, H. 4, S. 279-289.
- DAUBLEBSKY, B., u.a.: Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum. 4. Aufl., Stuttgart 1976 (Veröffentlichungen der Forschungsgruppe Modellschulen, Bd. 1).
- EDELSTEIN, W.: "Das Projekt Schulleistung am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung". In: Zeitschrift für Pädagogik, 16. Jg. (1970), S. 517-529.
- FEND, H.: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim und Basel 1982.
- GUDJONS, H., und REINERT, G. B. (Hrsg.): Schulleben. Königstein 1980.

- HORSTKEMPER, M., u.a.: "Gesamtschule im viergliedrigen Schulsystem". In: ROLFF, H.-G., u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 2, Weinheim und Basel 1982, S. 75-100.
- INGENKAMP, K., und SCHREIBER, H.: Neue Methoden und Ergebnisse überregionaler Untersuchungen schulischer Lernerfolge in England und den USA. Landau/Pfalz 1985 (Manuskript).
- KECK, R., und SANDFUCHS, U.: Schulleben konkret. Bad Heilbrunn 1979.
- KOB, J.: Erziehung in Elternhaus und Schule. Eine soziologische Studie. Stuttgart 1963.
- LASSAHN, R.: "Schulleben". In: Twellmann, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 2: Die Schule als Institution und Organisation. Düsseldorf 1981, S. 343-352.
- LESCHINSKY, A.: "Werterziehung und Schulentwicklung". In: ZSE Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 5. Jg. (1985), H. 1, S. 89-107.
- MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 1: Entwicklungen seit 1950, Bd. 2: Gegenwärtige Probleme. Reinbek b. Hamburg und Stuttgart 1980.
- MEULEMANN, H.: "Bildungsexpansion und Wandel der Bildungsvorstellungen zwischen 1958 und 1979: Eine Kohortenanalyse". In: Zeitschrift für Soziologie, 11. Jg. (1982), H. 3, S. 227-253.
- RENDTEL, F.: Zur Schülerpresse in der Bundesrepublik. Mit einer Einleitung von P. M. Roeder. Hannover 1971.
- RENDTEL, F.: Politische Bildung durch die Schülerpresse. Wandlungen von 1969 auf 1976. München: Deutsches Jugendinstitut 1979.
- ROEDER, P. M.: Fallstudien zur Fachleistungsdifferenzierung in der Hauptschule. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1984 (Manuskript).
- ROEDER, P. M., BAUMERT, J., SANG, F., und SCHMITZ, B.: Schulleistung und relativer Schulbesuch. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1985 (Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht, Nr. 6/SuU).
- ROLFF, H.-G., u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Weinheim 1980 ff.

RUTTER, M., u.a.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim 1980 (Originalausgabe London 1979).

STEFFENS, U.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen. Zur Problematik von Schulreformverläufen. Paderborn 1979 (Arbeitsmaterialien und Berichte zur Sekundarstufe I, Bd. 7).

TILLMANN, K.-J., u.a.: Kooperative Gesamtschule. Modell und Realität. Eine Analyse schulischer Innovationsprozesse. Weinheim und Basel 1979.

TILLMANN, K.-J.: "Reformweg in die Sackgasse? Die Entwicklung des Hamburger Sekundarschulwesens von 1979 bis 1984". In: Die Deutsche Schule, 77. Jg. (1985), H. 2, S. 110-118.

REVISION '90

