

# NEOS-Studie

Wissenschaftliche Begleitung der neuen Oberstufe in Schleswig-Holstein

Ergebnisbericht zur Untersuchung im Schuljahr 2022/23

Dr. Marko Neumann & Markus Rinck



# Inhalt

Kapitel 1  
Hintergründe, Zielsetzung und Design der NEOS-Studie

Kapitel 2  
Bewertung und Erfolgseinschätzung der Neuerungen in der Oberstufe

Kapitel 3  
Umsetzung der Neuerungen in der Oberstufe an den Schulen

Kapitel 4  
Herausforderungen, Unterstützungsbedarfe, Good Practice-Empfehlungen  
und Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der neuen Oberstufe

Kapitel 5  
Zusammenhangsanalysen zwischen Bewertungs- und Umsetzungseinschätzungen  
und ausgewählten Merkmalen des schulischen Kontextes

Kapitel 6  
Zusammenfassung zentraler Befunde und Fazit



## Inhaltsverzeichnis

<b>Inhalt .....</b>	<b>3</b>
<b>Kapitel 1 Hintergründe, Zielsetzung und Design der NEOS-Studie .....</b>	<b>9</b>
1.1 Hintergründe und Zielsetzungen.....	9
1.1.1 Die gymnasiale Oberstufe zwischen obligatorischer Grundbildung und individueller Schwerpunktsetzung .....	9
1.1.2 Die neue Oberstufe in Schleswig-Holstein .....	11
1.1.3 Ziele und Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen der NEOS-Studie	14
1.2 Datengrundlagen und inhaltliche Schwerpunkte des Ergebnisberichts zur NEOS-Studie .....	16
1.2.1 Teilkomponenten und Datengrundlagen der NEOS-Studie .....	16
1.2.2 Kapitelüberblick.....	19
<b>Kapitel 2 Bewertung und Erfolgseinschätzung der Neuerungen in der Oberstufe .....</b>	<b>23</b>
2.1 Bewertung der Einführung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern.....	23
2.1.1 Vertrautheit mit den Zielen der Neuerungen .....	23
2.1.2 Bewertung der Neuerungen .....	24
2.1.3 (Erwartete) Auswirkungen zur Einführung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern ...	30
2.1.4 Vertiefende Einschätzungen der Lehrkräfte zur Niveaudifferenzierung in den Kernfächern ...	39
2.2 Bewertung der Neuerungen in der Profilgestaltung.....	42
2.2.1. Vertrautheit mit den Zielen der Neuerungen .....	42
2.2.2. Bewertung der Neuerungen der profilspezifischen Fächerzusammenstellung .....	43
2.2.3 Bewertung der Einführung des Profilseminars .....	45
2.2.4 (Erwartete) Auswirkungen der neu gestalteten Profilierungsmöglichkeiten .....	48
2.3 Bewertung weiterer Neuerungen.....	51
2.4 Rückblickende Bewertung der bisherigen Oberstufenstruktur und prospektive Gesamtbewertung der neuen Oberstufe .....	52
<b>Kapitel 3 Umsetzung der Neuerungen in der Oberstufe an den Schulen .....</b>	<b>57</b>
3.1 Umsetzung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern .....	57
3.1.1 Stand der Umsetzung .....	57
3.1.2 Einschätzungen zu den Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und Bezugspunkten für die Leistungsanforderungen.....	61
3.1.3. Zufriedenheit mit dem Kursangebot .....	64
3.1.4 Zwei-Wege-Kurse.....	68
3.1.5 Kooperation mit anderen Schulen .....	70
3.1.6 Tage mit mehr als acht Unterrichtsstunden .....	71

3.1.7. Schulstatistische Auswertungen zur Kursbelegung in den Kernfächern Deutsch und Mathematik .....	71
3.2 Umsetzung der Neuerungen in der Profilgestaltung und Profilsseminar .....	76
3.2.1. Die Rolle der Profilsseminare bei der Profilausgestaltung .....	76
3.2.2. Stand der Umsetzung des Profilsseminars .....	77
3.2.3. Organisation des Profilsseminars.....	79
3.2.4. Zufriedenheit mit der Profilgestaltung.....	81
3.2.5. Kooperation und Austausch mit anderen Schulen .....	82
3.2.6. Wahrnehmung der Oberstufenprofile („Dach oder Fach?“) .....	83
3.3 Umsetzung der Neuerungen insgesamt .....	85
<b>Kapitel 4 Herausforderungen, Unterstützungsbedarfe, <i>Good Practice</i>-Empfehlungen und Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der neuen Oberstufe.....</b>	<b>89</b>
4.1 Herausforderungen, Unterstützungsbedarfe und <i>Good Practice</i> -Empfehlungen im niveaudifferenzierten Unterricht in den Kernfächern.....	90
4.1.1 Herausforderungen aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte.....	90
4.1.2 Unterstützungsbedarfe aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte.....	99
4.1.3 <i>Good Practice</i> -Empfehlungen aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte.....	106
4.2 Herausforderungen, Unterstützungsbedarfe und <i>Good Practice</i> -Empfehlungen in Profilgestaltung und Profilsseminar .....	113
4.2.1 Herausforderungen aus Sicht der Schulleitungen.....	113
4.2.2 Unterstützungsbedarfe aus Sicht der Schulleitungen.....	117
4.2.3 <i>Good Practice</i> -Empfehlungen aus Sicht der Schulleitungen .....	119
4.3 Optimierungs- und Weiterentwicklungsansätze für die Oberstufe.....	122
4.3.1 Optimierungs- und Weiterentwicklungsvorschläge aus Sicht der Schulleitungen .....	122
4.3.2 Optimierungs- und Weiterentwicklungsansätze aus Sicht der Lehrkräfte .....	126
<b>Kapitel 5 Zusammenhangsanalysen zwischen Bewertungs- und Umsetzungseinschätzungen und ausgewählten Merkmalen des schulischen Kontextes .....</b>	<b>133</b>
<b>Kapitel 6 Zusammenfassung zentraler Befunde und Fazit .....</b>	<b>143</b>
6.1 Zentrale Befunde im Überblick .....	143
6.2 Gesamtbewertung und Fazit .....	153
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>156</b>
<b>Anhang 1: Überblick schulkontextuelle Merkmale an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen .</b>	<b>159</b>
<b>Anhang 2: ergänzende Abbildungen .....</b>	<b>169</b>
<b>Anhang 3: Exemplarische Auszüge aus den qualitativen Interviews .....</b>	<b>175</b>

Kapitel 1  
Hintergründe, Zielsetzung  
und Design der NEOS-Studie





# Kapitel 1

## Hintergründe, Zielsetzung und Design der NEOS-Studie

*Marko Neumann & Markus Rinck*

### 1.1 Hintergründe und Zielsetzungen

#### 1.1.1 *Die gymnasiale Oberstufe zwischen obligatorischer Grundbildung und individueller Schwerpunktsetzung*

Das Abitur ist der höchste allgemeinbildende Schulabschluss in Deutschland und wird in aller Regel über den Besuch einer gymnasialen Oberstufe erworben. Als Brücke zwischen allgemeinbildender Schule und Hochschule zielt die gymnasiale Oberstufe auf eine Vermittlung vertiefter Allgemeinbildung, die Einführung in wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen (Wissenschaftspropädeutik) und die Sicherstellung der generellen Studierfähigkeit ab – mitunter auch als „Trias der Ziele der gymnasialen Oberstufe“ (KMK, 1995, S. 74) bezeichnet. Gleichzeitig ermöglicht sie auch den Weg in eine berufliche Ausbildung.

Im Jahr 2021 erwarben in Deutschland 313.525 Schülerinnen und Schüler das Abitur und damit die formale Berechtigung zum Studium aller Studienfächer an allen Hochschulen und Universitäten des Landes. Dies entsprach einem Anteil von 39,1 Prozent an allen Absolventen der gleichaltrigen Bevölkerung (so genannte „Abiturientenquote“). Die Abiturientenquote fiel bei den Schülerinnen mit 44,8 Prozent deutlich höher aus als bei den Schülern mit 33,7 Prozent. In Schleswig-Holstein erwarben im Jahr 2021 11.974 Schülerinnen und Schüler das Abitur. Dies entsprach einer Abiturientenquote von 41,6 Prozent, mit 47,7 Prozent bei den Schülerinnen und 36,0 Prozent bei den Schülern.

Der Großteil der Schülerinnen und Schüler erwirbt das Abitur nach wie vor über den Besuch eines allgemeinbildenden Gymnasiums. So legten in Deutschland im Jahr 2021 71,1 Prozent der Abiturienten ihre Reifeprüfung an einem allgemeinbildenden Gymnasium ab, in Schleswig-Holstein fiel dieser Anteil mit 59,3 Prozent deutlich niedriger aus. Die quantitativ bedeutsamsten alternativen Wege zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife sind in Schleswig-Holstein die Gemeinschaftsschulen und beruflichen Gymnasien mit Anteilen von 19,9 und 15,7 Prozent. Die drei Schulformen bringen damit knapp 95 Prozent aller Abiturient\*innen des Landes hervor. Ihren Absolventen ist gemein, dass sie einen auf der gleichen Regelungsgrundlage basierenden schulischen Schlussabschnitt durchlaufen haben: *die gymnasiale Oberstufe*.

Darüber, wer, was, wie und zu welchem Zweck in der gymnasialen Oberstufe lernen soll, wird seit vielen Jahrzehnten intensiv gerungen und debattiert. Die grundlegenden Diskussionsstränge lassen sich dabei wenigstens bis ans Ende des 18. Jahrhunderts im Zusammenhang mit der Einführung des Abiturs zurückführen (vgl. Neumann, 2010). Eine insbesondere seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs fortlaufend diskutierte und immer wieder neu verhandelte Frage betrifft dabei das „richtige“ Verhältnis zwischen obligatorischer Grundbildung für alle und den Möglichkeiten der individuellen Profilierung und Schwerpunktsetzung, das sich über die Zeit hinweg in sehr unterschiedlichen Oberstufenmodellen manifestiert hat (Neumann & Trautwein, 2019). Eine Zäsur bildete dabei die große Oberstufenreform von 1972 mit ihrer Ablösung der bis dahin bestehenden Gymnasialtypen (altsprachlich, neusprachlich, mathematisch-naturwissenschaftlich) mit weitgehend feststehendem Fächerkanon und Unterricht im gemeinsamen Klassenverband durch

ein variables und von bis dahin nicht gekanntes Wahl- und Abwahlmöglichkeiten sowie unterschiedlichen Niveaustufen (Grund und Leistungskurse) gekennzeichnetes Kurssystem (vgl. für eine ausführliche Darstellung der Entwicklungen vor und nach der Oberstufenreform von 1972 Neumann, 2010).

Aufgrund von Klagen über als zu groß erachtete Wahlmöglichkeiten (Oberstufe als eine Art „Selbstbedienungsladen“) und als unzureichend und zu heterogen wahrgenommene Fähigkeiten der Abiturienten und Abiturientinnen wurden die eingeräumten Wahlmöglichkeiten in mehreren Revisionen der rahmenden KMK-Oberstufenvereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs schrittweise zurückgenommen. Insbesondere den drei Kernfächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprache wurde dabei eine zentrale Rolle eingeräumt. So heißt es in der aktuellen Vereinbarungsfassung in Ergänzung zur oben erwähnten Trias der Ziele der allgemeinen Oberstufe:

„Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vermittelt eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung. Von besonderer Bedeutung sind dabei vertiefte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den basalen Fächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik. (KMK, 2023, S. 6, Abschnitt 2.1)

Eine besondere Dynamik entfaltete die hier nur sehr knapp umrissene Entwicklung im Anschluss an die so genannten „Husumer Beschlüsse“ der KMK von 1999, in denen aufgrund einer Änderung der KMK-Rahmenvereinbarung zur gymnasialen Oberstufe die Möglichkeit für alternative Oberstufenmodelle mit mehr als den bis dahin maximal drei möglichen Leistungskursen geschaffen wurden, die nun auch vierstündig unterrichtet werden konnten. Dies führte in der Folge dazu, dass in mehreren Ländern – so auch in der zum Schuljahr 2008/09 eingeführten Profiloberstufe in Schleswig-Holstein – alle drei Kernfächer auf erhöhtem Anforderungsniveau (eA) im gemeinsamen Klassenverband belegt werden mussten. Einzelne Länder wie etwa Baden-Württemberg sahen zudem eine verbindliche schriftliche Abiturprüfung in den drei Kernfächern vor. Durch weitere, ebenfalls auf erhöhtem Anforderungsniveau zu belegende, Profil- und Neigungsfächer (bzw. Fächer mit ähnlichen Bezeichnungen) belief sich die Anzahl der zu belegenden eA-Kurse in vielen Ländern auf fünf oder vereinzelt sogar sechs Fächer, während andere Länder wie etwa Berlin, Hessen oder Bremen bei zwei fünfstündigen Leistungskursen blieben. Dies führte entsprechend zu einer großen Variabilität der praktizierten Oberstufenmodelle in den Ländern (vgl. im Überblick Neumann, 2010).

Mit dem Ziel der Annäherung der Ausgestaltung der Oberstufe in den Ländern hat die KMK in ihrem Beschluss vom 16. Juni 2016 das Spektrum möglicher Oberstufenmodelle wieder etwas eingeschränkt. Die Zahl der auf erhöhtem Anforderungsniveau zu unterrichtenden Fächer wurde auf maximal vier begrenzt. Die Fächer auf erhöhtem Anforderungsniveau sind mindestens vierstündig, bei zwei Fächern auf erhöhtem Anforderungsniveau mindestens fünfstündig zu unterrichten. Die von der KMK beschlossene Anpassung, aber auch aus den Schulen zu vernehmende Bedürfnisse nach mehr Freiräumen für die individuelle Schwerpunktsetzung, führten in mehreren Ländern zu grundlegenden Änderungen in der Ausgestaltung der Oberstufe. Die meisten Länder sehen nun Systeme mit zwei oder drei eA-Fächern bzw. Leistungskursen vor. Einzig in Thüringen belegen die Schülerinnen und Schüler in der Qualifikationsphase vier Fächer auf eA-Niveau, darunter jedoch nur eines der beiden Kernfächer Mathematik und Deutsch (vgl. für einen jüngeren Überblick der Beleg- und Prüfungsverpflichtungen in den Ländern Schmid-Kühn & Groß, 2022). Mit ihrem KMK-Beschluss vom 16. März 2023 haben sich die Länder auf eine maximale Anzahl von drei Kursen auf erhöhtem Anforderungsniveau geeinigt, was auch der neuen Oberstufe in Schleswig-Holstein entspricht.

### 1.1.2 Die neue Oberstufe in Schleswig-Holstein

Auch das Land Schleswig-Holstein hat eine Umgestaltung der gymnasialen Oberstufe an den Gymnasien<sup>1</sup> und Gemeinschaftsschulen vorgenommen, in deren Zentrum eine intendierte Ausweitung der Möglichkeiten zur individuellen Schwerpunktsetzung und Profilierung sowie eine Erhöhung der Vergleichbarkeit der Oberstufengestaltung zwischen den Bundesländern stehen. Der erste „Reformjahrgang“ ist zu Beginn des Schuljahres 2021/22 in die Einführungsphase der neuen Oberstufe übergegangen, im Schuljahr 2022/23 in die Qualifikationsphase eingetreten und erwirbt im Sommer 2024 das Abitur – an den Gymnasien nach 12 Jahren (G8)<sup>2</sup> und an den Gemeinschaftsschulen nach 13 Jahren. Ein Kernelement der Neuerungen ist die *Einführung der Niveaudifferenzierung* (fünfstündige Kurse auf erhöhtem Anforderungsniveau [eA]/dreistündige Kurse auf grundlegendem Anforderungsniveau [gA]) *in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und fortgeführte Fremdsprache*. Diese Fächer waren in der bisherigen Profiloberstufe vierstündig von allen Schülerinnen und Schülern im gemeinsamen Klassenverband auf erhöhtem Anforderungsniveau zu belegen. Gleiches galt für das hinzukommende Profil gebende Fach. In der neuen Oberstufe sind insgesamt drei anstelle von bisher vier Fächern auf erhöhtem Anforderungsniveau zu belegen: zwei der drei Kernfächer sowie das nun ebenfalls fünfstündige Profilfach (bisher Profil gebendes Fach). Für die Kernfächer resultiert damit trotz Reduzierung der eA-Belegverpflichtung eine höhere Gesamtwochenstundenzahl von 13 Stunden (5+5+3) im Vergleich zu 12 Stunden (4+4+4) in der bisherigen Profiloberstufe.

Das jeweilige Profil wird abgebildet durch das Profilfach und ein neu eingeführtes *Profilseminar*, das in besonderer Weise fachübergreifendes und Fächer verbindendes Lernen ermöglichen, in Projektform vertiefen und damit einen Beitrag zur Studierfähigkeit und Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler leisten soll (§7[4] OAPVO 2020). Alternativ kann das Profil anstelle des Profilseminars unter bestimmten Voraussetzungen auch durch ein weiteres profilaffines Fach auf gA-Niveau abgebildet werden, bislang waren mindestens zwei Profil ergänzende Fächer erforderlich. Die Einführung niveaudifferenzierten Unterrichts in den Kernfächern mit dreistündigen gA- und fünfstündigen eA-Kursen und die neu gestalteten Profilierungsmöglichkeiten der Schulen – insbesondere über das neu geschaffene Profilseminar – stellen die beiden wesentlichen Neuerungen in der neuen Oberstufe dar. Tabelle 1 stellt die zentralen Eckpunkte zur Kernfachbelegung und zur Profilgestaltung im bisherigen und im neuen System gegenüber.

Als wesentliche *Ziele der Neuerungen* lassen sich herausstellen (vgl. MBWK, 2019, 2021a):

- (1) die Schaffung größerer Vertiefungs- und Profilierungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler. Da nicht mehr alle Kernfächer auf erhöhtem Anforderungsniveau zu belegen sind, sollen daraus resultierende Freiräume zur individuellen Schwerpunktsetzung genutzt werden. Zugleich sollen über die zusätzliche fünfte Wochenstunde für das eA-Niveau (sowohl in den Kernfächern als auch im Profilfach) die Möglichkeiten zur Vertiefung ausgeweitet werden. Damit sollen die individuellen Neigungen und Interessenlagen der Schülerinnen und Schüler stärker berücksichtigt werden, nicht zuletzt mit dem Ziel, Studien- und Berufsentscheidungen zu erleichtern und die Einmündung in die beruflichen und studienbezogenen Ausbildungswege zu verbessern,

---

<sup>1</sup> Die Neuerungen betreffen ausschließlich die allgemeinbildenden Gymnasien. Die dem beruflichen Schulwesen zugeordneten beruflichen Gymnasien sind nicht betroffen.

<sup>2</sup> Das Land Schleswig-Holstein hat im Dezember 2017 die Rückkehr zum neunjährigen Gymnasium (G9) beschlossen. Der erste G9-Jahrgang wird das Abitur im Jahr 2027 erwerben.

- (2) die Ausweitung der Möglichkeiten zum fächerübergreifenden, fächerverbindenden und studienvorbereitenden Lernen, insbesondere über flexiblere Möglichkeiten zur Ausgestaltung der Oberstufenprofile für die Schulen und das neu eingeführte Profilsseminar,
- (3) die Etablierung eines Oberstufenmodells, das sich auch in der Mehrzahl der anderen Bundesländer findet (überwiegend zwei bis drei Kurse auf erhöhtem Anforderungsniveau bzw. Leistungskurse), um Ausgestaltungsunterschiede zu den Oberstufenmodellen der anderen Bundesländer zu reduzieren und die Vergleichbarkeit zu erhöhen.

**Tabelle 1:** Kernfachbelegung, Profilgestaltung und Abiturprüfung im bisherigen und im neuen System

	Bisherige Oberstufe (gemäß OAPVO, 2. Juli 2018)	Neue Oberstufe (gemäß OAPVO, 23. Oktober 2020)
Belegung der Kernfächer in der zweijährigen Qualifikationsphase (Q-Phase mit den beiden Jahren Q1 und Q2)	Mathematik, Deutsch und Fremdsprache auf erhöhtem Anforderungsniveau (eA) jeweils <u>vierstündig</u> im gemeinsamen Klassenverband  insgesamt 12 Wochenstunden	Zwei der drei Fächer Mathematik, Deutsch und Fremdsprache auf erhöhtem Anforderungsniveau ( <u>eA</u> ) <u>fünfstündig</u> , ein Fach dreistündig auf <u>grundlegendem Anforderungsniveau</u> (gA) in getrennten Kursen (oder Zwei-Wege-Kursen)  insgesamt 13 Wochenstunden
Profilgestaltung	Profil gebendes Fach ( <u>vierstündig</u> auf eA-Niveau)  mindestens zwei Profil ergänzende Fächer auf gA-Niveau	Profilfach ( <u>fünfstündig</u> auf eA-Niveau)  Profilsseminar (zwei- oder dreistündig)  alternativ zum Profilsseminar unter bestimmten Voraussetzungen ein profilaffines Fach
Abiturprüfung	Drei schriftliche Prüfungen: - zwei der drei Kernfächer - Profil gebendes Fach  Vierte Prüfung wahlweise mündlich oder als Präsentationsprüfung  Wahlweise fünfte Prüfungskomponente (nach Wahl mündliche Prüfung oder besondere Lernleistung)	Drei schriftliche Prüfungen: - gewählte eA-Kernfächer - Profilsfach  Vierte Prüfung wahlweise mündlich oder als Präsentationsprüfung  Wahlweise fünfte Prüfungskomponente (nach Wahl mündliche Prüfung oder besondere Lernleistung)  Neu: drittes Kernfach (gA) als mündliches Prüfungsfach möglich

Neben den Veränderungen bezüglich der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern und der Profilgestaltung sind als weitere Neuerungen zu ergänzen (adaptiert nach MBWK, 2021a):

- Möglichkeit zur längeren Unterrichtung von gA-Kursen (bei kürzerer Laufzeit des Profilsseminars und Nutzung einer flexiblen Stundenressource): Möglichkeit, die ästhetischen Fächer bis zum Abitur fortzuführen. Schulen haben die Option, ästhetische Fächer auch im zweiten Jahr der Qualifikationsphase für alle zu unterrichten und dafür das zum Profil gehörende Seminar oder affine Fach nach dem ersten Jahr der Qualifikationsphase auslaufen zu lassen. Auch für andere Fächer kann von dieser Verlängerungsoption Gebrauch gemacht werden.

- Die Fächer Geographie und Wirtschaft/Politik müssen nicht nur im Einführungsjahr, sondern auch im ersten oder im zweiten Halbjahr der Qualifikationsphase beide belegt werden.
- Die berufliche Orientierung bekommt einen festen Platz im Einführungsseminar in der E-Phase (so genanntes „BO-Seminar“).
- Informatik kann erstmals als Profilfach gewählt werden.
- Für das sprachliche Profil sind nur noch zwei Fremdsprachen statt bisher drei verpflichtend, was insbesondere für die Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschulen den Zugang zu diesem Profil erleichtert.
- Die Einbringungspflichten wurden angepasst: Aus der Qualifikationsphase gehen 36 Halbjahresnoten in das Abitur ein, das sind durchschnittlich fünf Halbjahresnoten weniger als die Schülerinnen und Schüler insgesamt ablegen.
- Möglichkeit zur mündlichen Prüfung im auf gA-Niveau belegten Kernfach

Der Einführung der neuen Oberstufe zum Schuljahresbeginn 2021/22 ging ein umfassender Diskussions- und Anhörungsprozess mit verschiedenen Akteursgruppen, Interessenvertretungen und Verbänden voraus. Beispielhaft anführen lässt sich der Oberstufenfachtag am 26. Januar 2019 in Kiel, auf welchem Vertretungen der Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler, der Wissenschaft und des Bildungsministeriums im Beisein der Ministerin Karin Prien die Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der Oberstufe ausloteten und sich zu den angedachten Veränderungen austauschten. Bereits am 28. September 2018 wurde ein erstes Diskussionspapier des Ministeriums zur aktuellen Situation und möglichen Perspektiven für die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe veröffentlicht. Im August 2019 erfolgte die Bekanntmachung des Anhörungsentwurfs für die geplante neue *Landesverordnung über die Gestaltung der Oberstufe und der Abiturprüfung in den Gymnasien und Gemeinschaftsschulen – OAPVO* nebst bereitgestellter Erläuterungen zum Konzept zur vorgesehenen neuen Oberstufe (MBWK, 2019, vgl. dazu u.a. die Stellungnahmen der GEW vom 1. Oktober 2019<sup>3</sup> sowie der Landesschülervertretung der Gymnasien vom 27. September 2019<sup>4</sup>). Die neue OAPVO wurde am 23. Oktober 2020 ausgefertigt, am 9. November 2020 allen Gymnasien und Gemeinschaftsschulen mit Oberstufen zugestellt und trat zum 1. August 2021 in Kraft.

Die Einführung der neuen Oberstufe wurde neben Fortbildungsveranstaltungen (etwa zu den Profilseminaren) auch durch personelle Ressourcenzuweisungen unterstützt:

„Bei der Umsetzung der Reform unterstützt das Land die Schulen mit zusätzlichen Stellen: Für die Phase der Implementation erhalten die Gymnasien und Gemeinschaftsschulen mit Oberstufe Entlastungen in Höhe von 30 Planstellen - in zwei Tranchen im Jahr 2022 und im Jahr 2023. Weitere 72 Planstellen stehen den Schulen dauerhaft zur Verfügung und werden ab 2021 in drei Tranchen zugeteilt, so dass am Ende jedes Gymnasium und jede Gemeinschaftsschule mit Oberstufe unabhängig von der jeweiligen Schülerzahl eine halbe Stelle zusätzlich erhält. Seit dem Schuljahr 2020/21 stehen den Schulen außerdem weitere 18 Planstellen für die Stärkung der Beruflichen Orientierung in der Oberstufe zur Verfügung“ (MBWK, 2021a).

---

<sup>3</sup> <https://www.gew-sh.de/schule/gymnasien/oberstufenreform>

<sup>4</sup> [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKE-wid8\\_Twn\\_mDAXW4g\\_oHHUq5DFEQFnoECBEQAQ&url=https%3A%2F%2Fgymnasien.schuelervertretung.de%2Fwp-content%2Fuploads%2FSN-OAPVO.docx&usq=AOvVaw21u37T74oTOsTcV8Q\\_yfUs&opi=89978449](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKE-wid8_Twn_mDAXW4g_oHHUq5DFEQFnoECBEQAQ&url=https%3A%2F%2Fgymnasien.schuelervertretung.de%2Fwp-content%2Fuploads%2FSN-OAPVO.docx&usq=AOvVaw21u37T74oTOsTcV8Q_yfUs&opi=89978449)

Zudem wurde eine *wissenschaftliche Begleitung* der Neuerungen in der gymnasialen Oberstufe in Auftrag gegeben, auf deren Ziele, Fragestellungen und Forschungsdesign im Folgenden näher eingegangen wird.

### *1.1.3 Ziele und Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen der NEOS-Studie*

Die wissenschaftliche Begleitung der neuen Oberstufe in Schleswig-Holstein erfolgt durch das *DIPF-Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt am Main/Berlin* im Rahmen der **NEOS-Studie** (NEOS = **NEUE OBERSTUFE**) unter Leitung von Dr. Marko Neumann. Die Untersuchung wurde durch das Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur (MBWK) in Auftrag gegeben. Die leitende Fragestellung der NEOS-Studie lautet, wie die Neuerungen in der Oberstufe an den Schulen aufgenommen werden, in welcher Weise die schulischen Akteure (Schulleitungen und Lehrkräfte) von den neuen Gestaltungsmöglichkeiten Gebrauch machen und an welchen Stellen Herausforderungen, zusätzliche Unterstützungsbedarfe und Optimierungspotentiale bestehen. Im Fokus der auf die Implementation der Neuerungen an den Schulen gerichteten Untersuchung stehen somit die Schulleitungen und Lehrkräfte. Ziel der wissenschaftlichen Begleitung ist die Generierung steuerungsrelevanter Informationen bezüglich Akzeptanz, Erfolgseinschätzung, Umsetzung und schulischen Unterstützungsbedarfen sowie Erkenntnissen für eventuelle Nachsteuerungen in der neuen Oberstufe. Die wissenschaftliche Begleitung nimmt damit in der Frühphase der Reformumsetzung rund sechs Monate nach Eintritt des ersten Jahrgangs in die Qualifikationsphase der neuen Oberstufe eine vorwiegend formative Evaluationsperspektive ein. Die Befragung oder Testung von Schülerinnen und Schülern im Sinne einer summativen, ergebnisbezogenen Evaluation (vgl. etwa die Untersuchung der Fachleistungen von Abiturienten und Abiturientinnen aus allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien in Schleswig-Holstein im Rahmen der LISA-Studie [Leucht, Kampa & Köller, 2016]) ist nicht Gegenstand der NEOS-Studie und muss zukünftigen Untersuchungen vorbehalten bleiben.

Folgende Fragenkomplexe und zugehörige Teilfragestellungen werden im Rahmen der NEOS-Studie adressiert:

#### *1. Bewertung und Akzeptanz der neuen Oberstufe durch die Schulleitungen*

Wie bewerten die Schulleitungen die Neuerungen und wie schätzen sie deren Akzeptanz bei Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern ein? Welche Erwartungen haben die Schulleitungen hinsichtlich der intendierten Auswirkungen der Neuerungen, insbesondere auch im Vergleich zur bisherigen Oberstufe (Frage des erwarteten Reformnutzens)?

#### *2. Bewertung und Erfolgseinschätzung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern durch die Lehrkräfte*

Wie bewerten die in den Kernfächern unterrichtenden Lehrkräfte die Einführung getrennter gA- und eA-Kurse und wie schätzen sie die bereits beobachtbaren bzw. zu erwartenden Auswirkungen auf ihren Unterricht und die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler ein?

### *3. Umsetzung der Neuerungen an den Schulen aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte*

Wie beurteilen Schulleitungen und Lehrkräfte die bisherige praktische Umsetzung an ihren Schulen? Wie beurteilen sie den Aufwand für die organisatorische Umsetzung der Neuerungen, etwa hinsichtlich der Stundenplangestaltung im Hinblick auf die getrennten gA- und eA-Kurse. Wie sicher fühlen sich die Lehrkräfte bezüglich der anzusetzenden Leistungsanforderungen und Bewertungsmaßstäbe in den beiden Niveaustufen und wie schätzen sie das Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler mit Blick auf die Anforderungen im gA- und eA-Niveau ein? Welche Orientierungspunkte (z.B. Vorgaben für Fachanforderungen aus den landeseigenen Rahmenlehrplänen, nationale Bildungsstandards und Prüfungsvorgaben für das Abitur) ziehen sie für die Ausgestaltung der verschiedenen Anforderungsniveaus heran? In welchem Ausmaß wird von den so genannten „Zwei-Wege-Kursen“ (gemeinsamer dreistündiger Unterricht der Schülerinnen und Schüler des gA- und eA-Niveaus und zusätzlicher zweistündiger Unterricht der Schülerinnen und Schüler des eA-Niveaus) Gebrauch gemacht und wie bewerten die Lehrkräfte diese Beschulungsform?

In welchem Maß wird das neu eingeführte Profilseminar genutzt bzw. befindet sich ein entsprechendes Angebot im Aufbau? In welcher Weise bestehen Kooperationen zwischen den Schulen hinsichtlich der Profilgestaltung und des Profilagebots? Wie gut sehen sich die Schulen in der Lage, ein ansprechendes und lernwirksames Kurs- und Profilagebot bereitzustellen? Inwieweit werden eingerichteten Profile tatsächlich als solche wahrgenommen (Profil als gemeinsames „Dach“) bzw. inwieweit ist eher von einem Nebeneinander von Profilfach und Profilseminar/profilaffinem Fach auszugehen?

### *4. Kurswahlverhalten in den niveaudifferenzierten Kernfächern*

Wie gestaltet sich das Anwahlverhalten der Schüler\*innen in den neu eingeführten niveaudifferenzierten Kursen (Anteile gA/eA-Kurse auf Ebene der Schulen)? Inwieweit zeigen sich diesbezüglich Unterschiede zwischen den Schulen und Schulformen (Gymnasien/Gemeinschaftsschulen) sowie in Abhängigkeit des Geschlechts?

### *5. Herausforderungen, Unterstützungsbedarfe, Good Practice-Empfehlungen und Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der neuen Oberstufe*

Welche Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe werden seitens der Schulleitungen und Lehrkräfte bezüglich der Umsetzung der Neuerungen aufgeführt, sowohl in strukturell-organisatorischer als auch inhaltlich-konzeptioneller Hinsicht? Welche Gelingens- und Hinderungsbedingungen lassen sich identifizieren? Welche Ansätze und Vorgehensweisen haben sich aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte besonders bewährt und könnten im Sinne von *Good Practice*-Empfehlungen auch für andere Schulen zielführend sein? An welchen Stellen werden Optimierungsmöglichkeiten für die Weiterentwicklung der Oberstufe gesehen?

### *6. Zusammenhänge zwischen Bewertungs- und Umsetzungseinschätzungen und ausgewählten Merkmalen des schulischen Kontextes*

Inwieweit lassen sich für die Einschätzungen der Schulleitungen zur Bewertung und Umsetzung der Neuerungen Zusammenhänge mit ausgewählten Merkmalen des schulischen Kontextes finden (z.B. Unterschiede zwischen kleinen und großen Oberstufen bzw. zwischen Schulen im ländlichen und städtischen Raum sowie auf Ebene der Schulform zwischen Gymnasien und Gemeinschaftsschulen)?

## 1.2 Datengrundlagen und inhaltliche Schwerpunkte des Ergebnisberichts zur NEOS-Studie

### 1.2.1 Teilkomponenten und Datengrundlagen der NEOS-Studie

Bestandteile der NEOS-Studie sind Onlinebefragungen von Schulleitungen und Lehrkräften, vertiefende Interviews mit Schulleitungen und Lehrkräften sowie die Auswertung schulstatistischer Daten. Die Datenerhebungen erfolgten im Februar 2023 (Onlinebefragungen) sowie von Mai bis September 2023 (Interviews). Die Teilnahme an den Befragungen war für alle Beteiligten freiwillig. **Wir danken allen teilnehmenden Schulleitungen und Lehrkräften herzlich für ihre Teilnahme und Unterstützung der NEOS-Studie!** Im Folgenden werden die einzelnen Teilkomponenten der NEOS-Studie dargelegt (vgl. im Überblick Abb. 1).

Onlinebefragung Schulleitungen (108 Schulen, Februar 2023)	Onlinebefragung Lehrkräfte Kernfächer (37 Schulen, 234 Lehrkräfte, Februar 2023)
Vertiefende Interviews mit Schulleitungen und Lehrkräften an 4 Schulen (Mai-September 2023)	Schulstatistische Angaben zum Kurswahlverhalten in den Kernfächern

Abbildung 1: Teilkomponenten der wissenschaftlichen Begleitung im Überblick

### 1. Online-Befragung der Schulleitungen:

Als Kernelement erfolgte in der NEOS-Studie eine Onlinebefragung der Schulleitungen der öffentlichen allgemeinbildenden Gymnasien und Gemeinschaftsschulen mit gymnasialer Oberstufe als Vollerhebung. Die Schulleitungsbefragung umfasste Fragen zur Bewertung der Neuerungen in der Oberstufe (Niveaudifferenzierung in den Kernfächern und Neuerungen in der Profilgestaltung einschl. Profildesign), den Einschätzungen hinsichtlich der beobachtbaren bzw. aus Sicht der Schulleitungen zu erwartenden Auswirkungen, zu verschiedenen Umsetzungsaspekten sowie zu möglichen Herausforderungen, Unterstützungsbedarfen und Optimierungspotentialen.

Bezüglich der eingesetzten *Befragungsinstrumente* konnte in Teilen auf vorhandene und bewährte Instrumente aus ähnlich gelagerten Untersuchungen zur Einführung von Bildungsreformen zurückgegriffen werden, die an die besonderen Spezifika der neuen Oberstufe in Schleswig-Holstein angepasst und um zusätzliche Aspekte ergänzt wurden. Dazu zählen unter anderem Schulleitungs- bzw. Lehrkräftebefragungen aus der TOSCA-Repeat-Studie (Evaluation der Oberstufenreform in Baden-Württemberg, vgl. Trautwein, Neumann, Nagy, Lüdtke & Maaz, 2010), der BERLIN-Studie (Evaluation der Berliner Schulstrukturreform, vgl. Maaz, Baumert, Neumann, Becker & Dumont, 2013 sowie Neumann, Becker, Baumert, Maaz & Köller, 2017a), der BREMEN-Evaluation (Evaluation der Bremer Schulstrukturreform, vgl. Maaz et al., 2019) sowie der BONUS-Studie zur wissenschaftlichen Begleitung des Berliner Bonus-Programms zur Förderung von Schulen in schwieriger Lage (vgl. Maaz, Böse & Neumann, 2016; Böse, Neumann, Maaz et al., 2018).

Sämtliche Erhebungsinstrumente wurden im Vorfeld mit den zuständigen Stellen des MBWK abgestimmt. Über die Eckpunkte der NEOS-Studie wurde durch die Studienleitung im Rahmen einer Veranstaltung des Ministeriums für die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gym-



nasien und Gemeinschaftsschulen mit gymnasialer Oberstufe am 18.11.2022 in Rendsburg informiert. Am Rande der Veranstaltung erfolgte weiterhin ein Austausch mit Vertretungen der Oberstufenleitungen der regionalen Arbeitskreise zu den angedachten inhaltlichen Schwerpunkten der Untersuchung. Erstfassungen der Befragungsinstrumente wurden im Paper-Pencil-Format probeweise durch einige Schulleitungen und Lehrkräfte bearbeitet, um die Bearbeitungsdauer zu prüfen, eventuelle Verständnisprobleme oder mögliche inhaltliche Lücken aufzudecken. Der Onlinefragebogen konnte durch den/die Schulleiter/in alleine oder auch gemeinsam mit Mitgliedern des Schulleitungsteams (einschließlich des Oberstufenleiters/der Oberstufenleiterin) bearbeitet werden und hatte eine Befragungsdauer von ca. 60-70 Minuten. Die Online-Befragung wurde mit dem Befragungstool LimeSurvey umgesetzt und im Februar 2023 durchgeführt. Neben geschlossenen Fragen kamen auch offene Antwortformate zur breiteren Erfassung von wahrgenommenen Herausforderungen, Unterstützungsbedarfen, *Good Practice*-Empfehlungen und Optimierungsmöglichkeiten zum Einsatz.

*Intendierte und realisierte Stichprobe:* Die Onlinebefragung der Schulleitungen war als Vollerhebung angelegt und bezog sich auf Basis einer ministeriumsseitig bereitgestellten Schulliste auf insgesamt  $N = 143$  Schulen, darunter  $N = 99$  öffentliche allgemeinbildende Gymnasien und  $N = 44$  öffentliche Gemeinschaftsschulen mit gymnasialer Oberstufe. Den in Tabelle 2 aufgeführten Angaben für die intendierten und realisierten Stichproben kann entnommen werden, dass für die Schulleitungsbefragung eine Teilnahmequote von 75,5 Prozent erzielt wurde, mit leicht höheren Anteilen an den Gemeinschaftsschulen. Vor dem Hintergrund der freiwilligen Teilnahme kann die Teilnahmequote als sehr zufriedenstellend angesehen werden. Weiterführende Auswertungen auf Basis schulstatistischer Angaben (Anzahl Schülerinnen und Schüler in Q1-Phase und Anteil Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Oberstufe, vgl. Tabelle A1\_1 im Anhang A1) ergaben keine Hinweise auf systematische Verzerrungen der Stichprobe der teilnehmenden Schulen im Vergleich zur intendierten Gruppe aller Schulen. An 85 Prozent der Schulen wurde der Onlinefragebogen durch den Schulleiter/die Schulleiterin bzw. den/die stellvertretende(n)/kommissarische(n) Schulleiter/Schulleiterin bearbeitet, zu 65 Prozent gemeinsam mit dem/der Oberstufenleiter(in). An 15 Prozent der Schulen wurde der Fragebogen ausschließlich durch den/die Oberstufenleiter(in) bearbeitet.

**Tabelle 2:** Intendierte und realisierte Stichproben für die Onlinebefragungen der Schulleitungen und Lehrkräfte

	Schulleitungsbefragung			Lehrkräftebefragung		
	intendiert	realisiert	Teilnahmequote	intendiert (Schulen)	realisiert (Schulen/Lehrkräfte)	Teilnahmequote (auf Schulebene)
Gymnasium	99	73	73,7%	33	26/179	78,8%
Gemeinschaftsschule mit Oberstufe	44	35	79,5%	15	11/55	73,3%
Insgesamt	143	108	75,5%	48	37/234	77,1%

## 2. Online-Befragung der Lehrkräfte in den Kernfächern:

Neben den Schulleitungen wurden parallel auch die in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprache unterrichtenden Lehrkräfte des Q1-Jahrgangs 2022/23 im Rahmen einer Onlineerhebung befragt. Dabei wurde von einer Vollerhebung an allen Schulen abgesehen und stattdessen eine Zufallsstichprobe an Schulen von jeweils einem Drittel der Gymnasien und Gemeinschaftsschulen gezogen. Innerhalb der gezogenen Schulen wurden alle oben beschriebenen

Lehrkräfte der Schule um ihre Teilnahme gebeten. Der inhaltliche Schwerpunkt der Lehrkräftebefragung lag auf der Bewertung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern, den Einschätzungen hinsichtlich der beobachtbaren bzw. aus Sicht der Lehrkräfte zu erwartenden Auswirkungen, zu verschiedenen Umsetzungsaspekten sowie zu möglichen Herausforderungen, Unterstützungsbedarfen und Optimierungspotentialen. Für die Lehrkräftebefragung war eine Bearbeitungsdauer von ca. 20-25 Minuten vorgesehen. Auch hier kamen neben geschlossenen Fragen offene Antwortformate zum Einsatz.

*Intendierte und realisierte Stichprobe:* Von den  $N = 48$  für die Lehrkräftebefragung vorgesehenen Schulen nahmen Lehrkräfte aus  $N = 37$  Schulen teil. Dies entspricht auf Schulebene einer Teilnahmequote von 77,1 Prozent bei leicht höheren Anteilen an den Gymnasien (vgl. Tabelle 2). Auf Personenebene nahmen insgesamt  $N = 234$  Lehrkräfte an der Befragung teil. Die Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte je Schule bewegte sich in einer Spanne von  $N = 1$  bis  $N = 16$ . Zieht man die von den Schulleitungen in der Schulleitungsbefragung angegebene Anzahl der im Q1-Jahrgang des Schuljahres 2022/23 in den Kernfächern unterrichtenden Lehrkräfte als Bezugsgröße heran, resultiert für die 32 Schulen mit diesbezüglich vorliegender Angabe eine Teilnahmequote von 55,2 Prozent an der Lehrkräftebefragung, die damit deutlich unter der Teilnahmequote bei den Schulleitungen liegt. Die Datengrundlage für die Lehrkräftebefragung unterliegt somit durchaus gewissen Einschränkungen, so dass hier weder Repräsentativität auf der Gesamtebene oder auf Ebene der einzelnen Schulen vorausgesetzt werden kann. Inwieweit die Teilnahme oder Nichtteilnahme an der Lehrkräftebefragung unter Umständen Verzerrungen in den Ergebnissen nach sich zieht, lässt sich nicht genauer abschätzen, da für die nicht teilnehmenden Personen keine Hintergrundinformationen für einen möglichen Abgleich vorliegen. Dennoch kann mit einer Fallzahl von deutlich über 200 Lehrkräften auf vielfältige Angaben und Einschätzungen zur Bewertung und Umsetzung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern zurückgegriffen werden. Die teilnehmenden Lehrkräfte verteilten sich in etwa gleichmäßig auf die drei Kernfächer: Anteil nur Deutsch 33,6 Prozent, Anteil nur Mathematik 30,6 Prozent, Anteil nur Fremdsprache 34,5 Prozent, Rest 1,3 Prozent. 53,9 Prozent der Lehrkräfte unterrichteten zum Befragungszeitpunkt (Februar 2022) ausschließlich auf dem eA-Niveau, 25,9 Prozent ausschließlich auf dem gA-Niveau. 20,2 Prozent der Lehrkräfte gaben an, in beiden Niveaus zu unterrichten. Dies betraf in erster Linie Lehrkräfte, die angaben, in Zwei-Wege-Kursen zu unterrichten mit einem Anteil 16,3 Prozent.

### 3. Vertiefende qualitative Interviews an ausgewählten Schulen:

Als weitere Teilkomponente wurden an vier Schulen (2 Gymnasien und 2 Gemeinschaftsschulen) vertiefende Interviews mit drei Personengruppen geführt: (1) Schulleitung, (2) bis zu drei in den Kernfächern unterrichtende Lehrkräfte, (3) bis zu drei an der Umsetzung der Profilgestaltung (insbesondere des Profilseminars) beteiligte Lehrkräfte. Ziel der Interviews war es, in den direkten Austausch mit den an der Umsetzung der Neuerungen unmittelbar beteiligten Schulleitungen und Lehrkräften zu kommen und ausgewählte Aspekte aus den Onlinebefragungen zu vertiefen. Die Interviews wurden im halbstandardisierten Format unter Einbezug eines Gesprächsleitfadens durchgeführt, im Audioformat aufgezeichnet und anschließend mit dem Audiotranskriptionstool *f4x* transkribiert. Die Interviewdauer pro Befragtengruppe belief sich auf 45 bis 60 Minuten. Alle Interviews erfolgten an den Schulen vor Ort. *Wir danken allen an den Interviews teilnehmenden Schulleitungen und Lehrkräften herzlich für ihre Unterstützung!* Eine Zusammenstellung ausgewählter exemplarischer Interviewauszüge findet sich in Anhang 3.

#### 4. Schulstatistische Angaben zum Kurswahlverhalten:

Als vierte Teilkomponente werden im vorliegenden Ergebnisbericht seitens des MBWK bereitgestellte schulstatistische Angaben zum Kurswahlverhalten der Schülerinnen und Schüler in den Kernfächern einbezogen. Der Fokus der Auswertungen liegt dabei auf der gA-/eA-Niveauewahl in den Fächern Deutsch und Mathematik (vgl. Abschnitt 3.1.7).

##### 1.2.2 Kapitelüberblick

Der vorliegende Ergebnisbericht zur NEOS-Studie gliedert sich in vier Ergebniskapitel:

##### *Kapitel 2: Bewertung und Erfolgseinschätzung der Neuerungen in der Oberstufe*

Gegenstand des ersten Ergebniskapitels (vgl. Kapitel 2) sind die Bewertungen und Erfolgseinschätzungen bezüglich der Neuerungen in der Oberstufe Schleswig-Holsteins durch Schulleitungen und Lehrkräfte. Ihnen kommt als zentralen schulischen Akteuren die wesentliche Rolle für die Umsetzung der Neuerungen zu. Aus Implementationsperspektive können eine grundlegende Akzeptanz und positive Erfolgserwartungen als förderliche Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung der Neuerungen aufgefasst werden (Gräsel, 2010). Neben einer Gesamtbetrachtung über alle Schulen erfolgen die Auswertungen zur Bewertung der Neuerungen auch getrennt für die beiden Schulformen Gymnasium und Gemeinschaftsschule, um möglichen Schulformunterschieden – etwa aufgrund zum Teil differierender schulkontextueller Merkmale (vgl. Anhang A1) – nachzugehen.

##### *Kapitel 3: Umsetzung der Neuerungen in der Oberstufe an den Schulen*

Im Fokus des zweiten Ergebniskapitels (vgl. Kapitel 3) steht die Umsetzung der Neuerungen an den Schulen. Wie schätzen Schulleitungen und Lehrkräfte den Stand der Umsetzung an ihren Schulen ein? Wie zufrieden sind sie mit dem Kursangebot der Schule? Wie gestaltet sich das Kurswahlverhalten der Schülerinnen und Schüler in den Kernfächern? Welche Auswirkungen der Neuerungen auf die Stundenplangestaltung zeigen sich? Wie bewerten die Lehrkräfte die Arbeit in Zwei-Wege-Kursen? In welchem Umfang wird das Profilseminar angeboten? Dies sind nur einige der in Kapitel 3 adressierten Fragen. Auch hier werden neben einer Gesamtbetrachtung potentielle Unterschiede zwischen den beiden Schulformen Gymnasium und Gemeinschaftsschule in den Blick genommen.

##### *Kapitel 4: Herausforderungen, Unterstützungsbedarfe, Good Practice-Empfehlungen und Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der neuen Oberstufe*

In Kapitel 4 werden die seitens der Schulleitungen und Lehrkräfte angeführten Herausforderungen, Unterstützungsbedarfe, *Good Practice*-Empfehlungen und Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der neuen Oberstufe einer vertieften Betrachtung unterzogen. Grundlage sind die diesbezüglichen offenen Antworten aus den Onlinebefragungen, die mit Methoden der quantitativen Inhaltsanalyse (Bortz & Döring, 2006, S. 149ff.; Mayring, 2002) kategorisiert und quantifiziert wurden.

##### *Kapitel 5: Zusammenhangsanalysen zwischen Bewertungs- und Umsetzungseinschätzungen und ausgewählten Merkmalen des schulischen Kontextes*

Anknüpfend an die Ergebniskapitel 2 und 3 widmet sich Kapitel 5 der Frage, inwieweit sich Zusammenhänge zwischen den Bewertungs- und Umsetzungseinschätzungen der Schulleitungen

hinsichtlich der Neuerungen in der Oberstufe einerseits und Merkmalen des schulischen Kontextes wie etwa der Schulgröße, der Zusammensetzung der Schülerschaft und der eingeschätzten Ressourcenausstattung andererseits finden. Dazu werden bivariate Zusammenhänge zwischen Bewertungs- und Umsetzungseinschätzungen und Schulmerkmalen in den Blick genommen. Entsprechende Zusammenhänge könnten weiterführende Hinweise für eventuelle Nachadjustierungen und zielgerichtete Unterstützungsangebote für die Schulen bieten.

In *Kapitel 6* erfolgt eine Zusammenfassung der zentralen Befunde und es wird ein Fazit gezogen.

## Kapitel 2

# Bewertung und Erfolgseinschätzung der Neuerungen in der Oberstufe



## **Kapitel 2**

### **Bewertung und Erfolgseinschätzung der Neuerungen in der Oberstufe**

Gegenstand des ersten Ergebniskapitels sind die Bewertungen und Erfolgseinschätzungen bezüglich der Neuerungen in der Oberstufe Schleswig-Holsteins durch Schulleitungen und Lehrkräfte. Ihnen kommt als zentralen schulischen Akteuren die wesentliche Rolle für die Umsetzung der Neuerungen an den Schulen zu. Aus Implementationsperspektive können eine grundlegende Akzeptanz und positive Erfolgserwartungen als förderliche Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung der Neuerungen aufgefasst werden (vgl. Gräsel, 2010).

Das Kapitel gliedert sich wie folgt: In Abschnitt 2.1 stehen zunächst die Bewertungen und beobachteten bzw. erwarteten Auswirkungen (Erfolgseinschätzungen) zur Einführung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern einschließlich des unterschiedlichen wöchentlichen Stundenumfangs von gA- und eA-Niveau im Fokus. Dabei werden sowohl globale als auch spezifische Bewertungs- und Auswirkungsaspekte betrachtet. In Abschnitt 2.2 folgen die Bewertungs- und Erfolgseinschätzungen zu den Neuerungen in der Profilgestaltung, sowohl hinsichtlich der veränderten profilbezogenen Fächerzusammenstellung als auch der Einführung des Profilseminars. In Abschnitt 2.3 wird die Bewertung weiterer Neuerungen – wie die feste Verankerung des Berufsorientierungsseminars in der Einführungsphase und die veränderten Belegverpflichtungen der Fächer Geografie und Wirtschaft/Politik – in den Blick genommen. Das Kapitel schließt mit Ergebnissen zur Gesamtbewertung der neuen Oberstufe durch Schulleitungen und Lehrkräfte (vgl. Abschnitt 2.4).

#### **2.1 Bewertung der Einführung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern**

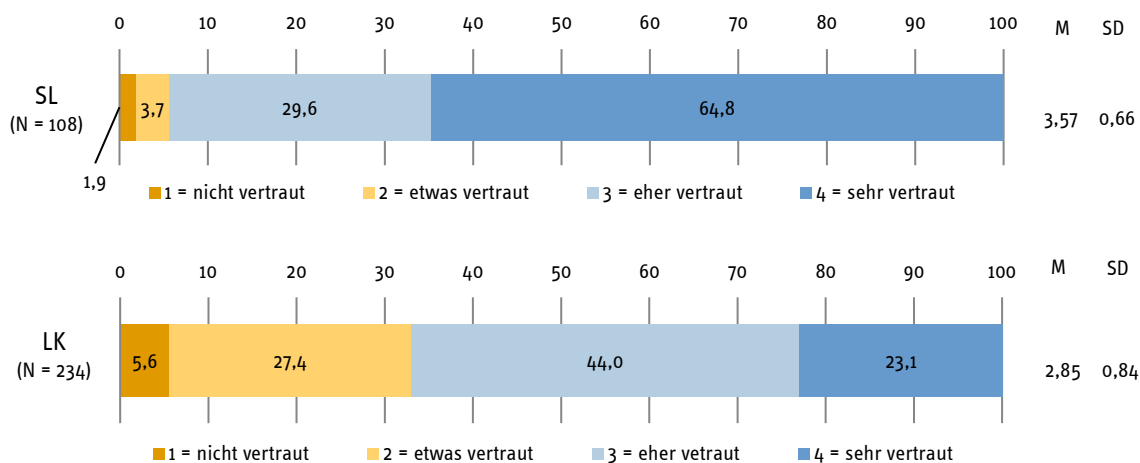
In der bisherigen Profileroberstufe wurden die Kernfächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache vierstündig auf erhöhtem Anspruchsniveau (eA) im gemeinsamen Klassenverband unterrichtet. Die neue Oberstufe sieht stattdessen zwei wesentliche Neuerungen vor: (1) die Einführung einer Niveaudifferenzierung in grundlegendes (gA) und erhöhtes (eA) Anforderungsniveau, wobei die Schülerinnen und Schüler zwei der drei Kernfächer auf eA-Niveau belegen müssen; (2) eine Anpassung des wöchentlichen Stundenumfangs der Kernfächer, wonach das gA-Niveau dreistündig und das eA-Niveau fünfstündig unterrichtet wird. Im Folgenden wird zunächst nach der Vertrautheit der Schulleitungen und Lehrkräften mit den Zielen dieser Neuerungen gefragt, bevor anschließend die Ergebnisse zur Bewertung und den Erfolgseinschätzungen hinsichtlich der Einführung der Niveaudifferenzierung dargestellt werden.

##### *2.1.1 Vertrautheit mit den Zielen der Neuerungen*

Um die Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften zu Bewertung und Erfolgseinschätzung einordnen und kontextualisieren zu können, wurden diese zunächst danach gefragt, wie vertraut sie mit den Zielen der Einführung getrennter Kurse auf gA- und eA-Niveau in den Kernfächern sind.

Die Ergebnisse in Abbildung 2 lassen auf eine überwiegend sehr hohe Vertrautheit der Schulleitungen mit den Zielen der Einführung getrennter gA- und eA-Kurse schließen. Dies zeigt

sich zum einen daran, dass knapp 65 Prozent der Schulleitungen die Kategorie „sehr vertraut“ wählten und zum anderen auch am hohen Mittelwert von  $M = 3,57$ , der sich in der Nähe des Maximalwertes von  $M = 4,0$  bewegt. Die Lehrkräfte schätzten ihre Vertrautheit geringer ein. So betrug der Mittelwert hier nur  $M = 2,85$ . Rund ein Drittel der Lehrkräfte gab an, etwas oder gar nicht mit den Zielsetzungen der Neuerungen zur Niveaudifferenzierung vertraut zu sein. Das geringere Vertrautheitsmaß der Lehrkräfte mit den Zielsetzungen der eingeführten Niveaudifferenzierung in den Kernfächern gilt es entsprechend bei der Einordnung und Interpretation der nachfolgenden Ergebnisse zu berücksichtigen.



**Abbildung 2:** Vertrautheit von Schulleitungen und Lehrkräften mit den Zielen der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie vertraut sind Sie mit den Zielen der Einführung getrennter Kurse auf gA- und eA-Niveau in den Kernfächern?“)

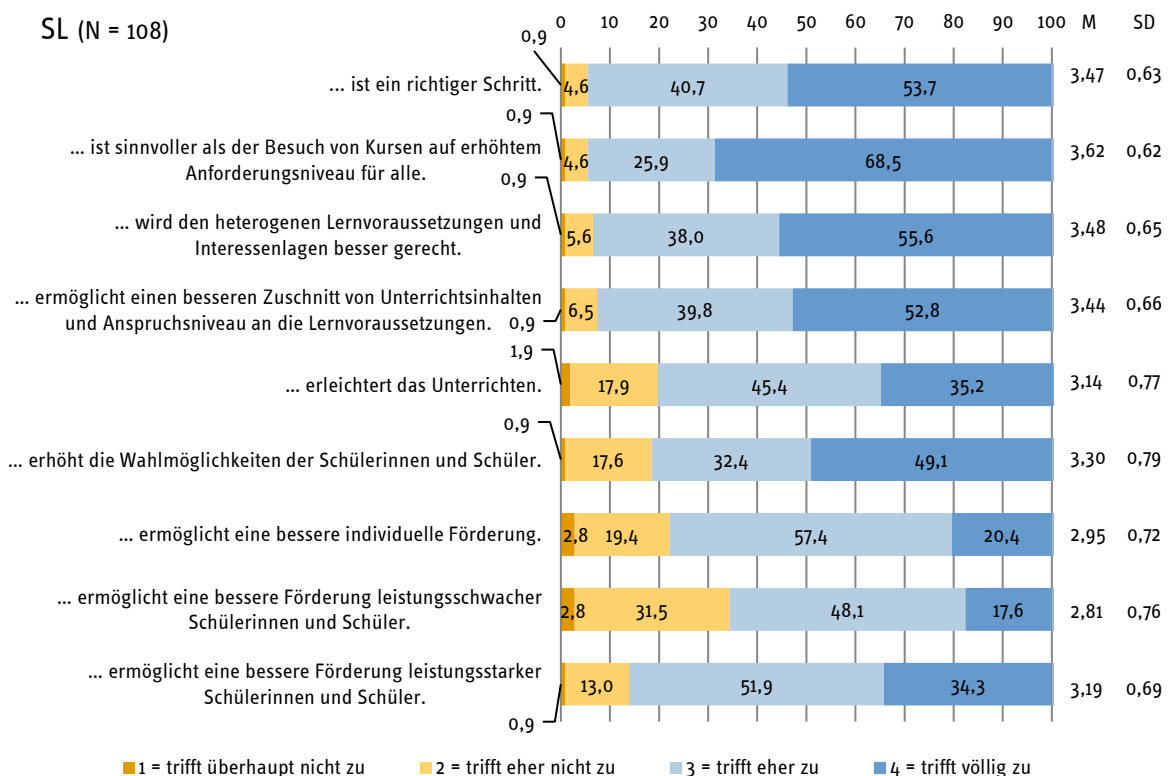
### 2.1.2 Bewertung der Neuerungen

Für die Bewertung der Einführung des niveaudifferenzierten Unterrichts in den Kernfächern wurden Schulleitungen und Lehrkräfte um Einschätzungen zu verschiedenen Aussagen bezüglich der Einführung getrennter Kurse auf gA- und eA-Niveau gebeten. Die Einschätzungen konnten auf einer vierstufigen Antwortskala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“ abgegeben werden, wodurch ein theoretischer Skalenmittelwert („Neutralitätspunkt“) von 2,5 resultiert. Mittelwerte kleiner 2,5 stehen entsprechend für eher ablehnende Einschätzungen, Mittelwerte größer 2,5 für eher positive Einschätzungen. Abbildung 3 enthält die Ergebnisse für die Schulleitungen, die in der Gesamtbetrachtung auf eine positive bis sehr positive Bewertung deuten. Bis auf die Aussage „...ermöglicht eine bessere individuelle Förderung“ summieren sich die Anteile leichter („trifft eher zu“) oder starker („trifft völlig zu“) Zustimmung für alle erfragten Bewertungsaspekte durchweg auf über 80 Prozent. Knapp 69 Prozent der Schulleitungen halten die eingeführte Niveaudifferenzierung mit starker Zustimmung für „sinnvoller als den Besuch von Kursen mit erhöhtem Anforderungsniveau für alle Schülerinnen und Schüler“<sup>5</sup>. Weitere 26 Prozent zeigten diesbezüglich eher zustimmende Einschätzungen. Nur unwesentlich geringer fielen die Zustimmungswerte dahingehend aus, dass die Einführung von gA- und eA-Kursen „ein richtiger Schritt ist“, „den heterogenen Lernvoraussetzungen und Interessenlagen besser gerecht wird“,

<sup>5</sup> Für eine verbesserte Lesbarkeit der Ergebnisbeschreibung werden die in Anführungszeichen gesetzten standardisiert erfragten Teilaspekte der Onlineerhebung im vorliegenden Bericht zum Teil leicht angepasst, ohne jedoch deren Inhalt zu verändern. Die Originalformulierungen finden sich jeweils den Abbildungen.



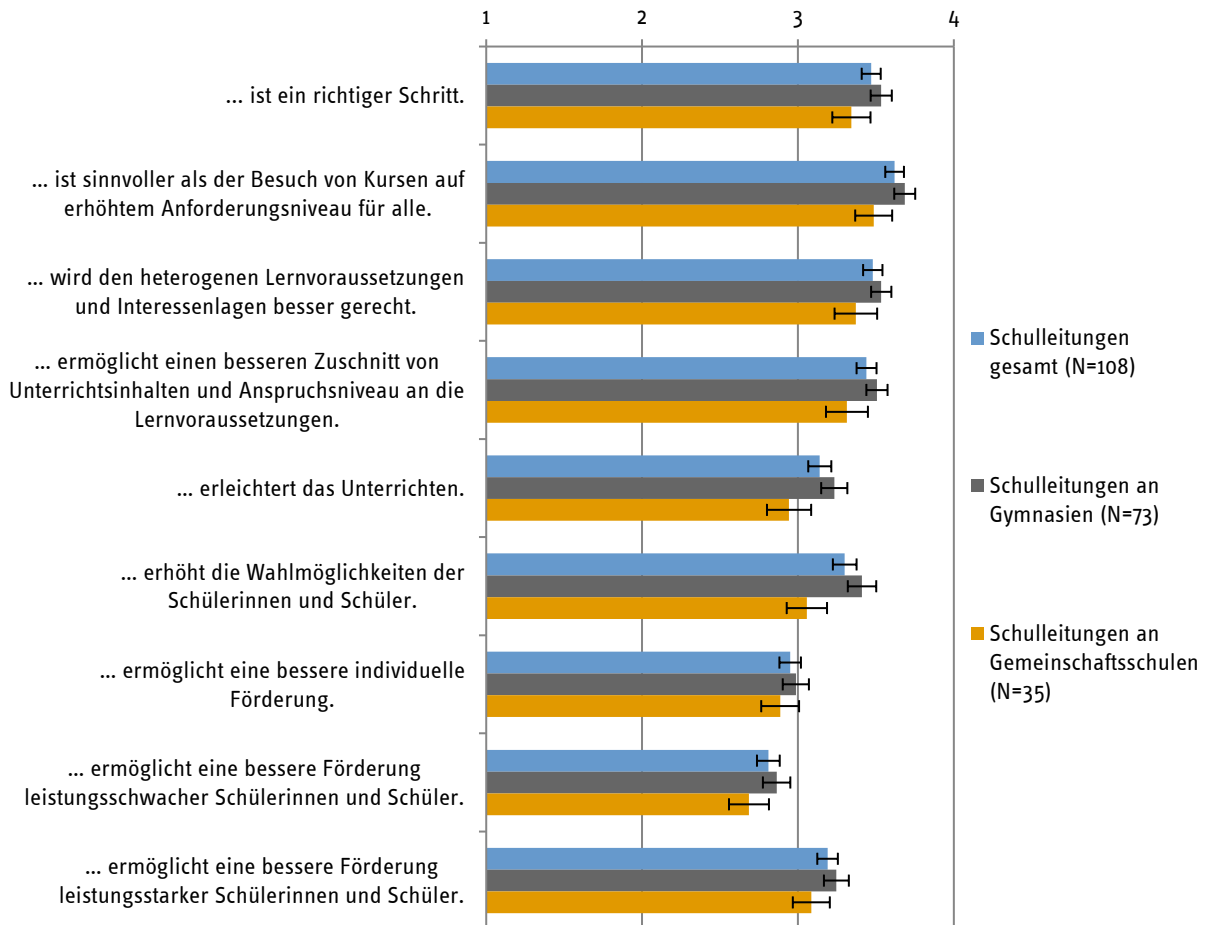
„einen besseren Zuschnitt von Unterrichtsinhalten und Anspruchsniveau an die Lernvoraussetzungen ermöglicht“ und „die Wahlmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler erhöht“. Die Mittelwerte bewegen sich hier auf einem Niveau zwischen  $M = 3,3$  und  $M = 3,62$ . Mehrheitlich wird eine „Erleichterung für das Unterrichten“ gesehen, von 35 Prozent der Schulleitungen mit starker und von 45 Prozent mit leichter Zustimmung. Mehr als drei Viertel der Schulleitungen sehen „verbesserte Möglichkeiten der individuellen Förderung“, davon der überwiegende Teil mit leichter Zustimmung. Interessant fallen in diesem Zusammenhang die Einschätzungen zur verbesserten Förderung für leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler aus. Während für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler von 86 Prozent der Schulleitungen verbesserte Fördermöglichkeiten gesehen werden (darunter 34 Prozent mit starker Zustimmung), ist dies für die Gruppe der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler nur bei 66 Prozent der Schulleitungen der Fall (darunter 18 Prozent mit starker Zustimmung).



**Abbildung 3:** Bewertung der Einführung getrennter Kurse auf gA- und eA-Niveau durch die Schulleitungen (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie bewerten Sie die Einführung von gA- und eA-Kursen hinsichtlich folgender Aspekte? Die Einführung getrennter Kurse auf gA- und eA-Niveau ...“)

Um möglichen Bewertungsunterschieden der Schulleitungen an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen nachzugehen, weist Abbildung 4 die mittleren Einschätzungen (Mittelwerte) in Form eines Balkendiagramms *getrennt nach Schulform* aus. Neben den Mittelwerten sind jeweils auch sogenannte „Fehlerbalken“ (Mittelwert  $\pm$  Standardfehler des Mittelwertes) abgebildet, die ein Maß der Schätzgenauigkeit für die Mittelwerte auf Basis der vorliegenden Daten darstellen. Für den Schulformvergleich können die Fehlerbalken als Faustregel wie folgt zur Interpretation herangezogen werden: Sofern sich die Fehlerbalken zwischen Gymnasien und Gemeinschaftsschulen nicht überlappen, kann in der Regel von statistisch signifikanten Gruppenunterschieden ausgegangen werden. Bei überlappenden Fehlerbalken sind resultierende deskriptive Gruppenunterschiede in der Regel nicht zufallskritisch abzusichern.

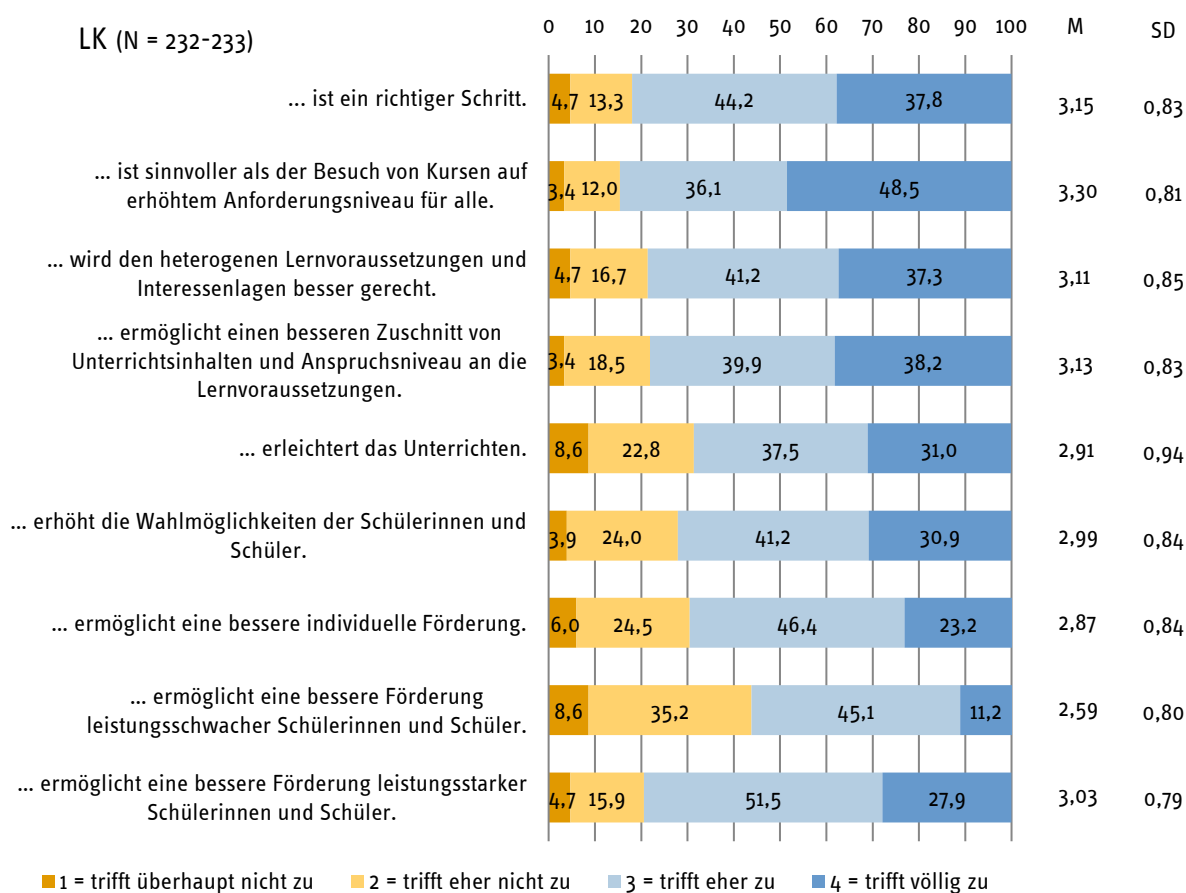
Die schulformspezifischen Ergebnisse deuten auf leicht höhere Bewertungen der Neuerungen durch die Schulleitungen der Gymnasien im Vergleich zu den Schulleitungen der Gemeinschaftsschulen hin, wenngleich die Unterschiede nur vereinzelt statistisch signifikant ausfallen. Letzteres ist – indiziert über die nicht überlappenden Fehlerbalken – insbesondere für die beiden Teilaspekte „erhöhte Wahlmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler“ und „erleichtertes Unterrichten“ der Fall. Insgesamt betrachtet sprechen die Befunde nicht für substantiell abweichende Unterschiede in den Bewertungen der Neuerungen zwischen den Schulformen.



**Abbildung 4:** Bewertung der Einführung getrennter Kurse auf gA- und eA-Niveau durch die Schulleitungen nach Schulform (Mittelwerte  $\pm$  Standardfehler)

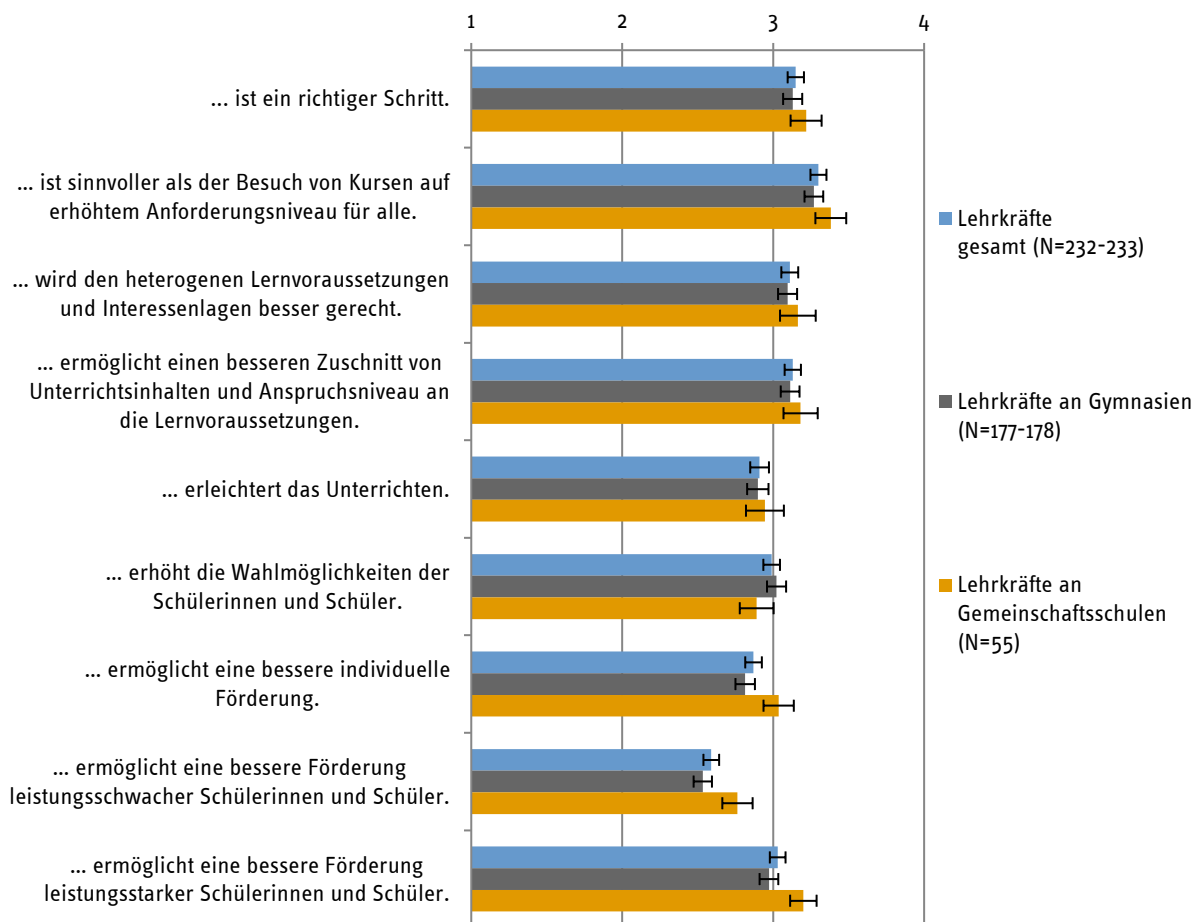
Wie bewerten die *Lehrkräfte* die Einführung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern? Die Ergebnisse in den Abbildungen 5 und 6 lassen übergreifend zunächst folgende Schlüsse zu: (1) Die Einführung getrennter gA- und eA-Kurse trifft auch beim überwiegenden Teil der Lehrkräfte auf Zustimmung; (2) Die Zustimmungswerte für die erfragten Aspekte fallen jedoch durchgehend geringer aus als bei den Schulleitungen. Die Mittelwertunterschiede zwischen Lehrkräften und Schulleitungen bewegen sich deskriptiv in einer Spanne von  $M_{Diff} = 0,08$  bis  $0,37$ . Dennoch liegen die Mittelwerte der Lehrkräfte durchgängig über dem theoretischen Mittelwert der Antwortskala von 2,5 im zustimmenden Bereich; (3) Die Antwortprofile der Lehrkräfte fallen weitgehend ähnlich zu den Angaben der Schulleitungen aus. So finden sich die stärksten Zustimmungen der Lehrkräfte dahingehend, dass die Einführung von gA- und eA-Kursen „sinnvoller als der Besuch

von Kursen mit erhöhtem Anforderungsniveau für alle Schülerinnen und Schüler“ und „ein richtiger Schritt ist“, „den heterogenen Lernvoraussetzungen und Interessenlagen besser gerecht wird“ und „einen besseren Zuschnitt von Unterrichtsinhalten und Anspruchsniveau an die Lernvoraussetzungen ermöglicht“. Etwas zurückhaltender werden hingegen die „Erleichterung des Unterrichtens“ und die „Verbesserung der individuellen Förderung“ eingeschätzt. Wie die Schulleitungen sehen auch die Lehrkräfte verbesserte Fördermöglichkeiten vor allem für die Gruppe der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler (Zustimmungsrate 80 Prozent), während für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler nur von 56 Prozent der Lehrkräfte verbesserte Fördermöglichkeiten eingeschätzt werden.



**Abbildung 5:** Bewertung der Einführung getrennter Kurse auf gA- und eA-Niveau durch die Lehrkräfte (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie bewerten Sie die Einführung von gA- und eA-Kursen hinsichtlich folgender Aspekte? Die Einführung getrennter Kurse auf gA- und eA-Niveau ...“)

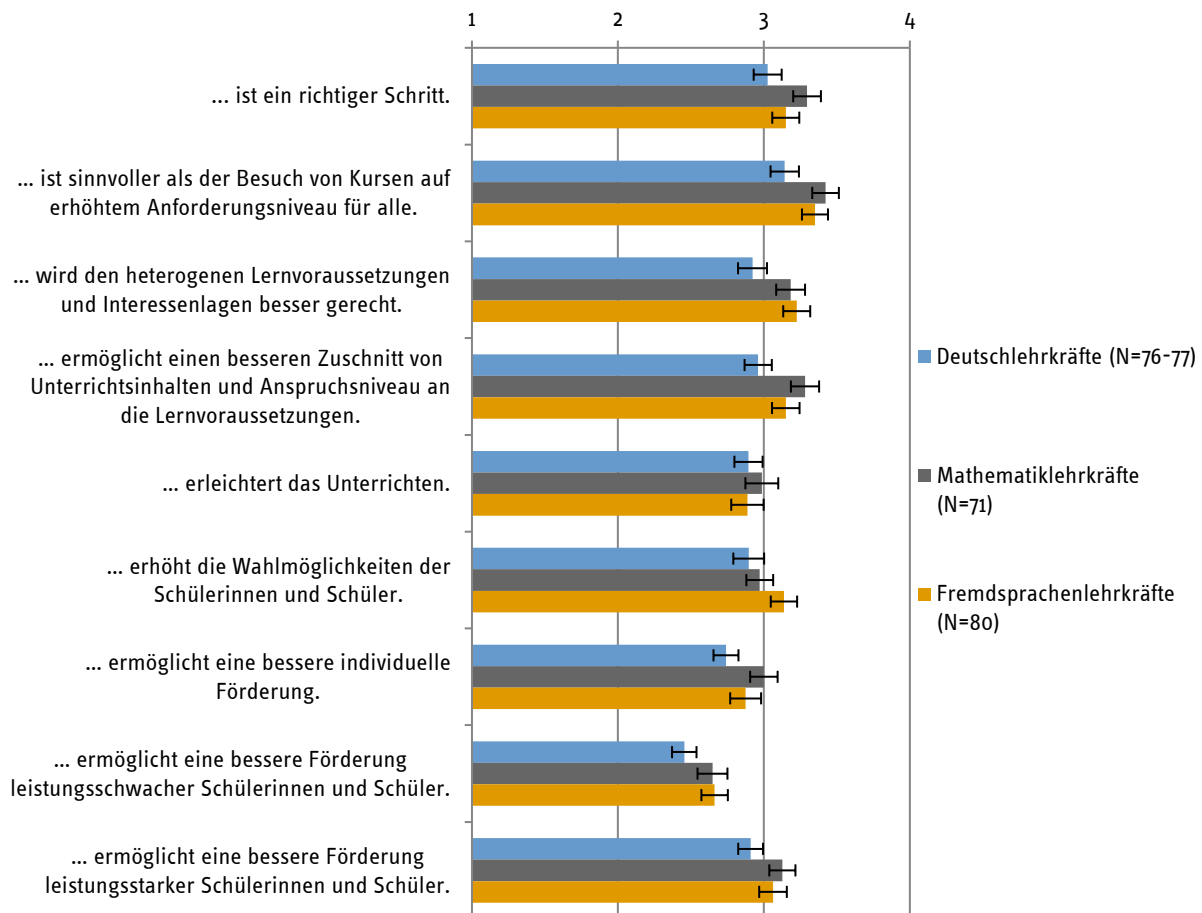
Der Blick auf die Schulformen (vgl. Abb. 6) offenbart ein von den Schulleitungen abweichendes Befundmuster. So fielen die Bewertungen der Lehrkräfte der Gemeinschaftsschulen tendenziell positiver aus als der Lehrkräfte der Gymnasien. Insbesondere hinsichtlich der Möglichkeiten zur individuellen Förderung und der Förderung leistungsschwacher und leistungsstarker Schülerinnen und Schüler sind dabei deutlichere und auch zufallskritisch abgesicherte Unterschiede erkennbar.



**Abbildung 6:** Bewertung der Einführung getrennter Kurse auf gA- und eA-Niveau durch die Lehrkräfte nach Schulform (Mittelwerte  $\pm$  Standardfehler)

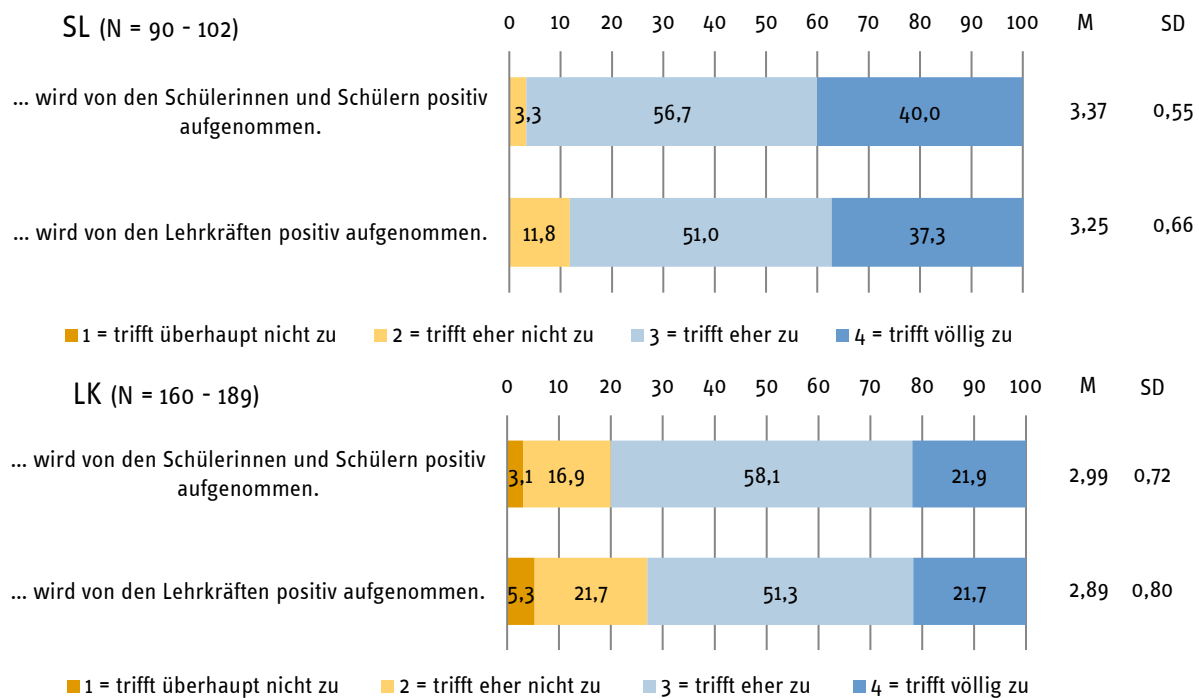
Für die Lehrkräfte soll neben dem Schulformvergleich auch eine *fächervergleichende Perspektive* eingenommen werden. Dazu gibt Abbildung 7 die Einschätzungen der Lehrkräfte in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprache wieder. Der fachbezogene Vergleich deutet auf höhere Zustimmungswerte für die in den Kernfächern Mathematik und Fremdsprache unterrichtenden Lehrkräfte im Vergleich zu den Deutschlehrkräften. Dies zeigt sich unter anderem für die Aspekte eines „besseren Zuschnitts von Unterrichtsinhalten und Anspruchsniveaus an die Lernvoraussetzungen“, des „besseren Gerechthabens der heterogenen Interessenlagen und Lernvoraussetzungen“, „besseren individuellen Fördermöglichkeiten“ und der „Ermöglichung verbesserter Förderung für leistungsschwache und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler“. Hinsichtlich der „Erleichterung des Unterrichts“ sind hingegen keine zufallskritisch abgesicherten Unterschiede zwischen den drei Fächergruppen erkennbar. Zusammenhänge der Lehrkräftebewertungen ließen sich auch in Hinblick auf die eingangs berichtete Vertrautheit mit den Zielen der eingeführten Niveaudifferenzierung feststellen. Bei Unterteilung der Lehrkräfte in zwei Vertrautheitsgruppen (*Gruppe 1* = nicht bzw. etwas vertraut, *Gruppe 2* = eher bzw. sehr vertraut) fanden sich für die drei Bewertungsaussagen „ist ein richtiger Schritt“ (Mittelwert Gruppe 1  $M = 2,96$ ; Mittelwert Gruppe 2  $M = 3,24$ ), „ist sinnvoller als der Besuch von Kursen auf erhöhtem Anforderungsniveau für alle“ (Mittelwert Gruppe 1  $M = 3,16$ ; Mittelwert Gruppe 2  $M = 3,36$ ) und „ermöglicht eine bessere Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler“ (Mittelwert Gruppe 1  $M = 2,89$ ; Mittelwert Gruppe 2  $M = 3,09$ ) jeweils statistisch signifikant höhere Einschätzungen in der höheren Vertrautheitsgruppe (ohne Abbildung), was als vorsichtiger Hinweis auf

die Bedeutsamkeit von Zielklärung und Zielkommunikation im Rahmen schulischer Reformprozesse gedeutet werden kann.



**Abbildung 7:** Bewertung der Einführung getrennter Kurse auf gA- und eA-Niveau durch die Lehrkräfte nach unterrichtetem Kernfach (Mittelwerte  $\pm$  Standardfehler)

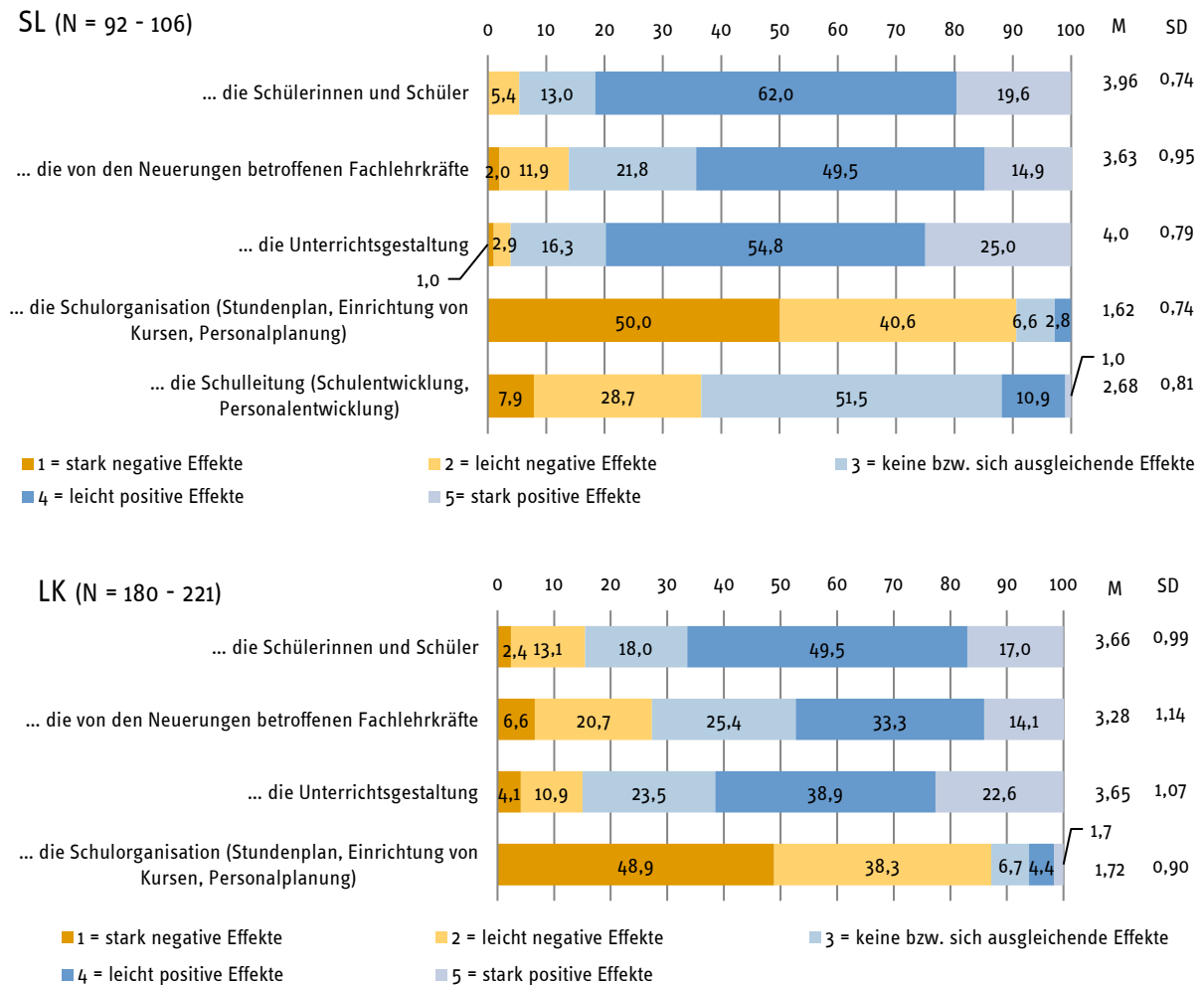
Neben ihren eigenen Bewertungen der eingeführten Niveaudifferenzierung wurden Schulleitungen und Lehrkräfte auch um Einschätzungen dazu gebeten, wie die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte die Neuerungen aufnehmen. Hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler äußerten 39 Prozent der Schulleitungen und 22 Prozent der Lehrkräfte starke Zustimmung dahingehend, dass die Neuerungen „von den Schülerinnen und Schülern positiv aufgenommen werden“, 60 bzw. 58 Prozent gaben eher zustimmende Einschätzungen ab. 20 Prozent der Lehrkräfte äußerten sich diesbezüglich eher ablehnend. Die Einschätzungen zu den Lehrkräften fielen sowohl bei den Schulleitungen als auch den Lehrkräften etwas geringer aus als zu den Schülerinnen und Schülern, liegen aber auch hier mehrheitlich im Zustimmungsbereich.



**Abbildung 8:** Bewertung der Einführung getrennter Kurse auf gA- und eA-Niveau durch Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte und aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie bewerten Sie die Einführung von gA- und eA-Kursen hinsichtlich folgender Aspekte? Die Einführung getrennter Kurse auf gA- und eA-Niveau ...“)

### 2.1.3 (Erwartete) Auswirkungen zur Einführung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern

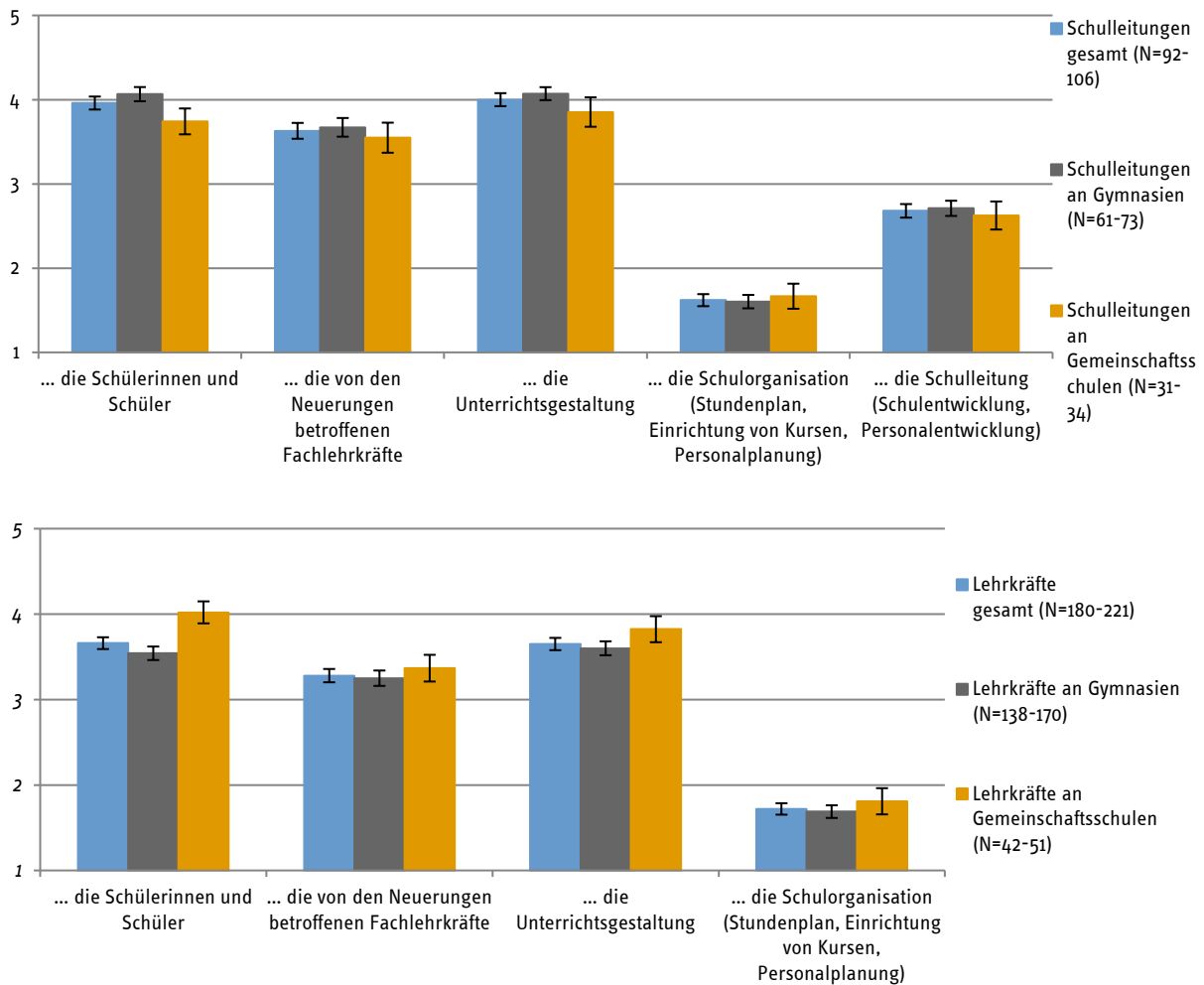
Einen relevanten Einflussfaktor für die Akzeptanz schulischer Reformmaßnahmen stellen die seitens der mit der Umsetzung der Neuerungen an den Schulen vor Ort betrauten Schulleitungen und Lehrkräfte erwarteten oder bereits beobachtbaren Auswirkungen der Neuerungen dar (vgl. Gräsel, 2010). Vor diesem Hintergrund wurden Schulleitungen und Lehrkräfte um Einschätzungen dazu gebeten, wie sich die Einführung getrennter gA- und eA-Kurse auf verschiedene Teilbereiche und Aspekte ihrer Ansicht nach auswirkt (sofern Auswirkungen schon beobachtbar) bzw. auswirken wird. Dazu wurde in einem ersten Schritt eine *globalere Perspektive* eingenommen, in dem um Einschätzungen zu (erwarteten) Auswirkungen für (1) „die Schülerinnen und Schüler“, (2) „die von den Neuerungen betroffenen Fachlehrkräfte“, (3) „die Unterrichtsgestaltung“, (4) „die Schulorganisation (Stundenplan, Einrichtung von Kursen, Personalplanung“ und (5) „die Schulleitung (Schulentwicklung, Personalentwicklung)“ gebeten wurde (letzteres nur Schulleitungsbefragung). Die Einschätzungen konnten auf einer fünfstufigen Antwortskala von 1 = „stark negative Effekte“ über 3 = „keine bzw. sich ausgleichende Effekte“ bis zu 5 = „stark positive Effekte“ abgegeben werden. Der Neutralitätspunkt der Antwortskala liegt entsprechend bei 3. Als weitere Antwortmöglichkeit konnte hier die Kategorie „kann ich nicht einschätzen“ ausgewählt werden, die von den nachfolgenden Auswertungen zu den (erwarteten) Auswirkungen der Neuerungen ausgeschlossen wurde, was zu einer entsprechenden Reduzierung der Fallzahlen führt. Die Ergebnisse sind in den Abbildungen 9 und 10 dargestellt.



**Abbildung 9:** Erwartete oder bereits beobachtbare Auswirkungen der Einführung getrennter gA- und eA-Kurse aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften für verschiedene Bereiche (Anteile in Prozent; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie beurteilen Sie ganz global betrachtet die bereits beobachtbaren bzw. aus Ihrer Sicht zu erwartenden Auswirkungen der Einführung von gA- und eA-Kursen für folgende Bereiche? Auswirkungen der Einführung getrennter Kurse auf gA- und eA-Niveau in den Kernfächern auf...“)

Für die (erwarteten) Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler fanden sich mehrheitlich positive Einschätzungen. 62 Prozent der Schulleitungen und 50 Prozent der Lehrkräfte gaben „leicht positive Effekte“, 20 bzw. 17 Prozent „stark positive Effekte“ an. Ähnliche Zustimmungswerte (auch in Bezug auf die Mittelwerte) ergaben sich für die Unterrichtsgestaltung. Für die Auswirkungen auf die von den Neuerungen betroffenen Fachlehrkräfte fielen die Einschätzungen etwas geringer aus. Insbesondere seitens der Lehrkräfte selbst wurden hier von weniger als der Hälfte der Befragten positive Effekte angegeben. Ein klares und zwischen Schulleitungen und Lehrkräften weitgehend identisches Befundmuster zeigt sich für die negativ bewerteten Auswirkungen der Einführung der gA-/eA-Kurse auf Aspekte der Schulorganisation (wie Stundenplanung, Kurseinrichtung und Personalplanung). 50 bzw. 49 Prozent der Schulleitungen und Lehrkräfte gaben diesbezüglich „stark negative Effekte“ an, 41 bzw. 39 Prozent „leicht negative Effekte“. Positive Effekte wurden für den Aspekt der Schulorganisation nur von einem äußerst geringen Anteil der Schulleitungen (2,8 %) und Lehrkräfte (1,7 %) eingeschätzt. Diese Befunde stehen damit in starkem Kontrast zu den bislang berichteten Bewertungsergebnissen für die Niveaudifferenzierung und werden sich auch durch die weitere Berichtslegung ziehen. In die gleiche Richtung, wenn auch weniger deutlich, weisen auch die Einschätzungen der Schulleitungen

zu den Auswirkungen auf das Schulleitungshandeln (Schul- und Personalentwicklung). Rund ein Drittel der Schulleitungen sieht hier negative Effekte, rund 50 Prozent keine bzw. sich ausgleichende Effekte und nur 12 Prozent positive Effekte. Wie die schulformspezifischen Ergebnisse in Abb. 10 zeigen, fielen die Einschätzungen an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen in weiten Teilen ähnlich aus. Hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler gaben an Gemeinschaftsschulen tätige Lehrkräfte etwas stärker positive Effekte auf Schülerinnen und Schüler an als die Lehrkräfte an Gymnasien.

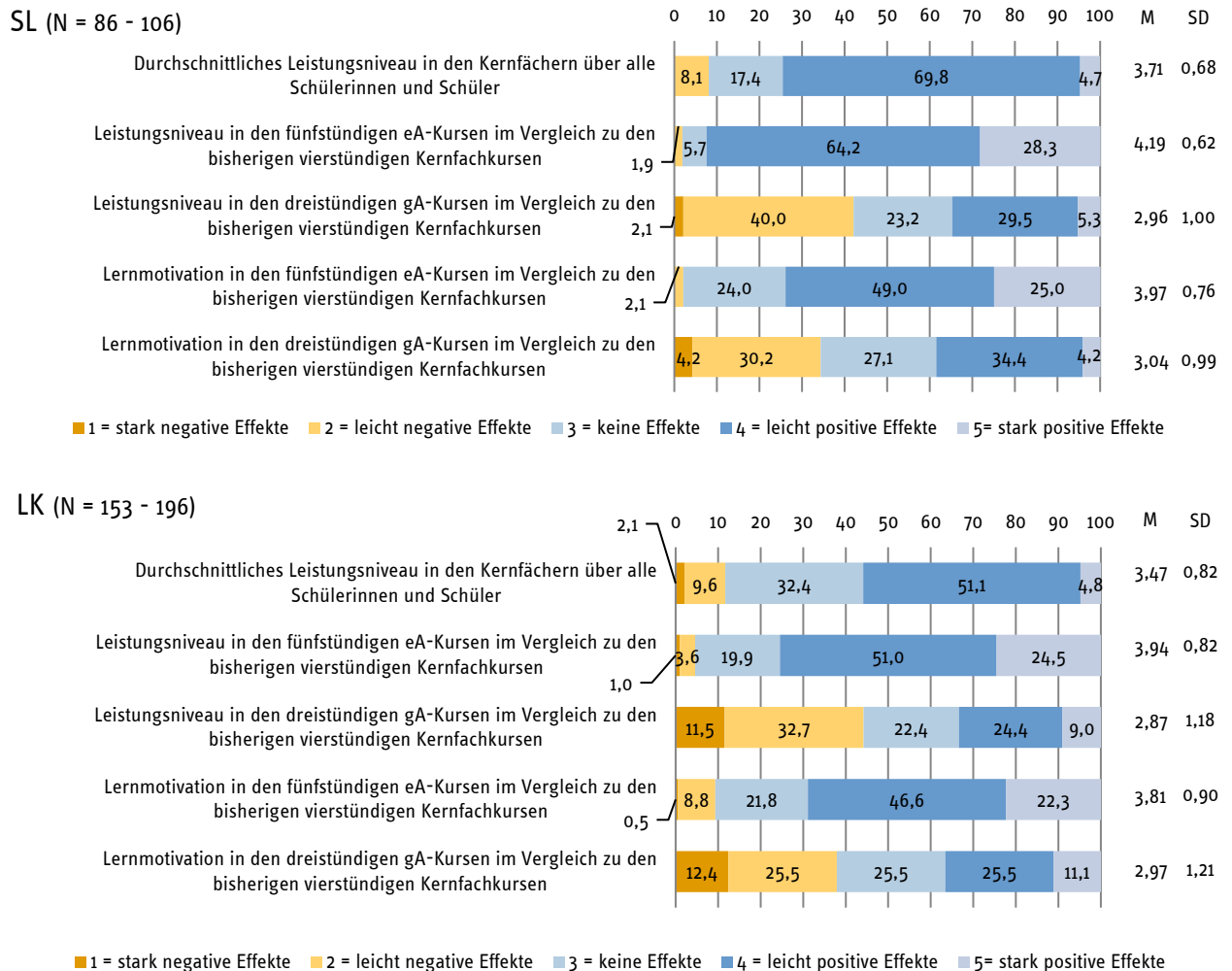


**Abbildung 10:** Erwartete oder bereits beobachtbare Auswirkungen der Einführung getrennter gA- und eA-Kurse aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften für verschiedene Bereiche nach Schulform (Mittelwerte  $\pm$  Standardfehler)

Im Anschluss an die globalen Einschätzungen zu den erwarteten oder bereits beobachtbaren Auswirkungen der Einführung getrennter gA- und eA-Kurse wurden Schulleitungen und Lehrkräfte auch hinsichtlich verschiedener spezifischer Teilaspekte um ihre Einschätzungen gebeten. Diese lassen sich zu den *fünf thematischen Bereichen* (1) „Leistungsniveau und Motivation der Schülerinnen und Schüler“, (2) „Studium und berufliche Ausbildung“, (3) „Vertiefte Allgemeinbildung, wissenschaftsnahe Lern- und Arbeitsformen und fächerübergreifendes Lernen“, (4) „Prüfungsleistungen und Vergleichbarkeit der Abiturnoten“, (5) „Arbeitsumfang, Belastung und Motivation der Lehrkräfte“ zusammenfassen. Die Einschätzungen konnten erneut auf einer fünf-stufigen Antwortskala von 1 = „stark negative Effekte“ über 3 = „keine Effekte“ bis zu 5 = „stark



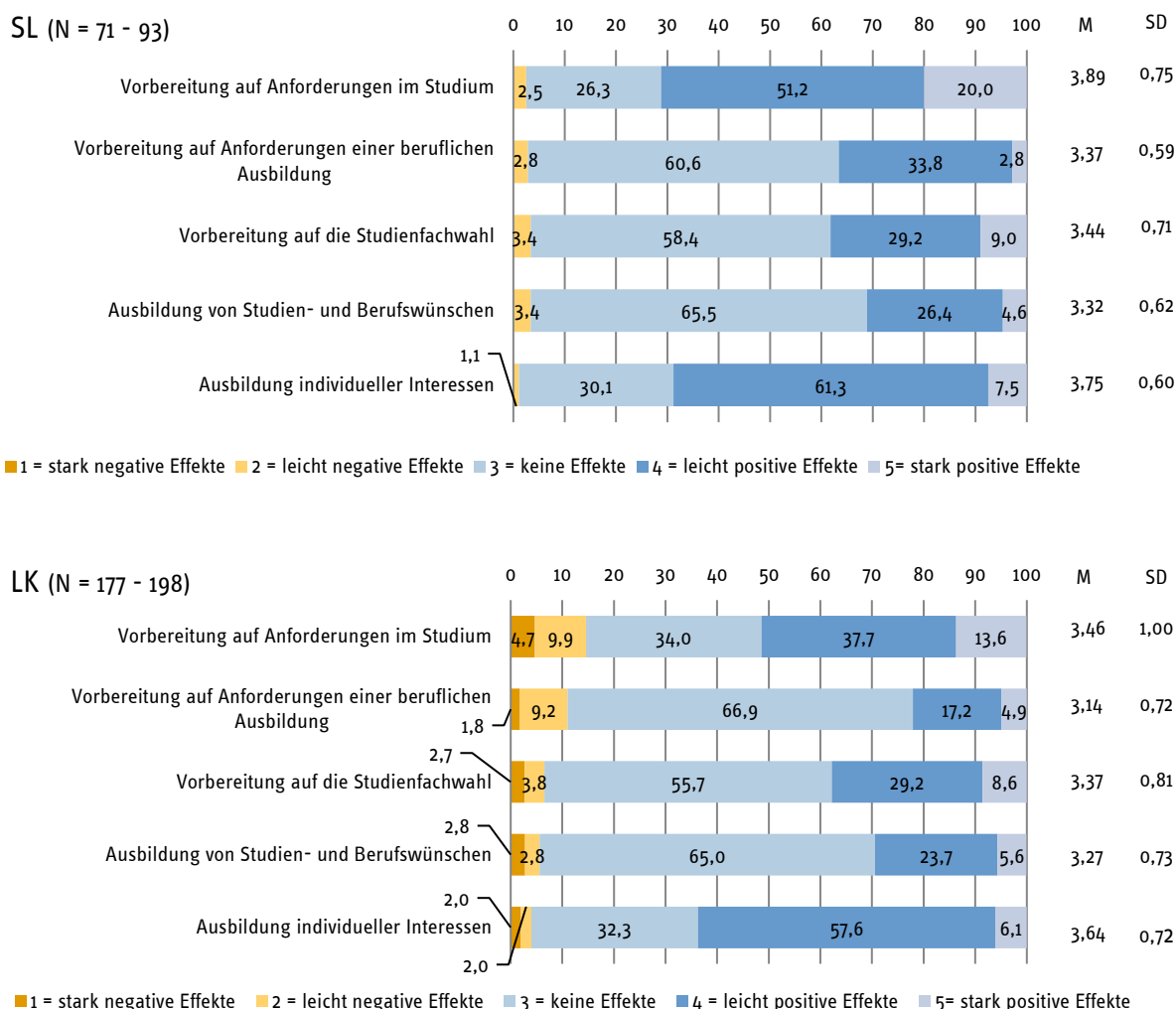
positive Effekte“ abgegeben werden (Neutralitätspunkt der Antwortskala bei 3). Die ebenfalls mögliche Angabe „kann ich nicht einschätzen“ wurde nicht in die Auswertungen einbezogen.



**Abbildung 11:** Erwartete oder bereits beobachtbare Auswirkungen der Einführung getrennter gA- und eA-Kurse aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften für den Themenbereich „Leistungsniveau und Motivation der Schülerinnen und Schüler“ (Anteile in Prozent; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie beurteilen Sie die beobachtbaren bzw. aus Ihrer Sicht zu erwartenden Auswirkungen der Einführung von gA- und eA-Kursen hinsichtlich der folgenden Aspekte?“)

Abbildung 11 enthält die Befunde für den Themenbereich „*Leistungsniveau und Motivation der Schülerinnen und Schüler*“. Für das durchschnittliche Leistungsniveau in den Kernfächern über alle Schülerinnen und Schüler werden sowohl seitens der Schulleitungen als auch der Lehrkräfte überwiegend leicht positive Effekte infolge der Neuerungen erwartet, wobei die Einschätzungen der Schulleitungen positiver ausfallen. Die Einschätzungen für die Beschulung der Schülerinnen und Schüler im gA- bzw. eA-Niveau im Vergleich zum gemeinsamen vierständigen Kernfachunterricht fallen differenziert aus. Während für das eA-Niveau mehrheitlich positive Effekte erwartet werden, findet sich für das gA-Niveau eine große Streuung in den Einschätzungen (auch ablesbar über die hohen Standardabweichungen). Ähnliche Einschätzungen zeigen sich für die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler. Im Schulformvergleich (vgl. Abb. A2\_1) zeigen sich leicht

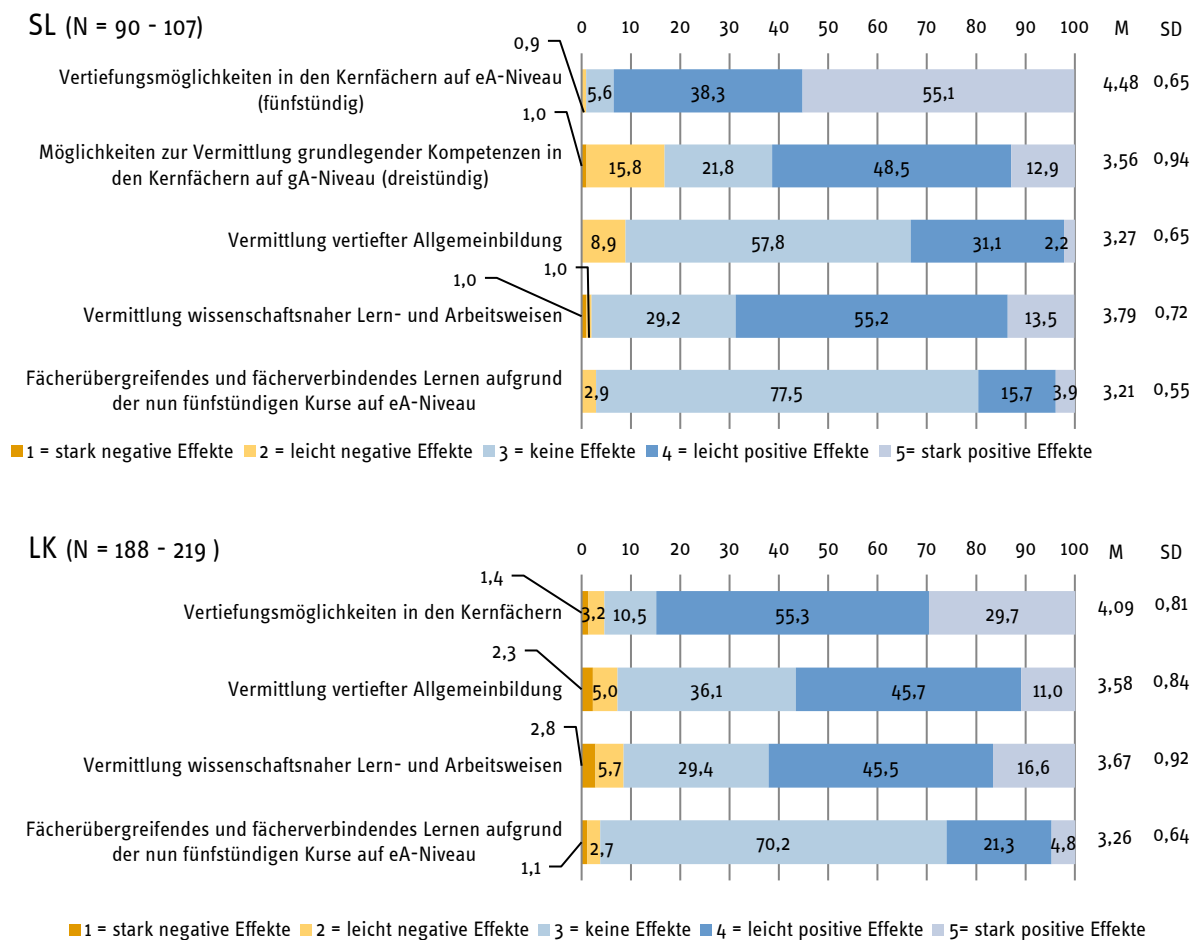
niedrigere Erwartungen der Schulleitungen der Gemeinschaftsschulen für das Leistungsniveau und die Lernmotivation im eA-Niveau, während dies von den Lehrkräften der beiden Schulformen entgegengesetzt eingeschätzt wird, so dass sich hier gewisse Inkonsistenzen zwischen Schulleitungs- und Lehrkräfteerwartungen abzeichnen.



**Abbildung 12:** Erwartete oder bereits beobachtbare Auswirkungen der Einführung getrennter gA- und eA-Kurse aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften für den Themenbereich „Studium und berufliche Ausbildung“ (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie beurteilen Sie die beobachtbaren bzw. aus Ihrer Sicht zu erwartenden Auswirkungen der Einführung von gA- und eA-Kursen hinsichtlich der folgenden Aspekte?“)

In Hinblick auf den Themenbereich „*Studium und berufliche Ausbildung*“ (vgl. Abb. 12) erwarten 71 Prozent der Schulleitungen und etwa die Hälfte der Lehrkräfte positive Effekte für die Vorbereitung auf die Anforderungen im Studium. Ähnlich (mit etwas positiverer Tendenz bei den Lehrkräften) fielen die Einschätzungen für die Ausbildung individueller Interessen aus. Hinsichtlich der Vorbereitung auf die Anforderungen einer beruflichen Ausbildung, die Vorbereitung auf die Studienfachwahl und die Ausbildung von Studien- und Berufswünschen werden vom überwie-

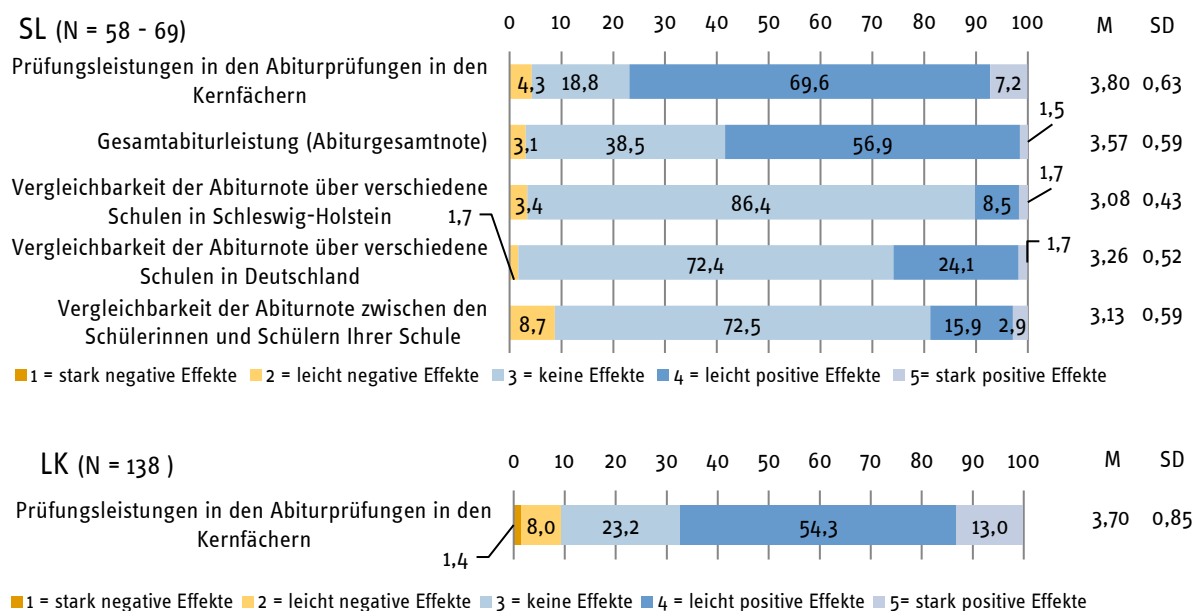
genden Teil der Schulleitungen und Lehrkräfte keine Effekte erwartet. Beim Blick auf die Schulformen (vgl. Abb. A2\_2) sind erneut niedrigere Erwartungen der Schulleitungen der Gemeinschaftsschulen feststellbar, während dies bei den Lehrkräften nicht der Fall ist.



**Abbildung 13:** Erwartete oder bereits beobachtbare Auswirkungen der Einführung getrennter gA- und eA-Kurse aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften für den Themenbereich „Vertiefte Allgemeinbildung, wissenschaftsnaher Lern- und Arbeitsformen und fächerübergreifendes Lernen“ (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie beurteilen Sie die beobachtbaren bzw. aus Ihrer Sicht zu erwartenden Auswirkungen der Einführung von gA- und eA-Kursen hinsichtlich der folgenden Aspekte?“)

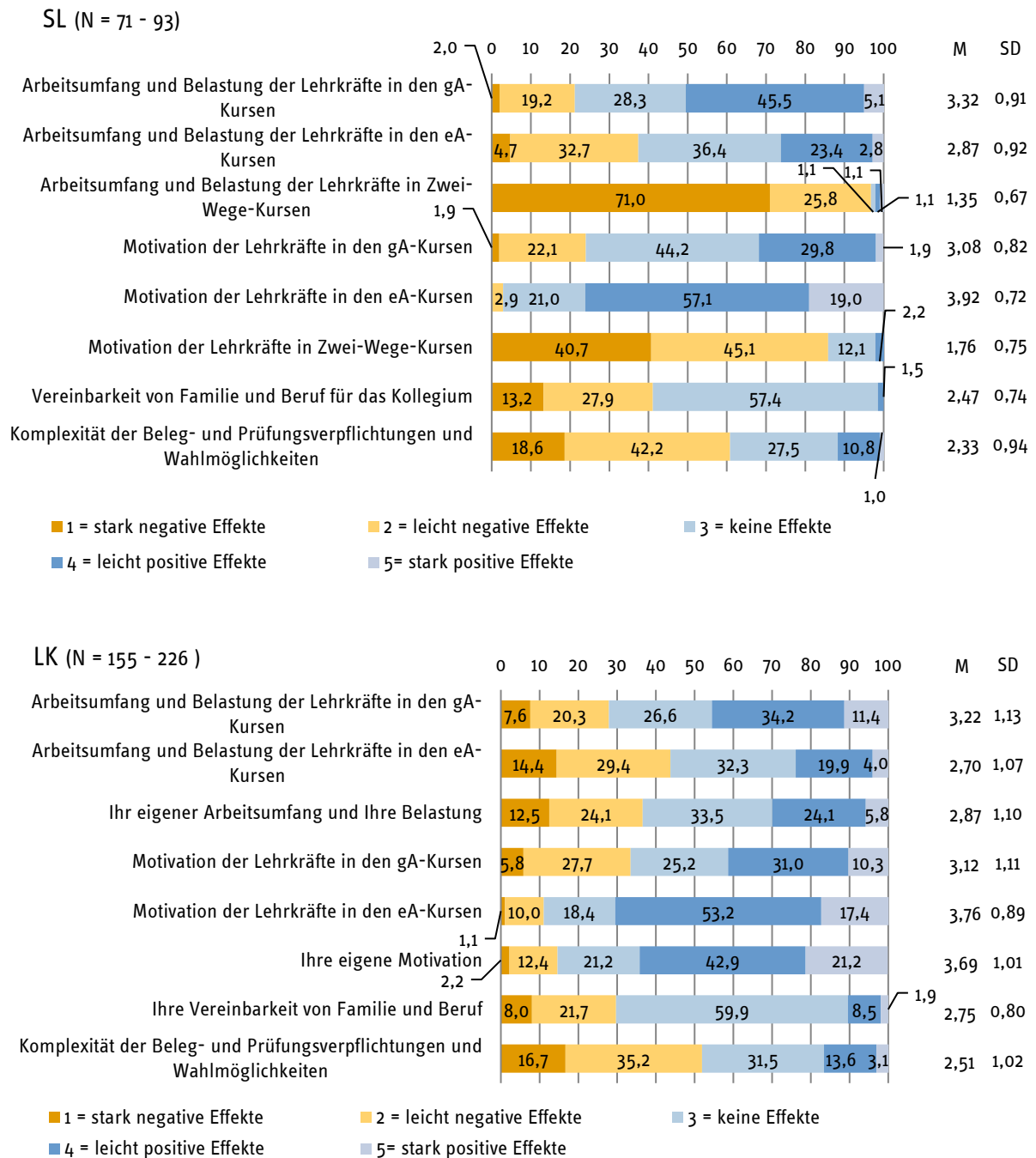
Den Befunden für den Themenbereich „Vertiefte Allgemeinbildung, wissenschaftsnaher Lern- und Arbeitsformen und fächerübergreifendes Lernen“ (vgl. Abb. 13) lassen sich die höchsten beobachtbaren bzw. erwarteten Auswirkungen für die Vertiefungsmöglichkeiten in den Kernfächern entnehmen, wobei bei den Schulleitungen dezidiert nach dem eA-Niveau gefragt wurde. Für die Vermittlung grundlegender Kompetenzen in den Kernfächern auf gA-Niveau (nur Schulleitungen) erwarteten 61 Prozent der Schulleitungen positive Effekte. Für die Vermittlung einer vertieften Allgemeinbildung berichteten 33 Prozent der Schulleitungen und 57 Prozent der Lehrkräfte positive Erwartungshaltungen. 68 Prozent der Schulleitungen und 62 Prozent der Lehrkräfte erwarteten positive Effekte für die Vermittlung wissenschaftsnaher Lern- und Arbeitsweisen. Die Erwartungshaltungen für fächerübergreifendes und fächerverbindendes Lernen aufgrund der nun

fünfstündigen eA-Kurse werden am zurückhaltendsten eingeschätzt. Im Vergleich der Schulformen (vgl. Abb. A2\_3) wiederholt sich das Muster niedrigerer Erwartungshaltungen der Schulleitungen der Gemeinschaftsschulen.



**Abbildung 14:** Erwartete oder bereits beobachtbare Auswirkungen der Einführung getrennter gA- und eA-Kurse aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften für den Themenbereich „Prüfungsleistungen und Vergleichbarkeit der Abiturnoten“ (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie beurteilen Sie die beobachtbaren bzw. aus Ihrer Sicht zu erwartenden Auswirkungen der Einführung von gA- und eA-Kursen hinsichtlich der folgenden Aspekte?“)

Hinsichtlich der Ergebnisse zum Themenblock „Prüfungsleistungen und Vergleichbarkeit der Abiturnoten“ (vgl. Abb. 14) ist zunächst voranzustellen, dass hier größere Teile von Schulleitungen und Lehrkräfte die Antwortoption „kann ich nicht einschätzen“ wählten. Die dadurch verringerte Fallzahl ist bei der Einordnung der Befunde zu berücksichtigen. Bezüglich der Prüfungsleistungen in den Abiturprüfungen in den Kernfächern erwarteten jeweils rund drei Viertel der Schulleitungen und Lehrkräfte positive Effekte, der Großteil davon „leicht positive“ Effekte. Für die Gesamtabiturleistung wurden von 58 Prozent der Schulleitungen positive Effekte erwartet. Hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Abiturnoten wurden von der großen Mehrheit der Schulleitungen keine Effekte erwartet. Auf Ebene der Schulformen (vgl. Abb. A2\_4) fielen die Erwartungshaltungen bezüglich der Prüfungsleistungen in den Abiturprüfungen in den Kernfächern für die Schulleitungen der Gemeinschaftsschulen niedriger, für die Lehrkräfte hingegen höher aus.



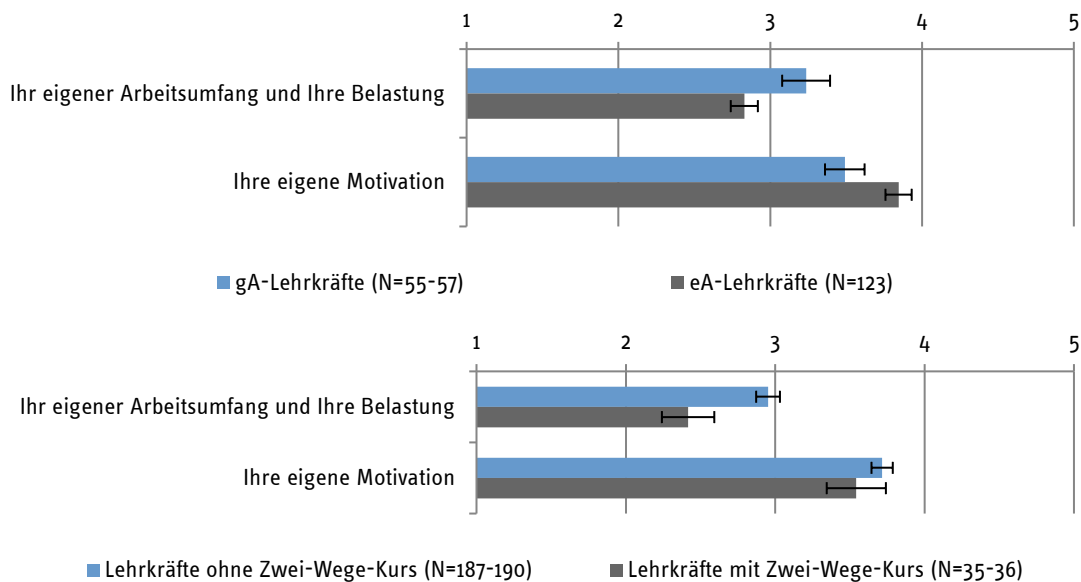
**Abbildung 15:** Erwartete oder bereits beobachtbare Auswirkungen der Einführung getrennter gA- und eA-Kurse aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften für den Themenbereich „Arbeitsumfang, Belastung und Motivation der Lehrkräfte“ (Anteile in Prozent; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie beurteilen Sie die beobachtbaren bzw. aus Ihrer Sicht zu erwartenden Auswirkungen der Einführung von gA- und eA-Kursen hinsichtlich der folgenden Aspekte?“)

In Abbildung 15 sind die Ergebnisse zum letzten Themenblock „Arbeitsumfang, Belastung und Motivation der Lehrkräfte“ ausgewiesen. Die beobachteten bzw. erwarteten Auswirkungen der neu eingeführten Kernfachdifferenzierung auf den Arbeitsumfang und die Belastung der Lehrkräfte wurden von Schulleitungen und Lehrkräften weitgehend ähnlich eingeschätzt, mit positiveren Effekten für die gA-Lehrkräfte im Vergleich zu den eA-Lehrkräften. Letzteres ist insbesondere deshalb interessant, da es sich bei den eingeschätzten Auswirkungen auf die Motivation

anders herum verhält. Hier wurden sowohl von Schulleitungen als auch Lehrkräften positivere Auswirkungen für die Lehrkräfte in den eA-Kursen im Vergleich zu den gA-Kursen gesehen.

Für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf (etwa aufgrund verlängerter Schultage infolge ausgeweiteter Stundenpläne) wurden von 41 (Schulleitungen) bzw. 30 Prozent (Lehrkräfte) eher oder stark negative Auswirkungen wahrgenommen. Bezüglich der Komplexität der Beleg- und Prüfungsverpflichtungen und Wahlmöglichkeiten schätzten 61 Prozent der Schulleitungen die Auswirkungen der Einführung der getrennten gA- und eA-Kurse eher oder stark negativ ein, während dies bei den Lehrkräften lediglich zu 31 Prozent der Fall war. Sehr negativ fielen die Einschätzungen der Schulleitungen hinsichtlich Arbeitsumfang, Belastung und Motivation der in Zwei-Wege-Kursen unterrichtenden Lehrkräfte aus. Hier fanden sich nahezu ausschließlich negative Auswirkungseinschätzungen.

Die Lehrkräfte wurden neben der generellen Einschätzung der Auswirkungen der Einführung der getrennten gA- und eA-Kurse auf Arbeitsumfang, Belastung und Motivation der Lehrkräfte auch spezifisch nach den wahrgenommenen Auswirkungen auf ihre eigene Person gefragt. Abbildung 16 weißt die Ergebnisse zum einen getrennt für gA- und eA-Lehrkräfte und zum anderen getrennt für Lehrkräfte in Zwei-Wege-Kursen und nicht in Zwei-Wege-Kursen unterrichtende Lehrkräfte aus. Es wird deutlich, dass die eA-Lehrkräfte die Auswirkungen auf Arbeitsumfang und Belastung negativer beurteilten als die gA-Lehrkräfte, im Einklang mit den oben dargelegten Befunden zugleich aber auch positivere Auswirkungen auf ihre Motivation berichteten. Die in Zwei-Wege-Kursen unterrichtenden Lehrkräfte beurteilten die Auswirkungen auf Arbeitsumfang und Belastung deutlich negativer als die anderen Lehrkräfte, während Unterschiede in der Motivation nur in sehr geringem Maße feststellbar waren.

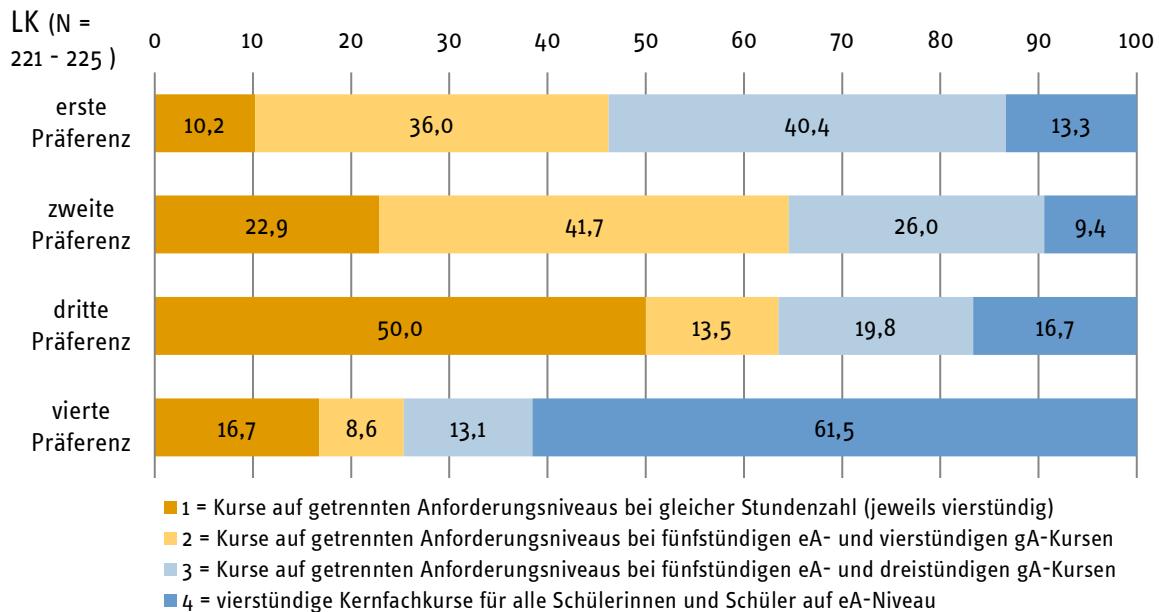


**Abbildung 16:** Erwartete oder bereits beobachtbare Auswirkungen der Einführung getrennter gA- und eA-Kurse aus Sicht von Lehrkräften für den Themenbereich „Arbeitsumfang, Belastung und Motivation der Lehrkräfte“ getrennt nach gA/eA-Niveau und Zwei-Wege-Kurs (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie beurteilen Sie die beobachtbaren bzw. aus Ihrer Sicht zu erwartenden Auswirkungen der Einführung von gA- und eA-Kursen hinsichtlich der folgenden Aspekte?“)

Der abschließende Blick auf die Schulformen (vgl. Abb. A2\_5) ergibt für drei Teilaspekte Unterschiede zwischen Gymnasien und Gemeinschaftsschulen, jeweils konsistent für die Schulleitungs- und Lehrkräfteeinschätzungen. So wurden die Auswirkungen der Niveaudifferenzierung auf Arbeitsumfang und Belastung der Lehrkräfte in den eA-Kursen von den Schulleitungen und Lehrkräften an Gymnasien jeweils negativer eingeschätzt. Auffällig ist weiterhin die positivere Einschätzung der Auswirkungen auf die Motivation der gA-Lehrkräfte von Schulleitungen und Lehrkräften an Gemeinschaftsschulen, ebenso wie die weniger negative Einschätzung bezüglich der Auswirkungen auf die Komplexität der Beleg- und Prüfungsverpflichtungen und Wahlmöglichkeiten.

#### 2.1.4 Vertiefende Einschätzungen der Lehrkräfte zur Niveaudifferenzierung in den Kernfächern

Mit der Entscheidung für die Einführung getrennter Kurse auf gA- und eA-Niveau bei unterschiedlicher wöchentlicher Unterrichtszeit (gA dreistündig; eA fünfstündig) wurde in der neuen Oberstufe Schleswig-Holsteins eine von mehreren möglichen und in den Bundesländern unterschiedlich praktizierten Differenzierungsformen (vgl. im Überblick Schmid-Kühn & Groß, 2022) umgesetzt. Um Hinweise darauf zu erhalten, inwieweit die gewählte Variante mit den *Präferenzen der Lehrkräfte* korrespondiert, wurden diese darum gebeten, die vier in den Ländern beobachtbaren Hauptformen der Kernfachdifferenzierung in eine Rangreihe zu bringen. Die vier abgefragten Differenzierungsformen waren (1) Kurse auf getrennten Anforderungsniveaus bei gleicher Stundenzahl (jeweils vierstündig), (2) Kurse auf getrennten Anforderungsniveaus bei fünfstündigen eA-Kursen und vierstündigen gA-Kursen, (3) Kurse auf getrennten Anforderungsniveaus bei fünfstündigen eA-Kursen und dreistündigen gA-Kursen (aktuelles Modell in Schleswig-Holstein) und (4) vierstündige Kernfachkurse für alle Schülerinnen und Schüler auf eA-Niveau (vor den Neuerungen praktiziertes Modell in Schleswig-Holstein). Die Befunde zu den Präferenzen der Lehrkräfte können Abbildung 17 entnommen werden. Beginnt man mit der ersten Präferenz kristallisieren sich recht klar zwei Favoriten der Lehrkräfte heraus. Die höchsten Anteile entfielen mit 40 Prozent auf das aktuell praktizierte Modell der gA-/eA-Differenzierung mit dreistündigen gA-Kursen und fünfstündigen eA-Kursen, gefolgt von der gA-/eA-Differenzierungsvariante mit vierstündigen gA-Kursen mit 36 Prozent. Die beiden anderen zur Auswahl stehenden Varianten, darunter auch das bislang praktizierte Kernfachkursmodell mit vierstündigen eA-Kursen für alle Schülerinnen und Schüler, kamen mit 10 bzw. 13 Prozent auf deutlich geringere Anteile. Das umgekehrte Muster zeigte sich bei der vierten und damit letzten Präferenz. 62 Prozent der Lehrkräfte ordneten hier das bislang praktizierte Modell ein, 17 Prozent das Modell getrennter gA- und eA-Kurse bei gleicher Stundenzahl (vierstündig). Das aktuell praktizierte Modell wurde von 13 Prozent der Lehrkräfte am Ende der Präferenzrangreihe eingeordnet. Die Ergebnisse lassen damit insgesamt auf eine hohe Passung der gewählten Variante mit den Präferenzen der Lehrkräfte schließen.



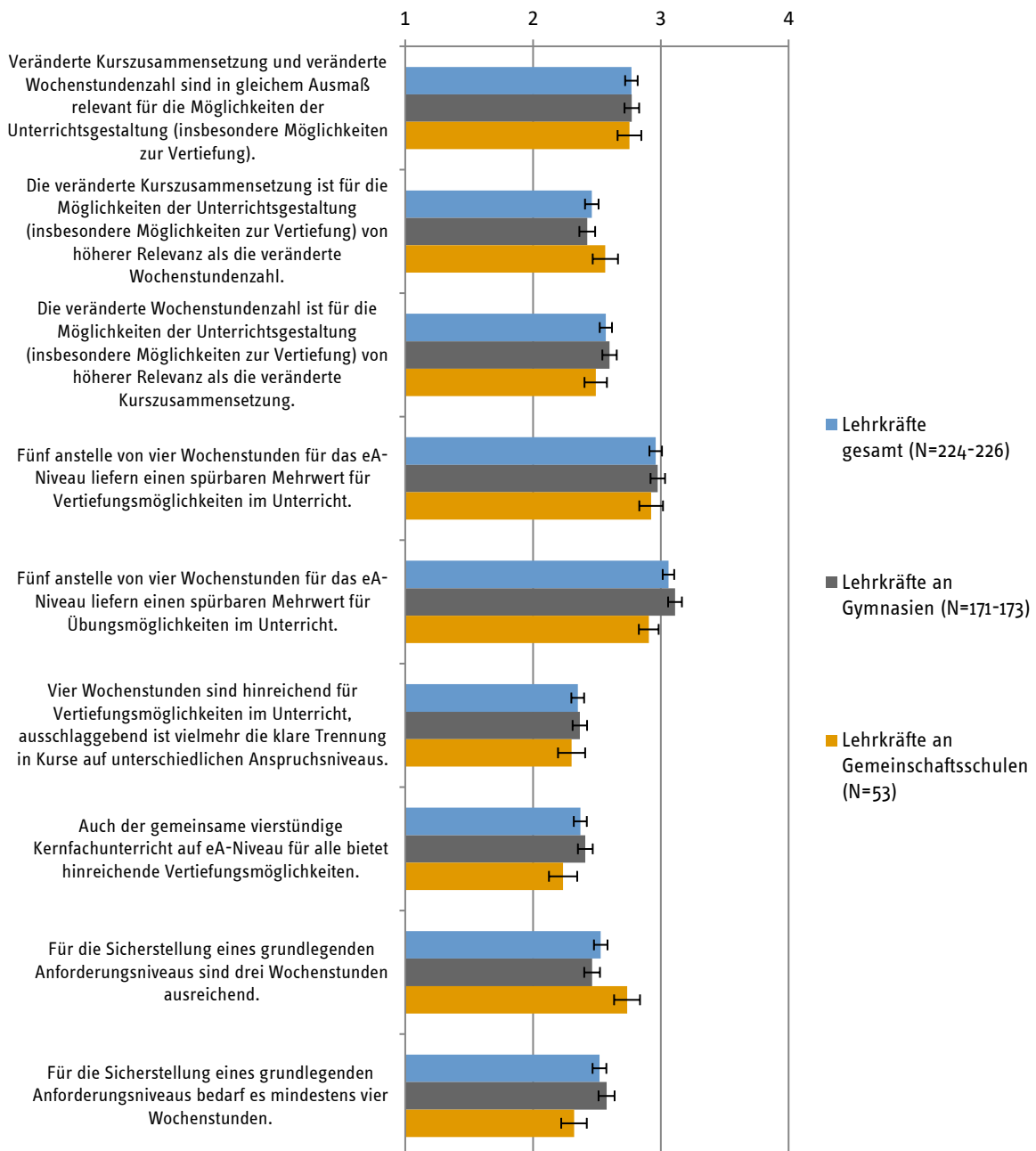
**Abbildung 17:** Präferenzen der Lehrkräfte für verschiedene Varianten der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern (Anteile in Prozent; Fragewortlaut: „Wenn Sie zwischen unterschiedlichen Modellen für die Ausgestaltung der Kursstruktur in den Kernfächern wählen könnten, wie sähen Ihre Präferenzen aus?“)

Um weiterführende Hinweise darüber zu erhalten, inwieweit einem der beiden mit der Einführung getrennter gA- und eA-Kurse einhergehenden Aspekte – (1) veränderte Kurszusammensetzung und (2) veränderte Wochenstundenzahl – aus Sicht der Lehrkräfte eine größere Bedeutung zukommt oder beide als gleich bedeutsam eingestuft werden, wurden die Lehrkräfte um ihre diesbezügliche Einschätzung gebeten. Die abgefragten Teilaspekte und die Befunde weist Abbildung 18 aus.

Nimmt man zunächst die ersten drei Aussagen in den Blick, finden sich die höchsten Zustimmungswerte dahingehend, dass „veränderte Kurszusammensetzung und veränderte Wochenstundenzahl in gleichem Ausmaß relevant für die Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung (insbesondere Möglichkeiten zur Vertiefung) sind“. Die Aussagen einer entweder höheren Relevanz der veränderten Kurszusammensetzung oder der veränderten Wochenstundenzahl erfuhren im Mittel geringere Zustimmung, wobei sich in der Tendenz leicht höhere Mittelwerte für die veränderte Stundenzahl im Vergleich zur Kurszusammensetzung andeuten. Die Bedeutsamkeit der gestiegenen Stundenzahl im eA-Niveau wird auch dadurch bestätigt, dass die Lehrkräfte im Anstieg von vier auf fünf Wochenstunden mehrheitlich „einen spürbaren Mehrwert für Vertiefungs- und Übungsmöglichkeiten im Unterricht“ sehen und der Aussage, dass „vier Wochenstunden hinreichend für Vertiefungsmöglichkeiten im Unterricht sind, entscheidend vielmehr die klare Trennung in Kurse auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus ist“, eher ablehnend gegenüberstanden. Damit ging auch eine eher ablehnende Haltung dahingehend einher, dass „auch der gemeinsame vierständige Kernfachunterricht auf eA-Niveau hinreichend Vertiefungsmöglichkeiten für alle bietet“. Fokussiert man abschließend auf die Rolle der Wochenstundenzahl für die Sicherung des grundlegenden Anforderungsniveaus, zeigt sich ein interessantes Befundmuster. Lässt man die Schulformzugehörigkeit unberücksichtigt, finden sich vergleichbare Zustimmungswerte im mittleren Bereich für die Aussagen, dass „für die Sicherstellung eines grundlegenden Anspruchsniveaus drei Wochenstunden ausreichend sind“ sowie, dass „es für die Sicherstellung eines grundlegenden Anspruchsniveaus mindestens vier Wochenstunden bedarf“. Be-



rücksichtigt man hingegen die Schulformzugehörigkeit, wurde seitens der Lehrkräfte der Gemeinschaftsschulen deutlich stärker der Aussage zugestimmt, dass drei Wochenstunden für das Erreichen des gA-Niveaus ausreichend sind, wohingegen sich bei den Gymnasiallehrkräften eine – wenn auch nur leicht ausgeprägte – gegenläufige Tendenz zeigt. Zusammengefasst deuten die Einschätzungen der Lehrkräfte auf die Relevanz sowohl der veränderten Kurszusammensetzung als auch der veränderten Wochenstundenzahl, wobei letztere insbesondere mit Blick auf Vertiefungs- und Übungsmöglichkeiten im eA-Niveau mehrheitlich ein spürbarer Mehrwert zu gesprochen wird.



**Abbildung 18:** Einschätzungen der Lehrkräfte zur Relevanz von veränderter Kurszusammensetzung und Wochenstundenzahl im Zuge der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern insgesamt und nach Schulform (Mittelwerte  $\pm$  Standardfehler; Fragewortlaut: „Die Einführung des niveaudifferenzierten Unterrichts geht sowohl mit Veränderungen in der Kurszusammensetzung (Schülerschaft in gA- und eA-Kursen) als auch den wöchentlichen Stundenzahlen einher. Wie schätzen Sie vor diesem Hintergrund nachstehende Aussagen ein?“; 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“)

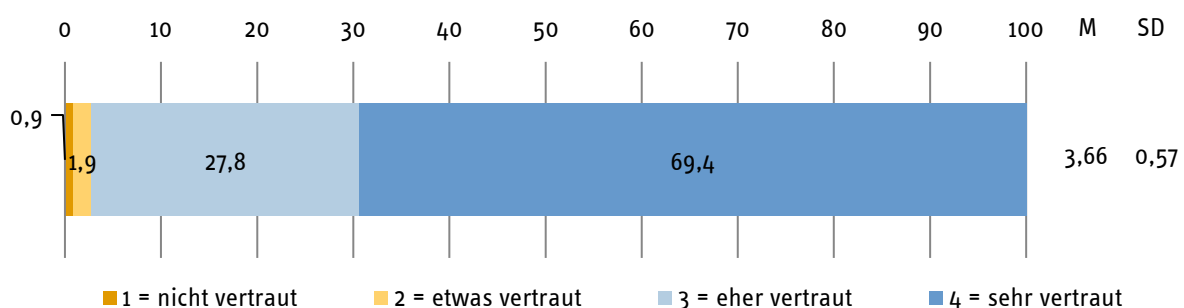
## 2.2 Bewertung der Neuerungen in der Profilgestaltung

Neben den Neuerungen zur Ausgestaltung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern stellen die veränderten Regelungen in der Profilgestaltung den zweiten größeren Neuerungsbereich in der Oberstufe Schleswig-Holsteins dar. Die neue Oberstufe sieht zwei wesentliche Änderungen in der Profilgestaltung vor: (1) die Neuordnung der profilspezifischen Fächerzusammenstellung sowie damit einhergehend (2) die Einführung des Profilseminars. Setzte sich ein Profil bislang aus dem Profil gebenden Fach (vierstündig auf eA-Niveau) und wenigstens zwei Profil ergänzenden Fächern zusammen, ist für die Profilbildung nun neben dem Profilfach bereits ein profilaffines Fach hinreichend, welches jedoch auch durch das neu eingeführte Profilseminar ersetzt werden kann. Das Profilseminar soll insbesondere dem Zweck dienen, den Schulen, Lehrkräften sowie in erster Linie den Schülerinnen und Schülern abseits der fachspezifischen Curricula Räume zu bieten, in denen das projektförmige, fächerübergreifende sowie fächerverbindende Lernen und Auseinandersetzen mit einem oder mehreren Themen praktiziert werden kann. Im Folgenden wird zunächst auf die Vertrautheit der Schulleitungen mit den Zielen der Neuerungen in der Profilgestaltung eingegangen. Anschließend werden die Befunde zur Bewertung der Neuerungen sowie den seitens der Schulleitungen (erwarteten) Auswirkungen der neu gestalteten Profilierungsmöglichkeiten dargestellt.

### 2.2.1. Vertrautheit mit den Zielen der Neuerungen

Um die Einschätzungen der Schulleitungen zu den Neuerungen in der Profilgestaltung einordnen und kontextualisieren zu können, wurden diese – wie auch bei den Neuerungen zur Niveaudifferenzierung in den Kernfächern (vgl. Abschnitt 2.1) – zunächst danach gefragt, wie vertraut sie mit den Zielen der neugestalteten Möglichkeiten der Profilgestaltung sind.

Die Ergebnisse lassen zum Zeitpunkt der Befragung, im Februar 2023, auf eine überwiegend sehr hohe Vertrautheit der Schulleitungen mit den Zielen der neugestalteten Möglichkeiten zur Profilgestaltung schließen. Dies zeigt sich einerseits daran, dass rund 69 Prozent der Schulleitungen die Kategorie „sehr vertraut“ auswählten und andererseits am hohen Mittelwert der Antworten von  $M = 3,66$ , der sich in der Nähe des Maximalwerts von  $M = 4,0$  bewegt. Rund 28 Prozent der Schulleitungen gaben an, „eher vertraut“ mit den Zielen der neuen Profilgestaltung zu sein.

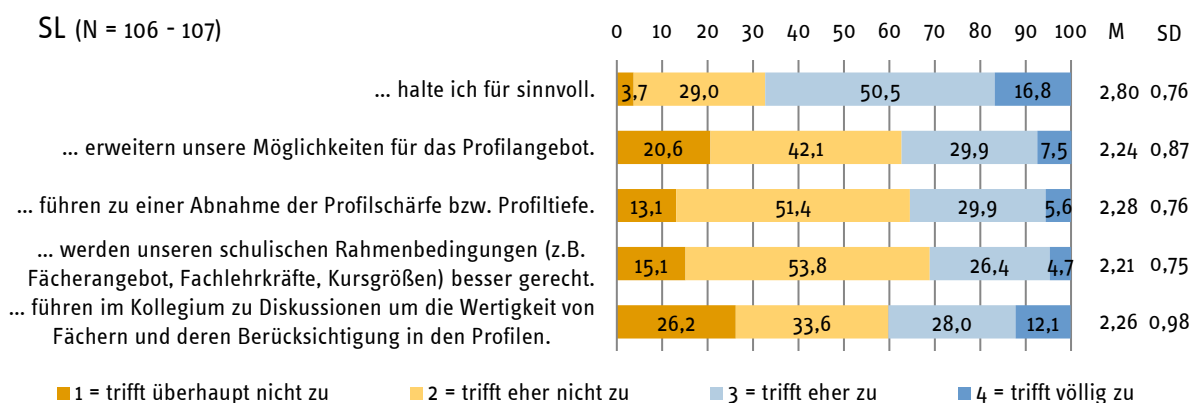


**Abbildung 19:** Vertrautheit der Schulleitungen mit den Zielen neugestalteten Möglichkeiten zur Profilgestaltung (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie vertraut sind Sie mit den Zielen der neugestalteten Möglichkeiten zur Profilgestaltung (einschl. des Profilseminars)?“)

### 2.2.2. Bewertung der Neuerungen der profilspezifischen Fächerzusammenstellung

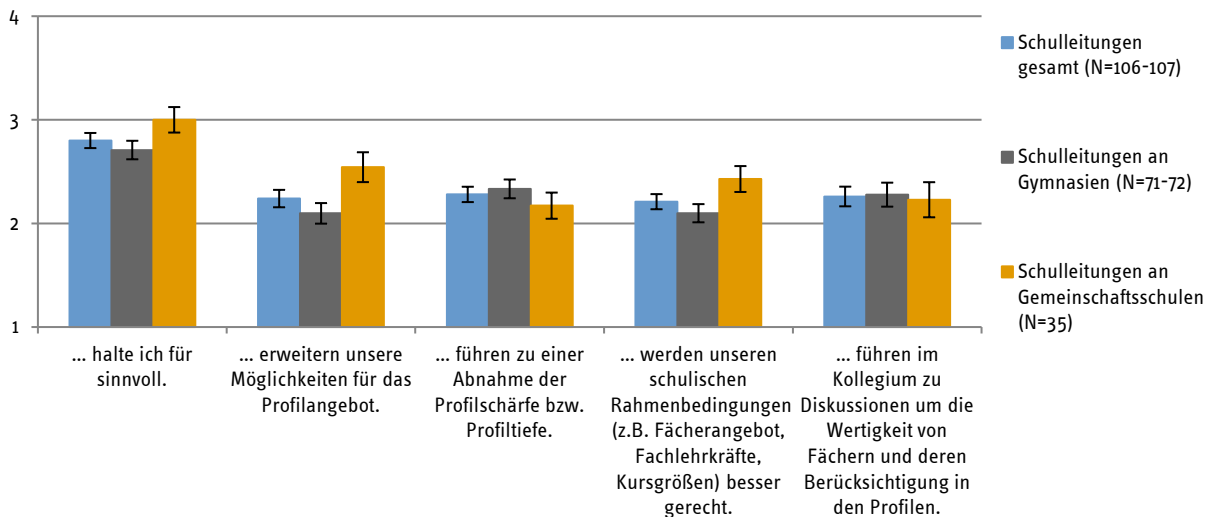
Für die Bewertung der Neuerungen in der profilspezifischen Fächerzusammenstellung (einschließlich des Profilseminars) wurden die Schulleitungen um ihre Einschätzung verschiedener Aussagen zu den Neuerungen auf einer vierstufigen Antwortskala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“ gebeten.

Wie in Abbildung 20 zu sehen ist, fiel das Votum der Schulleitungen hinsichtlich der neu arrangierten Profilzusammenstellung differenziert aus. Rund zwei Drittel der Schulleitungen halten die Neuerungen für (eher) „sinnvoll“. Ein Drittel der Schulleitungen äußerte sich dahingehend (eher) ablehnend. Mit einem Mittelwert von 2,80 liegen die Einschätzungen über dem Neutralitätspunkt der Antwortskala von 2,5 im positiven Bereich. 37 Prozent der Schulleitungen sehen in den Neuerungen eine „Erweiterung der Möglichkeiten für das Profilangebot“, überwiegend mit leichter Zustimmung. Knapp zwei Drittel der Schulleitungen vertreten diesbezüglich ablehnende Haltungen, darunter 21 Prozent mit starker Ablehnung. Ähnlich gestalten sich die Einschätzungen zur Aussage, dass die Neuerungen „unseren schulischen Rahmenbedingungen (z.B. Fächerangebot, Fachlehrkräfte, Kursgrößen) besser gerecht werden“. Für etwa ein Drittel der Schulleitungen geht mit den Neuerungen eine „Abnahme der Profilschärfe bzw. Profiltiefe“ einher. An 40 Prozent der Schulen kommt es nach Einschätzung der Schulleitungen in Folge der neuen Profilgestaltung „zu Diskussionen um die Wertigkeit von Fächern und deren Berücksichtigung in den Profilen“.



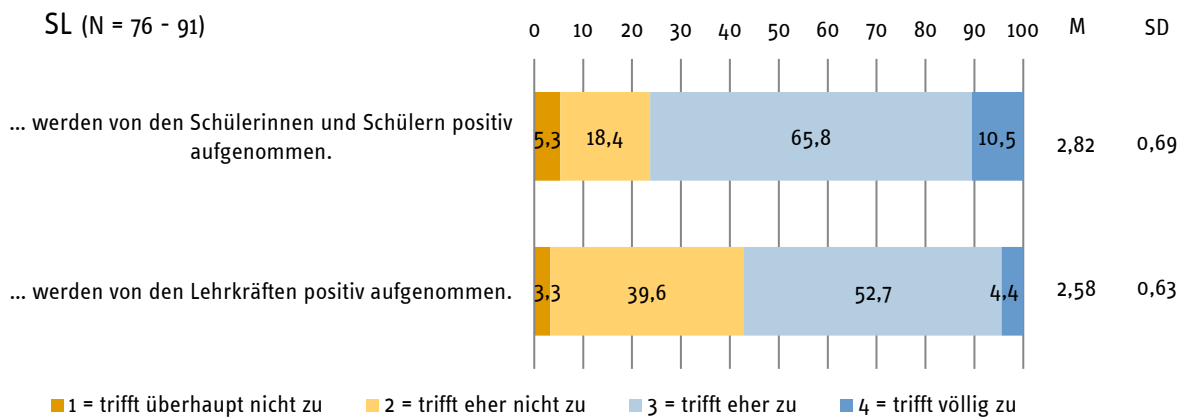
**Abbildung 20:** Beurteilung der veränderten Möglichkeiten zur profilspezifischen Fächerzusammenstellung (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie bewerten Sie die veränderten Möglichkeiten der Profilgestaltung? Die Neuerungen in der profilspezifischen Fächerzusammenstellung ...“)

In der schulformspezifischen Betrachtung werden zum Teil Unterschiede in den Einschätzungen zwischen den Schulleitungen an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen sichtbar (vgl. Abb. 21). Die Zustimmung zu den Aussagen „halte ich für sinnvoll“, „erweitern unsere Möglichkeiten für das Profilangebot und „werden unseren schulischen Rahmenbedingungen (z.B. Fächerangebot, Fachlehrkräfte, Kursgrößen) besser gerecht“ fiel bei Schulleitungen an Gemeinschaftsschulen höher aus als bei Schulleitungen an Gymnasien.



**Abbildung 21:** Beurteilung der veränderten Möglichkeiten zur profilspezifischen Fächerzusammenstellung durch Schulleitungen nach Schulform (Mittelwerte ± Standardfehler)

Neben den zuletzt dargestellten Aspekten wurden die Schulleitungen gebeten einzuschätzen, wie die Neuerungen in der profilspezifischen Fächerzusammenstellung von den Schülerinnen und Schülern sowie von den Lehrkräften aufgenommen werden. Zu beachten ist hierbei, dass die Schulleitungen auch die Möglichkeit hatten, die Antwortoption „kann ich nicht einschätzen“ anzugeben. Von dieser Antwortoption haben 31 Schulleitungen bei der Frage nach der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler und 16 Schulleitungen bei der Frage nach der Wahrnehmung der Lehrkräfte Gebrauch gemacht und wurden folglich nicht in die Auswertungen einbezogen.



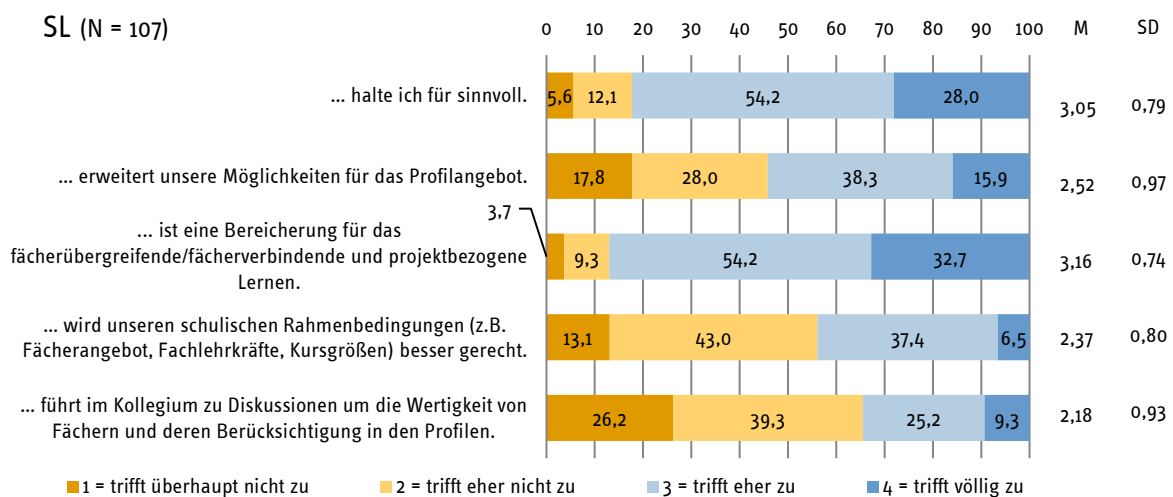
**Abbildung 22:** Beurteilung der veränderten Möglichkeiten zur profilspezifischen Fächerzusammenstellung durch Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte und aus Sicht der Schulleitungen (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie bewerten Sie die veränderten Möglichkeiten der Profilgestaltung? Die Neuerungen in der profilspezifischen Fächerzusammenstellung ...“)

Wie in Abbildung 22 zu sehen ist, beurteilten die Schulleitungen die Wahrnehmung der Neuerungen in der profilspezifischen Fächerzusammenstellung seitens der Schülerinnen und Schülern mit einem Mittelwert von  $M = 2,82$  insgesamt betrachtet etwas positiver als die Wahrnehmung seitens der Lehrkräfte ( $M = 2,58$ ). Rund drei Viertel der Schulleitungen nahmen eine positive Bewertung der Neuerungen in der Profilgestaltung durch die Schülerinnen und Schüler wahr, 57

Prozent durch die Lehrkräfte. Dieses Antwortmuster unterscheidet sich zwischen Schulleitungen an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen nicht.

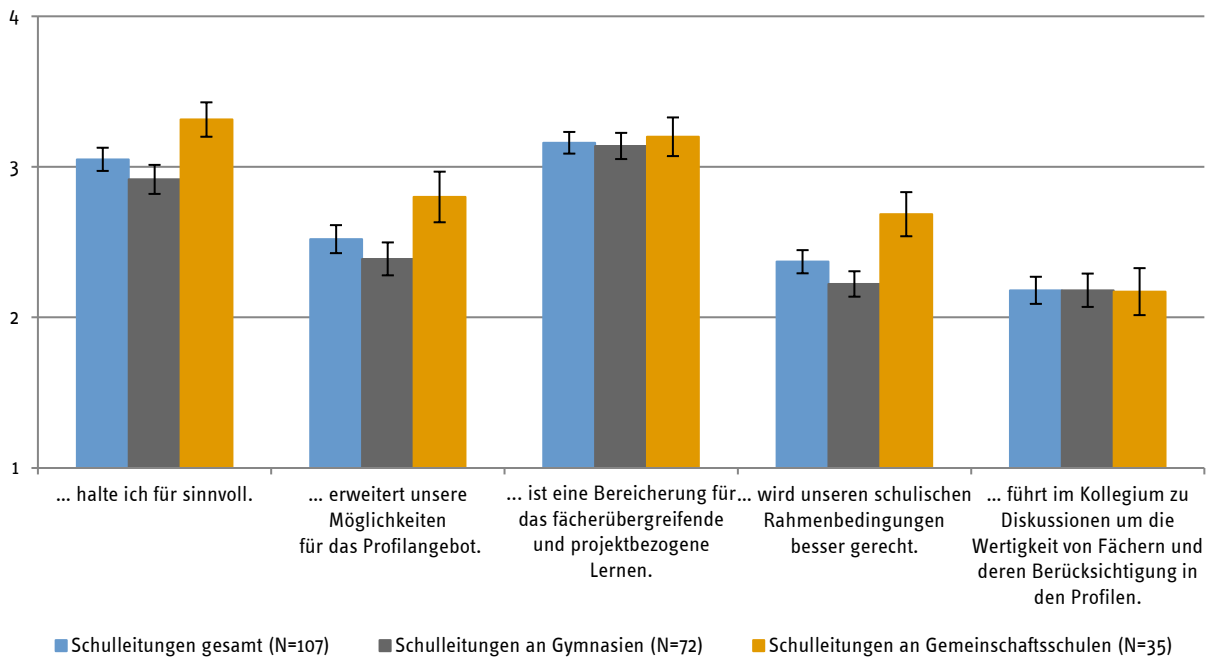
### 2.2.3 Bewertung der Einführung des Profilseminars

Neben einer Gesamtbewertung der neuen Möglichkeiten zur Profilgestaltung wurden die Schulleitungen auch um ihre spezifischen Einschätzungen zum neu eingeführten Profilsseminar gebeten. Wie die Ergebnisse in Abbildung 23 zeigen, fielen die Einschätzungen der Schulleitungen hinsichtlich des neu eingeführten Profilsseminars größtenteils positiv aus. Am meisten Zustimmung erhielt mit einem Mittelwert von  $M = 3,16$  die Aussage, dass das Profilsseminar „eine Bereicherung für das fächerübergreifende/fächerverbindende und projektbezogene Lernen“ sei. 33 Prozent der Schulleitungen äußerten sich diesbezüglich stark zustimmend, weitere 54 Prozent eher zustimmend. Nahezu ebenso große Anteile der Schulleitungen halten das Profilsseminar für „sinnvoll“. Diskussionen um Wertigkeit und Berücksichtigung von Fächern im Kollegium in Folge der Einführung des Profilsseminars nahmen rund 35 Prozent der Schulleitungen wahr. Uneins waren die Schulleitungen darüber, inwiefern „die Möglichkeiten des Profilsangebots durch die Einführung des Profilsseminars bereichert werden“. Zustimmende und ablehnende Einschätzungen halten sich hier in etwa die Waage. 44 Prozent der Schulleitungen vertraten die Ansicht, dass das Profilsseminar den „schulischen Rahmenbedingungen [...] besser gerecht wird“.



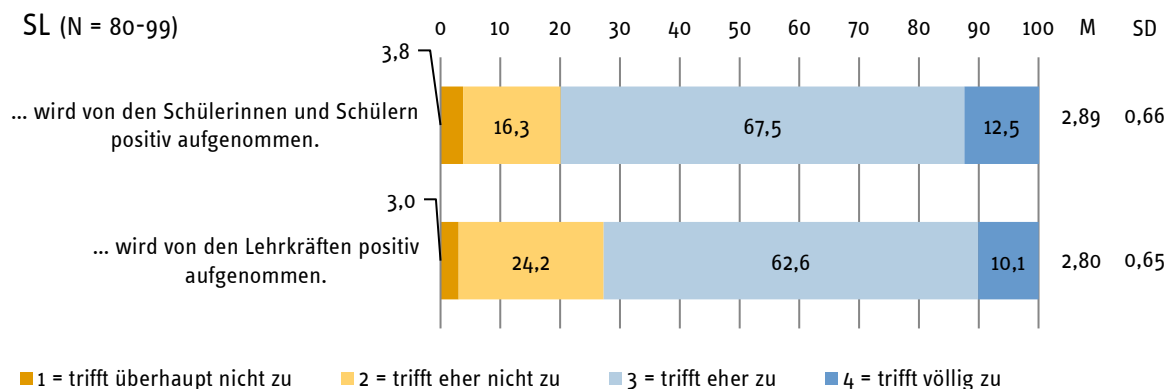
**Abbildung 23** Beurteilung der Einführung des Profilsseminars durch die Schulleitungen (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie bewerten Sie die veränderten Möglichkeiten der Profilgestaltung? Die Einführung des Profilsseminars ...“)

Ähnlich wie bei der Gesamtbewertung der neuen Möglichkeiten zur Profilgestaltung fanden sich auch für das Profilsseminar positivere Einschätzungen der Schulleitungen der Gemeinschaftsschulen im Vergleich zu den Schulleitungen der Gymnasien (vgl. Abb. 24).

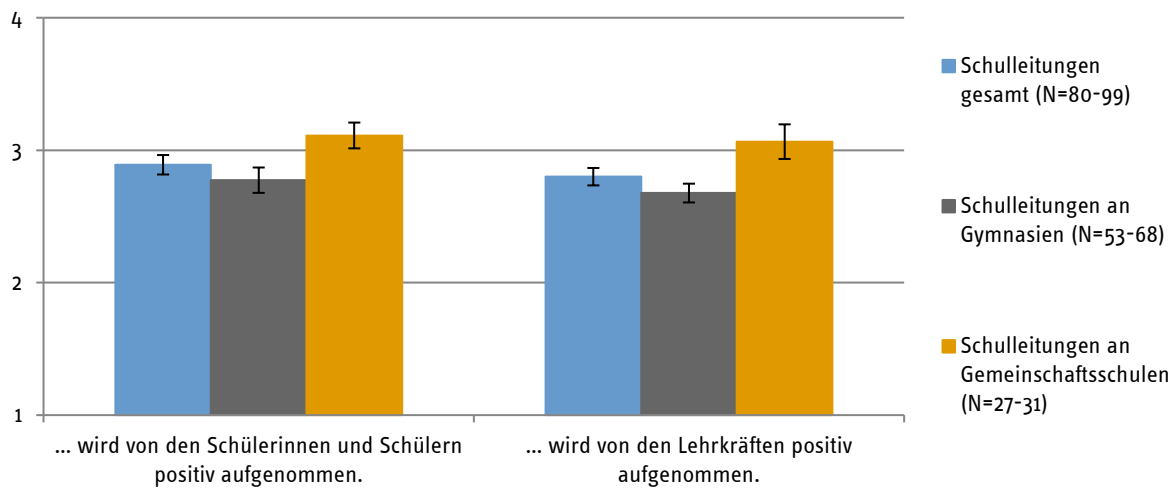


**Abbildung 24:** Beurteilung der Einführung des Profilseminars durch die Schulleitungen nach Schulform (Mittelwerte  $\pm$  Standardfehler)

Befragt nach der Bewertung des Profilseminars durch Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte, äußerte der überwiegende Teil der Schulleitungen positive Einschätzungen, die darauf hindeuten, dass das Profilseminar auf Seiten der Schülerschaft und der Lehrkräfte größtenteils positiv aufgenommen werden (vgl. Abb. 25). In der schulformspezifischen Betrachtung werden erneut etwas positivere Einschätzungen der Schulleitungen der Gemeinschaftsschulen sichtbar (vgl. Abb. 26)



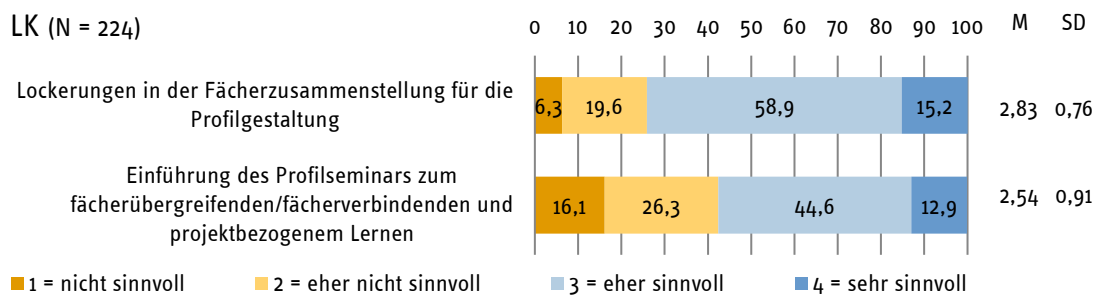
**Abbildung 25:** Beurteilung der Einführung des Profilseminars durch Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte aus Sicht der Schulleitungen (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie bewerten Sie die veränderten Möglichkeiten der Profilgestaltung? Die Einführung des Profilseminars ...“)



**Abbildung 26:** Beurteilung der Einführung des Profilseminars durch Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte aus Sicht der Schulleitungen nach Schulform (Mittelwerte  $\pm$  Standardfehler)

*Bewertung von Profildgestaltung und Profilsseminar durch die Lehrkräfte*

Um grundlegende Hinweise zur Akzeptanz der Neuerungen in der Profildgestaltung durch die Lehrkräfte zu erhalten, wurden die in den Kernfächern unterrichtenden Lehrkräfte nach ihrer Bewertung der veränderten Möglichkeiten in der profilbezogenen Fächerzusammenstellung sowie der Einführung des Profilseminars gefragt (vgl. Abb. 27). Die Lockerungen in der Fächerzusammenstellung wurden von rund drei Viertel der Lehrkräfte als eher bzw. sehr sinnvoll bewertet, die Einführung des Profilseminars von 58 Prozent. Verglichen mit den Einschätzungen der Schulleitungen fällt insbesondere die Bewertung des Profilseminars durch die Lehrkräfte etwas niedriger aus. Im Schulformvergleich (ohne Abbildung) zeigte sich eine positivere Bewertung für das Profilsseminar durch die Lehrkräfte der Gemeinschaftsschulen (Mittelwert Gemeinschaftsschule  $M = 2,79$ ; Mittelwert Gymnasium  $M = 2,47$ ).

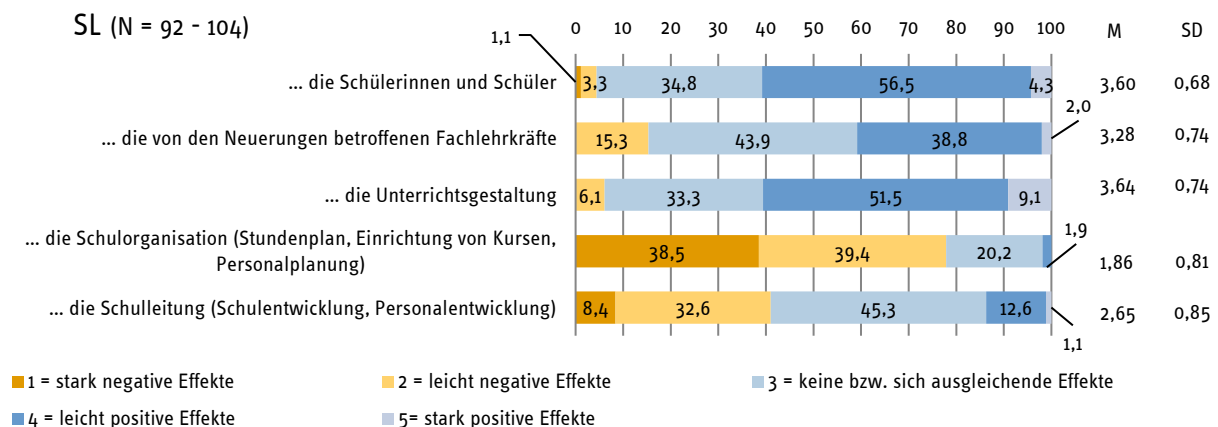


**Abbildung 27:** Beurteilung der veränderten Möglichkeiten in der profilbezogenen Fächerzusammenstellung und der Einführung des Profilseminars durch die Lehrkräfte (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie bewerten Sie weitere Teilaspekte der neuen Oberstufe in Schleswig-Holstein?“)

### 2.2.4 (Erwartete) Auswirkungen der neu gestalteten Profilierungsmöglichkeiten

Die (erwarteten) Auswirkungen der Einführung der neu gestalteten Profilierungsmöglichkeiten seitens der Schulleitungen wurden wie bei der Einführung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern (vgl. Abschnitt 2.1.3) zunächst aus einer globalen Perspektive erhoben, in dem nach den (erwarteten) Auswirkungen für (1) „die Schülerinnen und Schüler“, (2) „die von den Neuerungen betroffenen Fachlehrkräfte“, (3) „die Unterrichtsgestaltung“, (4) „die Schulorganisation (Stundenplan, Einrichtung von Kursen, Personalplanung“ und (5) „die Schulleitung (Schulentwicklung, Personalentwicklung)“ gefragt wurde. Die Einschätzungen erfolgten auf einer fünfstufigen Antwortskala von 1 = „stark negative Effekte“ über 3 = „keine bzw. sich ausgleichende Effekte bis 5 = „stark positive Effekte“.

Bei Betrachtung der globalen Ergebnisse in Abbildung 28 ist zunächst festzustellen, dass die Schulleitungen den neuen Profilierungsmöglichkeiten mit mittleren Einschätzungen von  $M = 3,64$  sowie  $M = 3,60$  die positivsten Effekte auf „die Unterrichtsgestaltung“ sowie „die Schülerinnen und Schüler“ zusprachen, wobei größtenteils leicht positive Effekte wahrgenommen bzw. erwartet wurden. Gleichzeitig gehen die neuen Profilierungsmöglichkeiten nach Einschätzung von 78 Prozent der Schulleitungen mit leicht bis stark negativen Effekten auf „die Schulorganisation (Stundenplan, Einrichtung von Kursen, Personalplanung)“ einher. Für die von den Neuerungen in der Profilgestaltung betroffenen Fachlehrkräfte wurden seitens der Schulleitungen größtenteils leicht positive (39%) oder keine bzw. sich ausgleichende Effekte (44%) gesehen. Unterschiede zwischen den Schulformen waren nicht feststellbar (ohne Abb.).

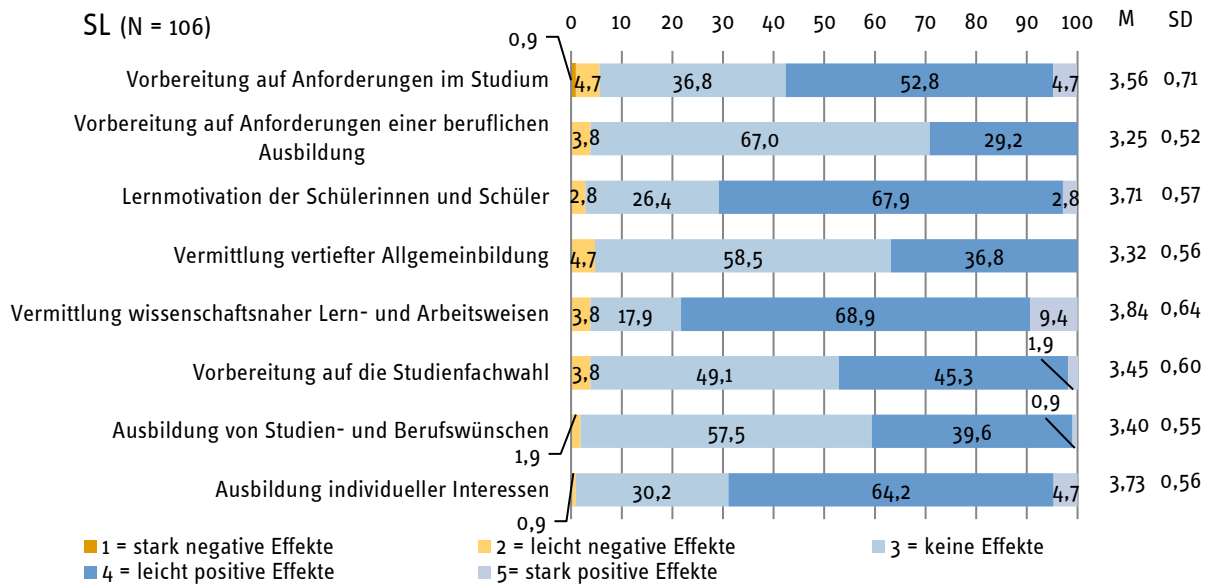


**Abbildung 28:** Erwartete oder bereits beobachtbare Auswirkungen der neu gestalteten Profilierungsmöglichkeiten für verschiedene Bereiche aus Sicht der Schulleitungen (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie beurteilen Sie ganz global betrachtet die bereits beobachtbaren bzw. aus Ihrer Sicht zu erwartenden Auswirkungen der neuen Profilierungsmöglichkeiten für folgende Bereiche? Auswirkungen der neu gestalteten Profilierungsmöglichkeiten auf ...“)

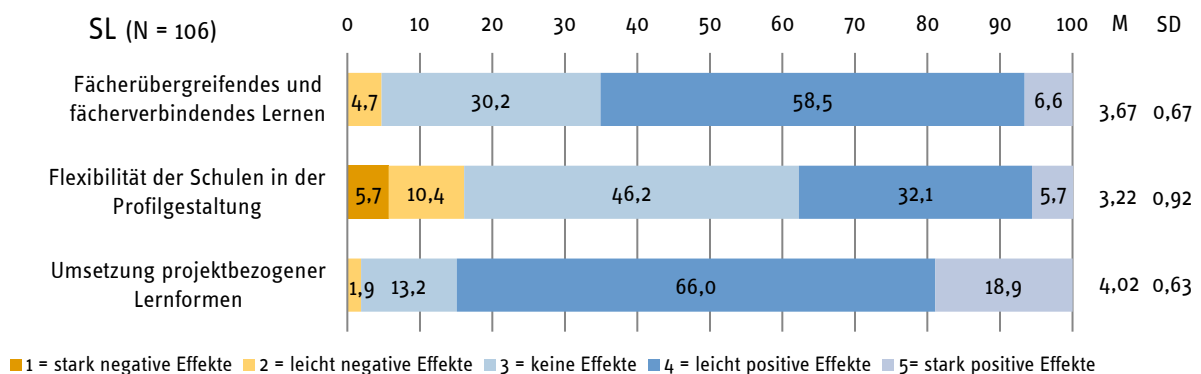
Mit Blick auf spezifischere Auswirkungen der neuen Möglichkeiten der Profilgestaltung auf die Schülerinnen und Schüler in Abbildung 29 zeigt sich, dass die Schulleitungen den neuen Möglichkeiten der Profilgestaltung im Mittel durchgehend positive (erwartete) Effekte bescheinigten. Alle Mittelwerte liegen über dem Neutralitätspunkt von  $M = 3$  ( $M = 3,25$ - $3,84$ ). Insbesondere bezüglich der „Vermittlung wissenschaftsnaher Lern- und Arbeitsweisen“, der „Ausbildung individueller Interessen“ und der „Lernmotivation“ wurden seitens der Schulleitungen in großen Teilen positive Effekte auf die Schülerinnen und Schüler wahrgenommen bzw. erwartet, wenn auch



überwiegend „leicht positive Effekte“. Die Einschätzungen fielen für die Schulleitungen an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen größtenteils ähnlich aus. Für die Vermittlung wissenschaftsnaher Lern- und Arbeitsweisen zeigten sich im Schulformvergleich (ohne Abb.) positivere Wirkungseinschätzungen der Schulleitungen der Gymnasien (Mittelwert Gymnasien  $M = 3,93$ ; Mittelwert Gemeinschaftsschulen  $M = 3,66$ )



**Abbildung 29:** Erwartete oder bereits beobachtbare Auswirkungen der neu gestalteten Profilierungsmöglichkeiten auf die Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Schulleitungen (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie beurteilen Sie die bereits beobachtbaren bzw. aus Ihrer Sicht zu erwartenden Auswirkungen der neuen Profilierungsmöglichkeiten hinsichtlich der folgenden Aspekte?“)



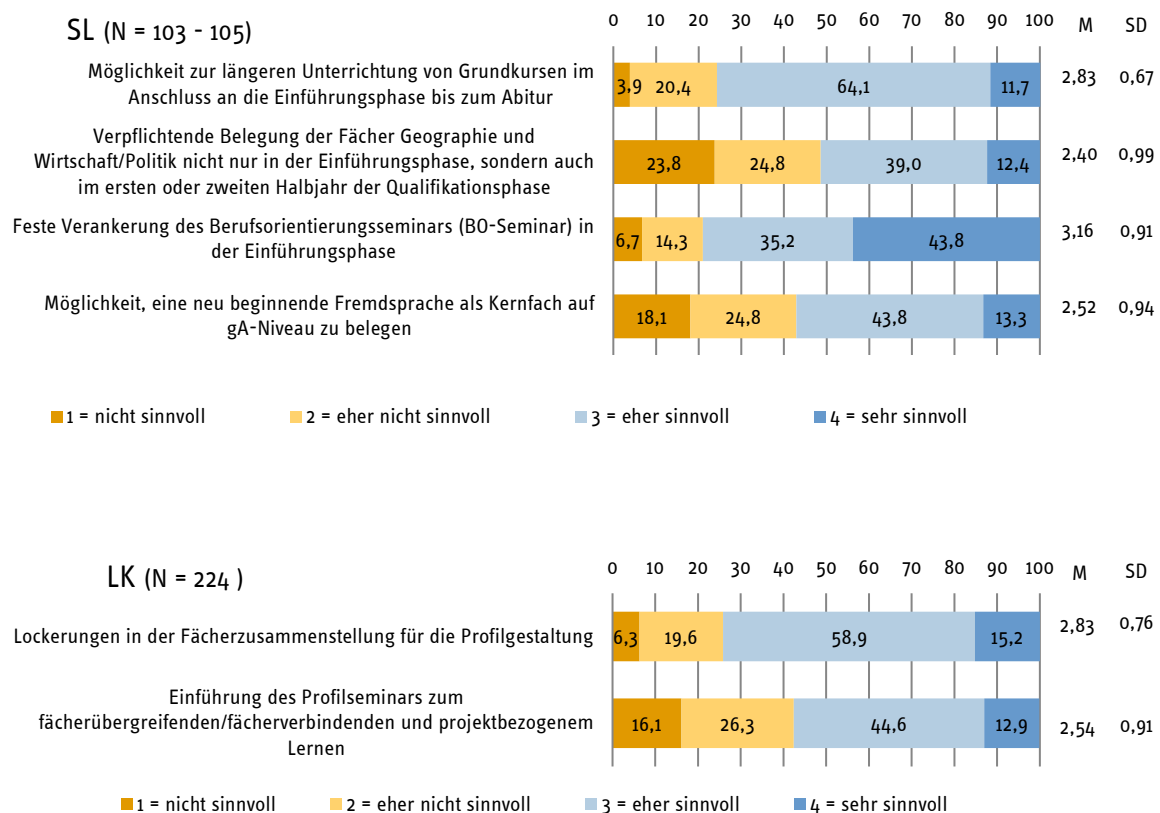
**Abbildung 30:** Erwartete oder bereits beobachtbare Auswirkungen der neu gestalteten Profilierungsmöglichkeiten auf das projektbezogene und fächerübergreifende/fächerverbindende Lernen aus Sicht der Schulleitungen (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie beurteilen Sie die bereits beobachtbaren bzw. aus Ihrer Sicht zu erwartenden Auswirkungen der neuen Profilierungsmöglichkeiten hinsichtlich der folgenden Aspekte?“)

Bezogen auf die Ziele, mit den Neuerungen in der Profilgestaltung projektbezogene Lernformen zu fördern sowie fächerübergreifendes und fächerverbindendes Lernen zu stärken, können gemäß der Ergebnisse in Abbildung 30 in großen Teilen positive Wirkeinschätzungen bzw. Erwartungen der Schulleitungen konstatiert werden, wenngleich auch hier größtenteils leicht positive

Effekte. Bezüglich eines potentiellen Zugewinns an Flexibilität in der Profilgestaltung fiel die Einschätzung der Schulleitungen insgesamt verhalten positiv aus, wobei knapp die Hälfte der Schulleitungen für diesen Aspekt keine relevanten Veränderungen angaben und etwa ein Sechstel der Schulleitungen diesbezüglich negative Auswirkungen wahrnahmen bzw. erwarteten. Bedeutsame Unterschiede zwischen den Schulformen waren nicht feststellbar (ohne Abb.)

### 2.3 Bewertung weiterer Neuerungen

Neben den Veränderungen bezüglich der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern und der Profilgestaltung wurden Schulleitungen und Lehrkräfte auch um ihre Bewertung weiterer Neuerungen gebeten. Die Möglichkeit zur längeren Unterrichtung von gA-Kursen in der Qualifikationsphase wurde von rund drei Viertel der Schulleitungen als eher oder sehr sinnvoll eingeschätzt. Nochmals positiver bewerteten die Schulleitungen die feste Verankerung des Berufsorientierungsseminars in der Einführungsphase (44 Prozent „sehr sinnvoll“, 35 Prozent „eher sinnvoll“). Dies wurde auch von 70 Prozent der Lehrkräfte als eher bzw. sehr sinnvoll eingestuft. Die Möglichkeit, eine neu beginnende Fremdsprache als Kernfach auf gA-Niveau belegen zu können, wurde von Schulleitungen und Lehrkräften ebenfalls mehrheitlich als eher oder sehr sinnvoll bewertet. Die im Mittel geringste Zustimmung (Mittelwert  $M = 2,40$ ) findet sich für die verpflichtende Belegung der Fächer Geografie und Wirtschaft/Politik nicht nur in der Einführungsphase, sondern auch im ersten oder zweiten Halbjahr der Qualifikationsphase. Mit einer Standardabweichung von  $SD = 0,99$  zeigen sich hier zugleich die größten Streuungen in den Einschätzungen der Schulleitungen.

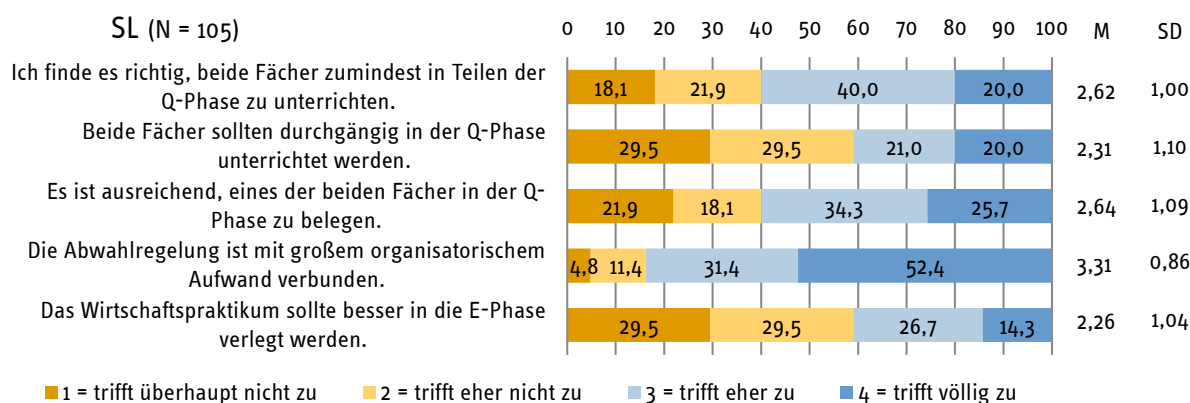


**Abbildung 31:** Bewertung weiterer Teilaspekte der neuen Oberstufe durch Schulleitungen und Lehrkräfte (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie bewerten Sie weitere Teilaspekte der neuen Oberstufe in Schleswig-Holstein?“)

Der letzte Aspekt der verpflichtenden Belegung der Fächer Geografie und Wirtschaft/Politik wurde in der Schulleitungsbefragung mit ergänzenden Einschätzungen vertiefter betrachtet. Beide gesellschaftswissenschaftlichen Fächer sind in der neuen Oberstufe in der Einführungsphase und in einem Halbjahr des ersten Jahres der Qualifikationsphase (entweder Q1.1 oder Q1.2) verpflichtend zu belegen, anschließend ist die Abwahl eines der beiden Fächer möglich. Das an das Fach

Wirtschaft/Politik gekoppelte Wirtschaftspraktikum ist ebenfalls im ersten Jahr der Qualifikationsphase angesiedelt (Q1).

Abbildung 32 enthält die Einschätzungen der Schulleitungen zu diesen Regelungen. Die Befunde lassen eine große Streuung in den Einschätzungen der Schulleitungen erkennen, ablehnende und zustimmende Einschätzungen halten sich zumeist die Waage. Einzig, dass die Abwahlregelung mit großem organisatorischem Aufwand verbunden ist, wurde von einer klaren Mehrheit von 84 Prozent als zutreffend eingeschätzt. Eine Verlegung des Wirtschaftspraktikums in die Einführungsphase wurde von 59 Prozent der Schulleitungen ablehnend beurteilt, ebenso wie eine durchgängige Belegung von Geografie und Wirtschaft/Politik (WiPo) in der Qualifikationsphase. Jeweils 60 Prozent der Schulleitungen äußerten sich zustimmend dahingehend, „beide Fächer zumindest in Teilen der Q-Phase zu unterrichten“ bzw. „nur eines der beiden Fächer in der Q-Phase zu belegen“. Im Schulformvergleich (ohne Abb.) fand sich eine höhere Zustimmung der Schulleitungen der Gemeinschaftsschulen für die Aussage, dass sie es „richtig finden, beide Fächer zumindest in Teilen der Q-Phase zu unterrichten“ (Mittelwert Gemeinschaftsschule  $M = 2,89$ ; Mittelwert Gymnasium  $M = 2,49$ ).

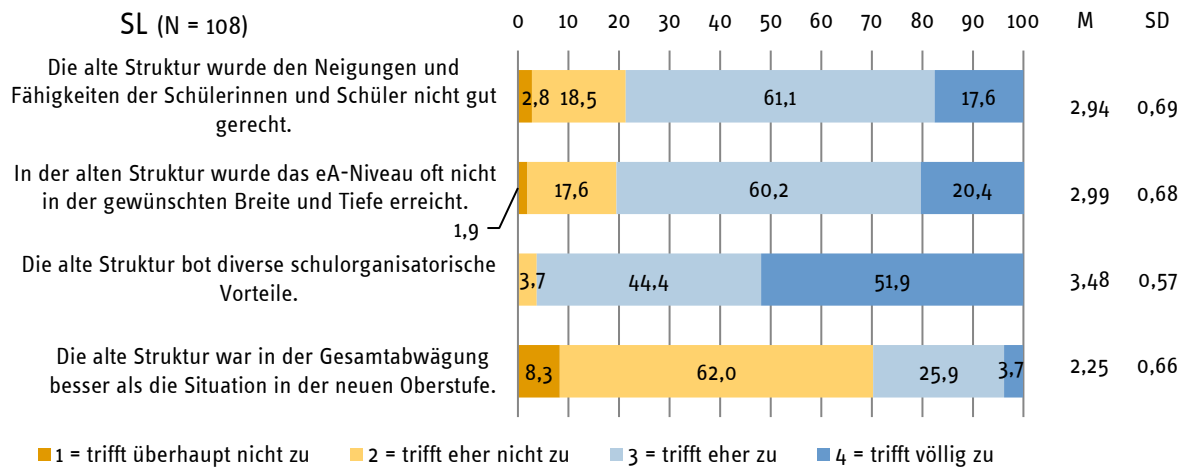


**Abbildung 32:** Bewertung der Regelungen zur Belegung der Fächer Geografie und Wirtschaft/Politik (WiPo) in der neuen Oberstufe durch die Schulleitungen (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie ist Ihre Einschätzung hinsichtlich nachstehender Aussagen?“)

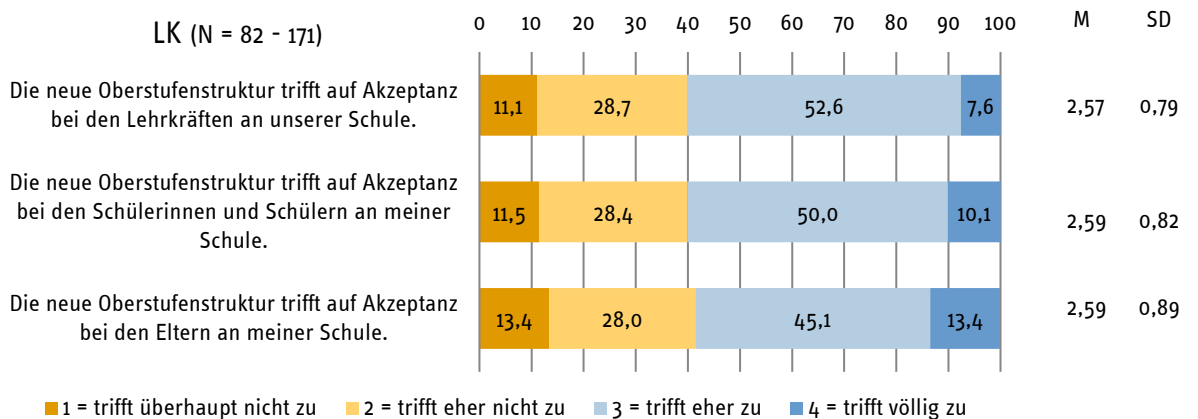
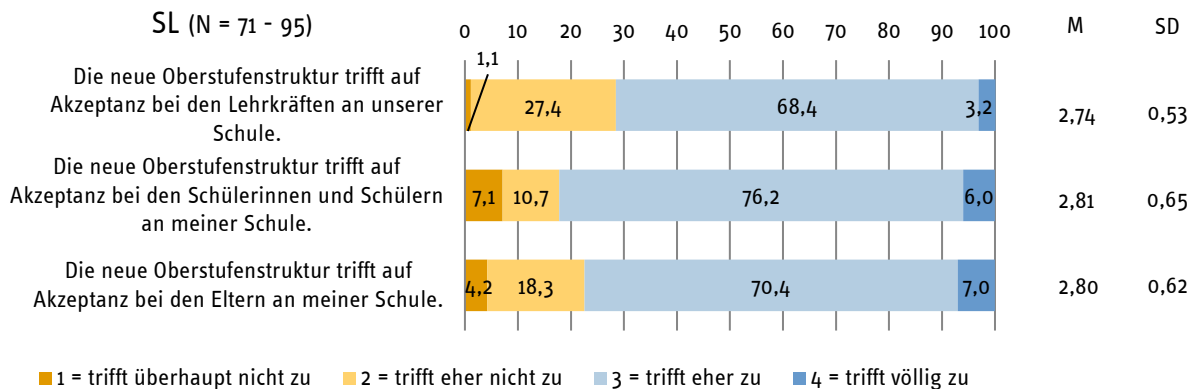
## 2.4 Rückblickende Bewertung der bisherigen Oberstufenstruktur und prospektive Gesamtbewertung der neuen Oberstufe

Abschließend soll für den bewertenden Teil der Neuerungen durch Schulleitungen und Lehrkräfte nochmal eine etwas übergreifendere Perspektive eingenommen werden. Dazu enthält Abbildung 33 zunächst Einschätzungen der Schulleitungen zur alten Oberstufenstruktur, in welcher in allen Kernfächern vierständiger Unterricht auf eA-Niveau stattfand. Wie zu erkennen ist, äußerten sich die Schulleitungen mehrheitlich (eher) zustimmend dahingehend, dass „die alte Struktur den Neigungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler nicht gut gerecht wurde“ und „in der alten Struktur das eA-Niveau oft nicht in der gewünschten Breite und Tiefe erreicht wurde“. Gleichwohl „bot die alte Struktur diverse schulorganisatorische Vorteile“. 52 Prozent der Schulleitungen äußerten diesbezüglich starke Zustimmung, weitere 44 Prozent stimmten eher zu. Dass „die alte Struktur in der Gesamtabwägung besser als die Situation in der neuen Oberstufe war“, wurde von 30 Prozent der Schulleitungen (eher) zustimmend eingeschätzt. Mehr als zwei Drittel

der Schulleitungen gaben diesbezüglich jedoch (eher) ablehnende Einschätzungen ab. Unterschiede zwischen den Schulleitungen der Gymnasien und Gemeinschaftsschulen waren hinsichtlich der erfragten Aspekte nicht feststellbar.

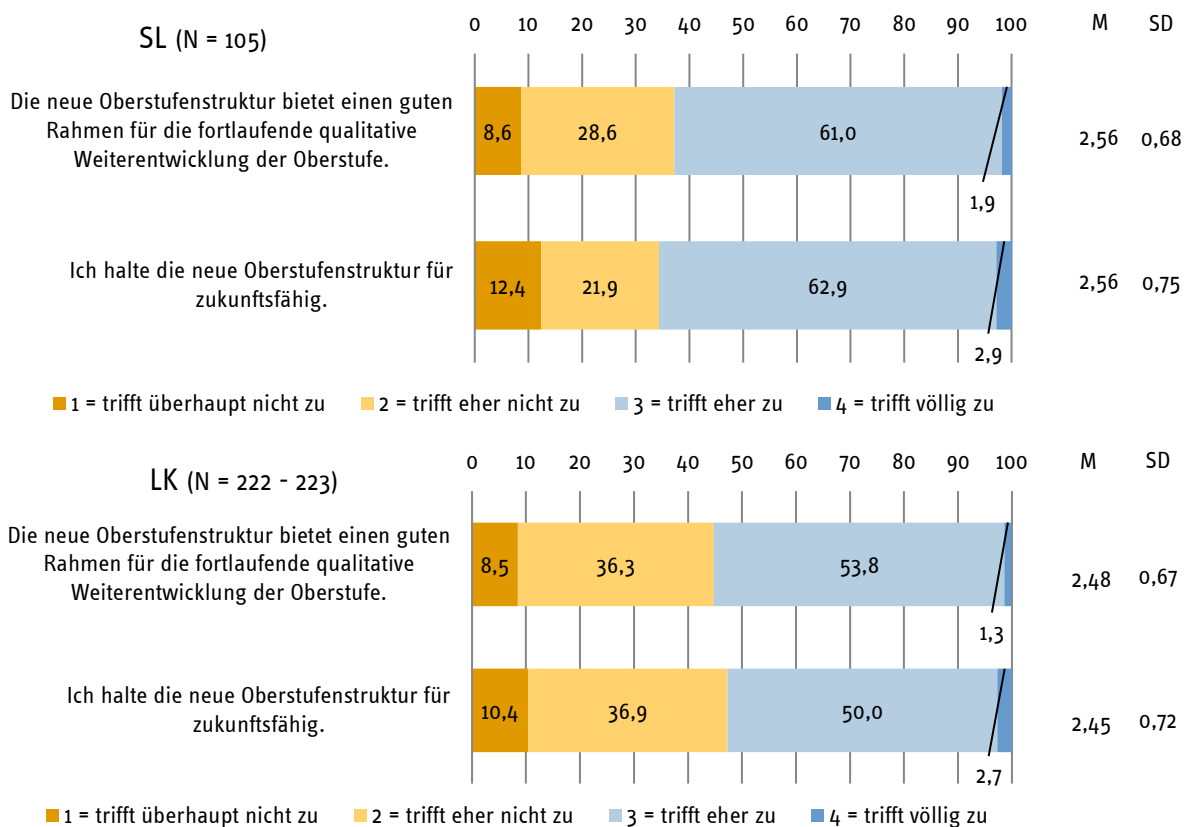


**Abbildung 33:** Rückblickende Bewertung der alten Oberstufenstruktur durch Schulleitungen (Anteile in Prozent; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Bisher wurden die Kernfächer einheitlich mit vier Wochenstunden auf eA-Niveau unterrichtet. Wie bewerten Sie im Rückblick die folgenden Aussagen zur alten Struktur?“)



**Abbildung 34:** Bewertung der Akzeptanz der neuen Oberstufenstruktur bei Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern durch Schulleitungen und Lehrkräfte (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Bisher wurden die Kernfächer einheitlich mit vier Wochenstunden auf eA-Niveau unterrichtet. Wie bewerten Sie nachstehende Aussagen zur neuen Oberstufe in Schleswig-Holstein?“)

Abbildung 35 gibt Auskunft über die Akzeptanz der neuen Oberstufenstruktur bei Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern – jeweils eingeschätzt von Schulleitungen und Lehrkräften. Grundlegend zeigten sich positivere Akzeptanzeinschätzungen durch die Schulleitungen. Die Zustimmungssanteile bewegten sich in einer Spanne zwischen 72 und 82 Prozent, wobei die Akzeptanz bei den Schülerinnen und Schülern am höchsten eingeschätzt wird. Die Zustimmungssanteile der Lehrkräfte bewegten sich in einer engen Spanne zwischen 59 und 60 Prozent.



**Abbildung 35:** Gesamtbewertung der neuen Oberstufenstruktur durch Schulleitungen und Lehrkräfte (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Bisher wurden die Kernfächer einheitlich mit vier Wochenstunden auf eA-Niveau unterrichtet. Wie bewerten Sie nachstehende Aussagen zur neuen Oberstufe in Schleswig-Holstein?“)

Auch bei den abschließenden prospektiven Gesamtbeurteilungen der neuen Oberstufe finden sich etwas positivere Einschätzungen auf Seiten der Schulleitungen im Vergleich zu den Lehrkräften. So bietet die neue Oberstufenstruktur aus Sicht von 63 Prozent der Schulleitungen (darunter 61 Prozent eher zustimmend) „einen guten Rahmen für die fortlaufende Entwicklung qualitative Weiterentwicklung der Oberstufe“. 66 Prozent der Schulleitungen (darunter 63 Prozent eher zustimmend) „halten die neue Oberstufenstruktur für zukunftsfähig“. Die entsprechenden Anteile bei den Lehrkräften lagen bei 55 bzw. 53 Prozent. Insbesondere bei den Lehrkräften, aber auch bei den Schulleitungen, lassen sich somit auch bedeutsame Anteile zurückhaltender Gesamtbeurteilungen hinsichtlich der neuen Oberstufenstruktur konstatieren.

# Kapitel 3

## Umsetzung der Neuerungen in der Oberstufe an den Schulen





## Kapitel 3

### Umsetzung der Neuerungen in der Oberstufe an den Schulen

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die Bewertungen und Erfolgseinschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte bezüglich der Neuerungen in der Oberstufe im Zentrum standen, richtet sich der Fokus dieses zweiten Ergebniskapitels auf die Umsetzung der Neuerungen an den Schulen. Wie schätzen Schulleitungen und Lehrkräfte den Stand der Umsetzung an ihren Schulen ein? Wie zufrieden sind sie mit dem Kursangebot der Schule? Wie gestaltet sich das Kurswahlverhalten der Schülerinnen und Schüler in den Kernfächern? Welche Auswirkungen der Neuerungen auf die Stundenplangestaltung zeigen sich? Wie bewerten die Lehrkräfte die Arbeit in Zwei-Wege-Kursen? In welchem Umfang wird das Profilseminar angeboten? Inwieweit arbeiten Schulen hinsichtlich der Ausgestaltung ihres Kursangebotes und ihrer Profilstaltung zusammen? Dies sind nur einige der hier adressierten Fragen. Das Kapitel ist wie folgt gegliedert: In Abschnitt 3.1 wird die Umsetzung der Neuerungen zur Niveaudifferenzierung in den Blick genommen. Abschnitt 3.2 befasst sich mit der Umsetzung der Neuerungen bezüglich Profilstaltung und Profilseminar. Das Kapitel schließt mit einer Gesamteinschätzung der Umsetzung der Neuerungen durch die Schulleitungen (vgl. Abschnitt 3.3).

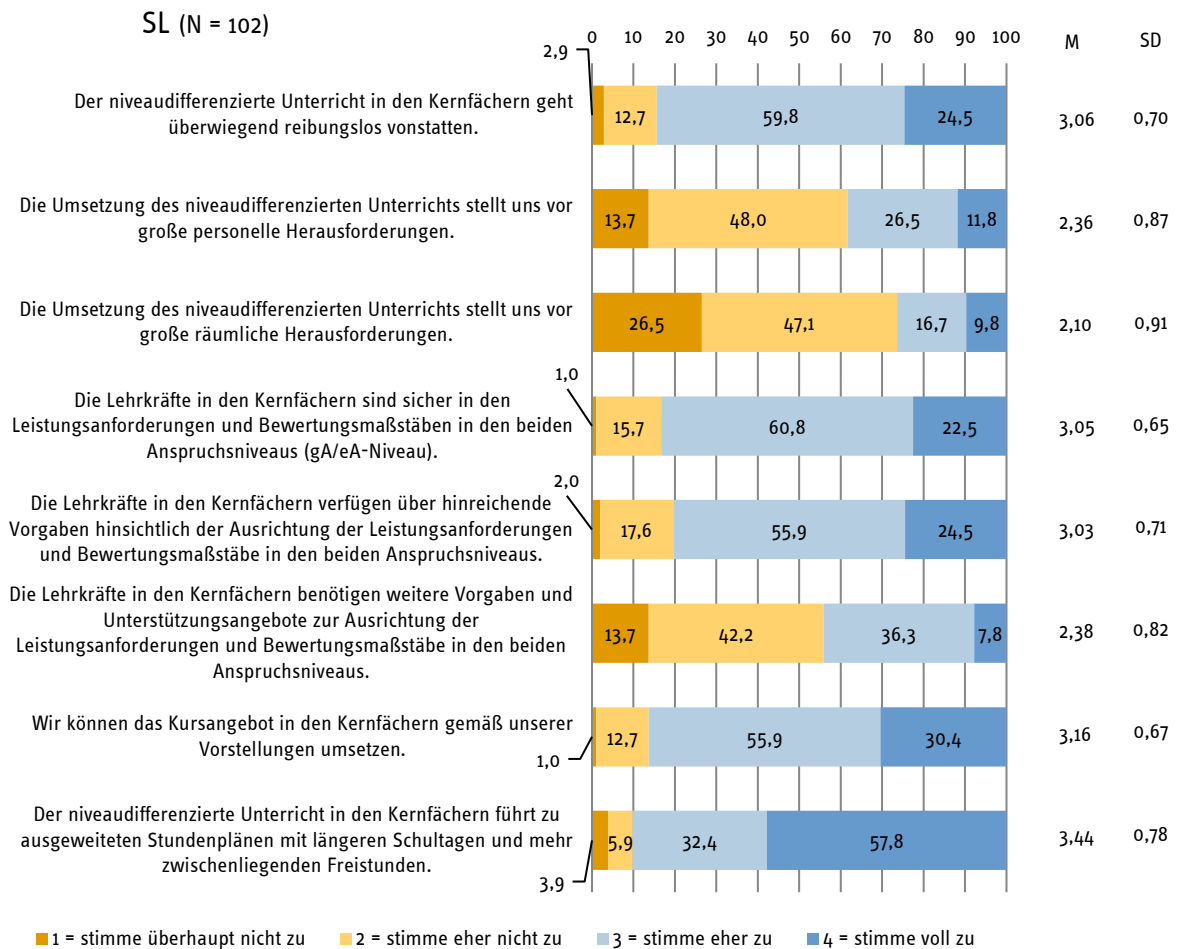
#### 3.1 Umsetzung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern

##### *3.1.1 Stand der Umsetzung*

Mit der Umsetzung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern an den Schulen gehen zahlreiche organisatorische und inhaltliche Veränderungen einher. Darunter fallen unter anderem Fragen der Kurseinteilung, der Stunden-, Raum- und Personalplanung bis hin zur Umsetzung und konkreten Ausgestaltung der beiden Anspruchsniveaus im Unterricht einschließlich der Leistungsbewertung.

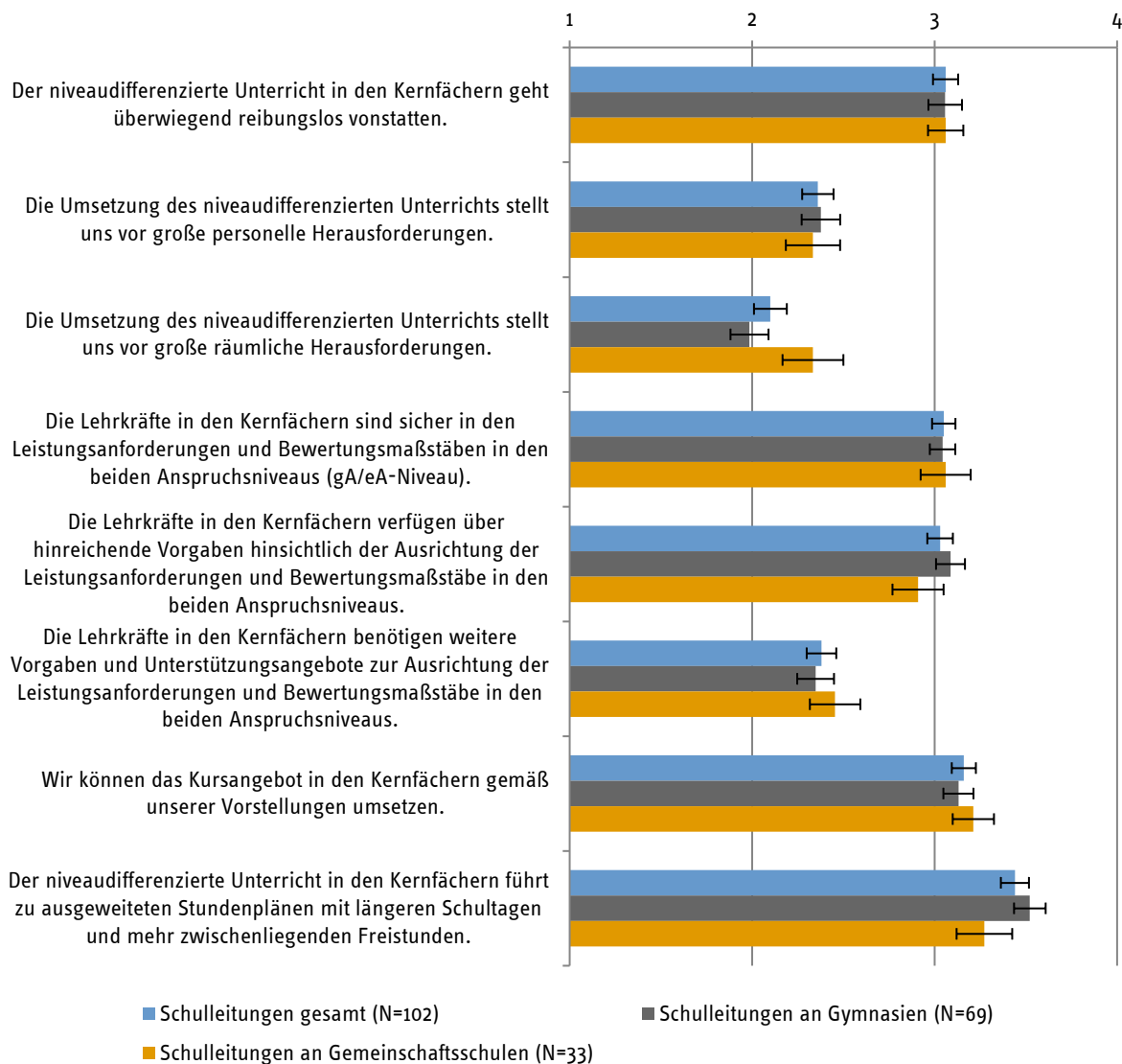
Um erste Anhaltspunkte zum Umsetzungsstand an den Schulen zu erhalten, wurden Schulleitungen und Lehrkräfte um ihre Einschätzung verschiedener Aussagen zur Umsetzung der Niveaudifferenzierung an ihren Schulen gebeten. Abbildung 36 enthält die diesbezüglichen Einschätzungen der Schulleitungen. 85 Prozent der Schulleitungen stimmten eher oder voll zu, dass „der Unterricht in den Kernfächern überwiegend reibungslos vonstattengeht“. Ein ähnlich hoher Anteil der Schulleitungen gab an, „das Kursangebot in den Kernfächern gemäß unseren Vorstellungen umsetzen zu können“. Für 38 Prozent der Schulleitungen ging die Umsetzung der Niveaudifferenzierung zum Befragungszeitpunkt nach eigener Einschätzung „mit größeren personellen Herausforderungen“ und für 27 Prozent der Schulleitungen „mit größeren räumlichen Herausforderungen“ einher. Über 90 Prozent der Schulleitungen gaben an, dass der niveaudifferenzierte Unterricht in den Kernfächern zu „ausgeweiteten Stundenplänen mit längeren Schultagen und zwischenliegenden Freistunden“ führt, darunter 58 Prozent mit starker Zustimmung. Befragt nach der Sicherheit der Lehrkräfte im Umgang mit den beiden Anspruchsniveaus, äußerten sich 83 Prozent der Schulleitungen zustimmend (darunter 61 Prozent eher zustimmend) dahingehend, dass „die Lehrkräfte in den Kernfächern sicher in den Leistungsanforderungen und Bewertungsmaßstäben in den beiden Anspruchsniveaus“ sind. Ähnlich fielen die Einschätzungen der Schulleitungen zum Vorhandensein „hinreichender Vorgaben für die Ausrichtung der Leistungsanforderungen und Bewertungsmaßstäbe in beiden Anspruchsniveaus“ aus. Gleichwohl stimmten 44

Prozent der Schulleitungen zu, dass die Lehrkräfte diesbezüglich weitere Vorgaben und Unterstützungsangebote benötigen.



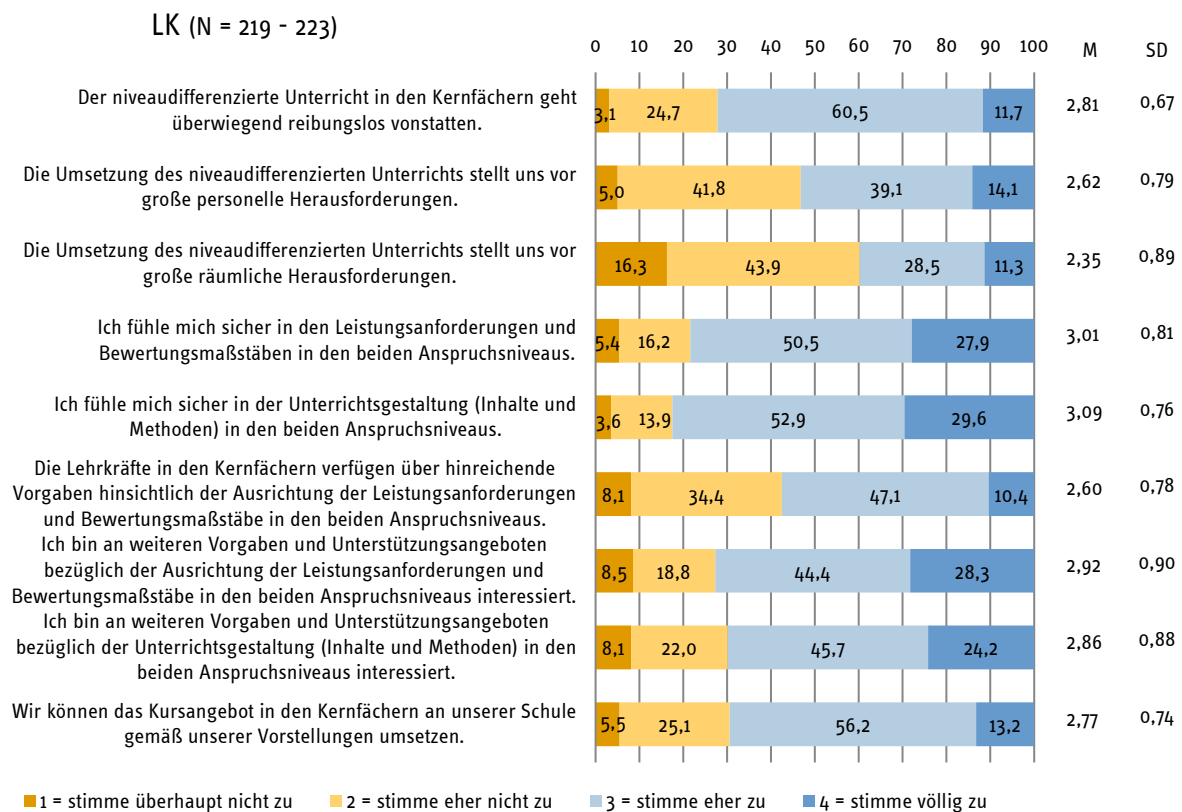
**Abbildung 36:** Beurteilung des Stands der Umsetzung des niveaudifferenzierten Unterrichts in den Kernfächern seitens der Schulleitungen (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie schätzen Sie nachstehende Aussagen zur Umsetzung des niveaudifferenzierten Unterrichts in den Kernfächern an Ihrer Schule ein?“)

Die in Abbildung 37 ausgewiesenen schulformspezifischen Ergebnisse deuten insgesamt betrachtet nicht auf größere Unterschiede zwischen Gymnasien und Gemeinschaftsschulen. Ausnahmen bilden die Einschätzung der räumlichen Herausforderungen (höhere Einschätzungen an Gemeinschaftsschulen) und der Ausweitung des Stundenplanes (höhere Einschätzungen an Gymnasien).



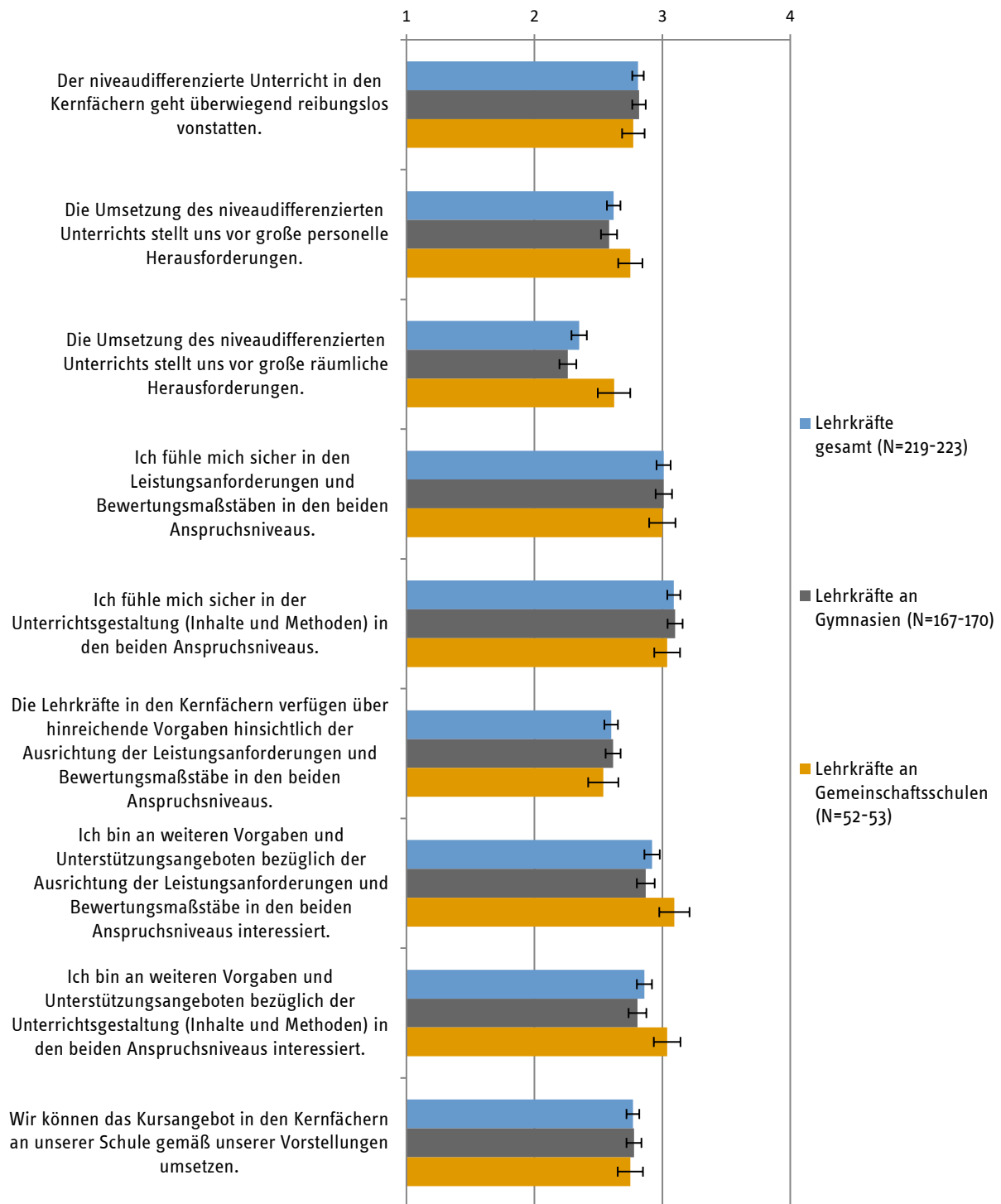
**Abbildung 37:** Beurteilung des Stands der Umsetzung des niveaudifferenzierten Unterrichts in den Kernfächern seitens der Schulleitungen nach Schulform (Mittelwerte  $\pm$  Standardfehler)

Die Einschätzungen der Lehrkräfte zur Umsetzung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern finden sich in Abbildung 38. Im Vergleich zu den Schulleitungen wurden seitens der Lehrkräfte etwas größere personelle und räumliche Herausforderungen wahrgenommen. 28 Prozent der Lehrkräfte stimmten nicht bzw. eher nicht zu, dass der niveaudifferenzierte Unterricht in den Kernfächern überwiegend reibungslos vorstattengeht (bei den Schulleitungen nur 16 Prozent). 31 Prozent der Lehrkräfte gaben ablehnende Einschätzungen für die Umsetzung des Kursangebotes nach ihren Vorstellungen an (bei den Schulleitungen nur 14 Prozent). Hinsichtlich der Leistungsanforderungen und Bewertungsmaßstäbe in den beiden Anspruchsniveaus schätzten die Lehrkräfte ihre eigene Sicherheit ähnlich hoch ein wie die Schulleitungen. Gleichwohl besteht seitens der Lehrkräfte ein hohes Interesse an weiteren diesbezüglichen Vorgaben und Unterstützungsangeboten, ebenso wie für die inhaltliche und methodische Unterrichtsgestaltung.



**Abbildung 38:** Beurteilung des Stands der Umsetzung des niveaudifferenzierten Unterrichts in den Kernfächern seitens der Lehrkräfte (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie schätzen Sie nachstehende Aussagen zur Umsetzung des niveaudifferenzierten Unterrichts in den Kernfächern an Ihrer Schule ein?“)

Im Vergleich der Schulformen (vgl. Abb. 39) wurden korrespondierend mit den Einschätzungen der Schulleitungen auch von den Lehrkräften der Gemeinschaftsschulen höhere räumliche (und zudem auch personelle) Herausforderungen wahrgenommen. Weiterhin besteht seitens der Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen ein nochmal größeres Interesse an weiteren Vorgaben und Unterstützungsmaßnahmen für die Ausrichtung von Leistungsanforderungen und Bewertungsmaßstäben und die Unterrichtsgestaltung in den beiden Anspruchsniveaus.

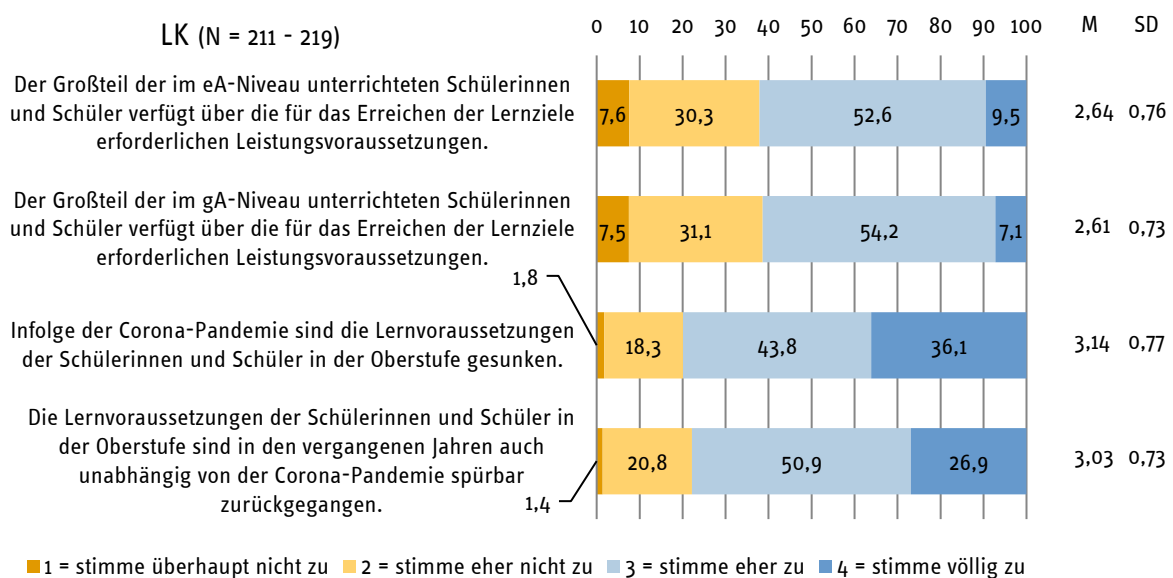


**Abbildung 39:** Beurteilung des Stands der Umsetzung des niveaudifferenzierten Unterrichts in den Kernfächern seitens der Lehrkräfte nach Schulform (Mittelwerte  $\pm$  Standardfehler)

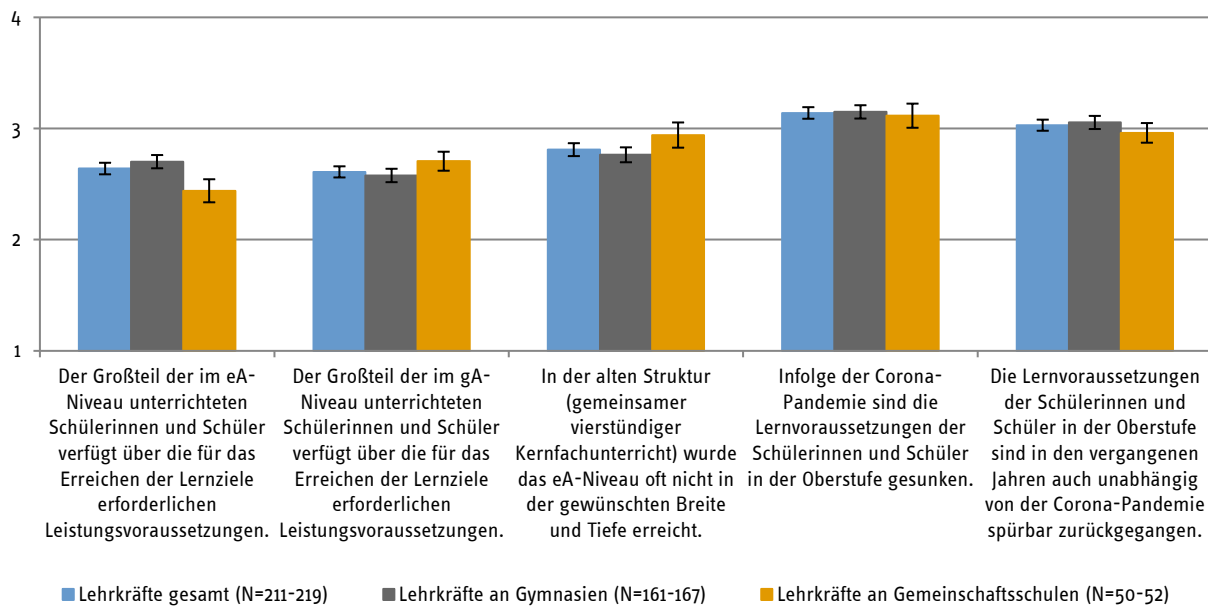
### 3.1.2 Einschätzungen zu den Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und Bezugspunkten für die Leistungsanforderungen

Wie beurteilen die Lehrkräfte die Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in den gA- und eA-Niveaus und inwieweit haben die Lehrkräfte in den vergangenen Jahren sowohl im

Kontext der Corona-Pandemie aber auch darüberhinausgehend Veränderungen in den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe wahrgenommen? Gemäß der in Abbildung 40 dargestellten Befunde äußerten sich jeweils etwa 62 Prozent der Lehrkräfte zustimmend (größtenteils leichte Zustimmung), dass „der Großteil der im eA-Niveau [bzw. gA-Niveau] unterrichteten Schülerinnen und Schüler über die für das Erreichen der Lernziele erforderlichen Leistungsvoraussetzungen verfügt“. Die bedeutet im Umkehrschluss, dass 38 Prozent der Lehrkräfte in dieser Hinsicht ablehnende Einschätzungen abgaben. 80 Prozent der Lehrkräfte haben einen Rückgang der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe infolge der Corona-Pandemie wahrgenommen. Zudem gaben mehr als drei Viertel der Lehrkräfte an, dass die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe in den vergangenen Jahren auch unabhängig von der Corona-Pandemie spürbar zurückgegangen sind. Die schulformspezifischen Ergebnisse in Abbildung 40 verweisen überwiegend auf übereinstimmende Einschätzungen der Lehrkräfte an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen. Hinsichtlich des Vorhandenseins der erforderlichen Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler im eA-Niveau gaben die Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen nochmals zurückhaltendere Einschätzungen ab. Zusammengenommen verweisen diese Einschätzungen auf die Relevanz der Sicherung von Leistungsstandards in der gymnasialen Oberstufe.

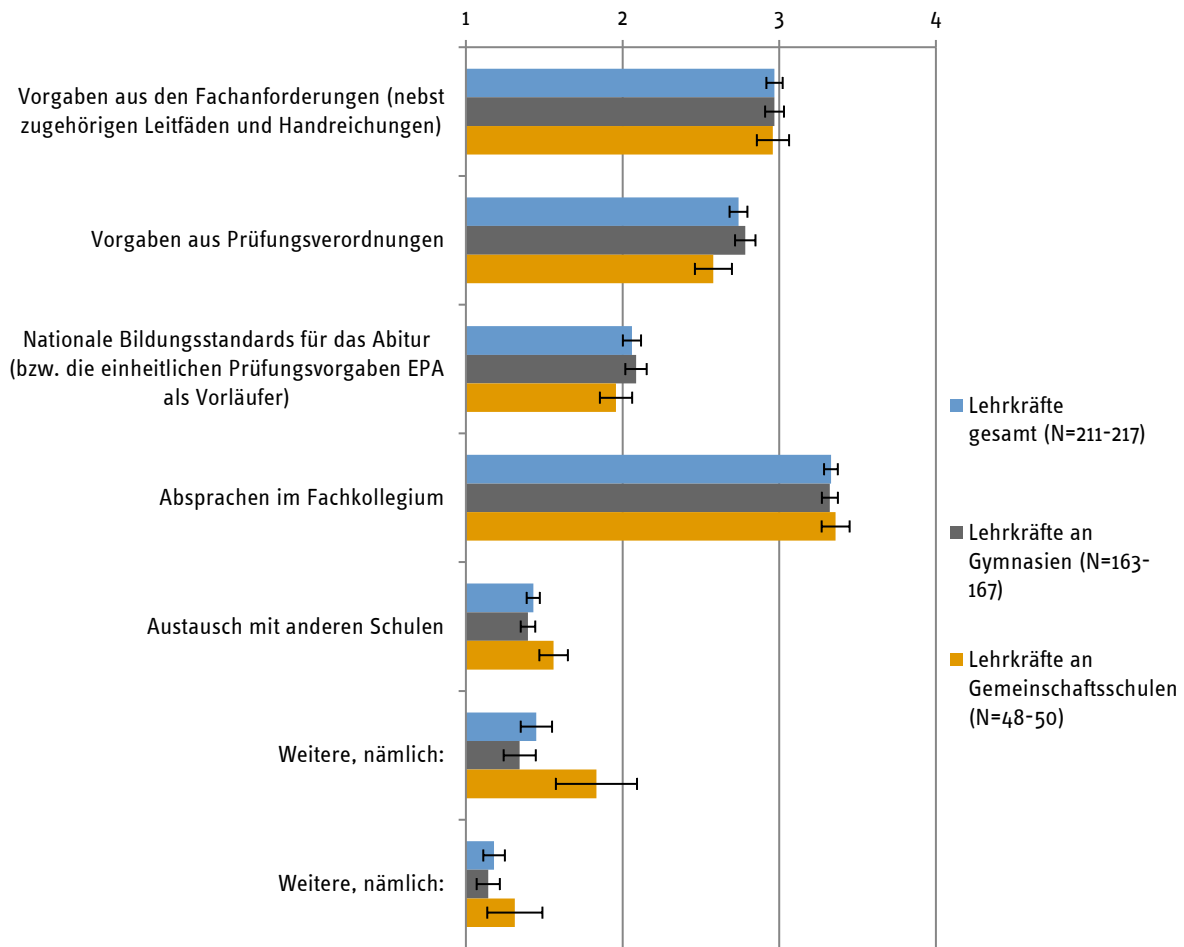


**Abbildung 40:** Beurteilung der Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in den Kernfächern seitens der Lehrkräfte (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie schätzen Sie nachstehende Aussagen zum Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler in den von Ihnen unterrichteten Kernfächern ein?“)



**Abbildung 41:** Beurteilung der Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in den Kernfächern seitens der Lehrkräfte nach Schulform (Mittelwerte  $\pm$  Standardfehler)

Für die Umsetzung der Kernfachdifferenzierung in Form getrennter Niveaustufen und Kurse bedarf es Bezugspunkten und Orientierungshilfen, die von den Lehrkräften für die Ausrichtung ihrer Leistungsanforderungen im gA- und eA-Niveau herangezogen werden können. Um Hinweise auf seitens der Lehrkräfte zu Grunde gelegter Bezugspunkte zu gewinnen, wurden diese nach ihrer Nutzung verschiedener Vorgaben und Orientierungshilfen gefragt. Wie Abbildung 42 ausweist, wurden „Vorgaben aus den Fachanforderungen (nebst zugehörigen Leitfäden und Handreichungen)“ im Mittel „häufig“ für die Ausrichtung der Leistungsanforderungen in den Niveaustufen genutzt, gefolgt von „Vorgaben aus Prüfungsverordnungen“ (im Mittel „etwas“ bis „häufig“) und den „Nationalen Bildungsstandards für das Abitur“ (im Mittel „etwas“). Als häufigste Orientierungshilfe wurden seitens der Lehrkräfte „Absprachen im Fachkollegium“ angegeben (im Mittel „häufig bis stark“). Schulübergreifende Austausch finden hingegen gemäß Lehrkräfteangaben nur vereinzelt statt, an den Gemeinschaftsschulen etwas häufiger als an den Gymnasien. Hingegen berichteten die Lehrkräfte der Gymnasien eine etwas häufigere Nutzung der Vorgaben aus den Prüfungsvorgaben. Zufallskritisch abzusichernde Unterschiede zwischen Lehrkräften aus dem gA- und eA-Niveau waren nicht feststellbar, wenngleich sich deskriptiv etwas höhere Häufigkeitseinschätzungen der eA-Lehrkräfte für „Vorgaben aus Prüfungsverordnungen“ fanden (Mittelwert eA-Lehrkräfte  $M = 2,74$ ; Mittelwert gA-Lehrkräfte  $M = 2,59$ ).



**Abbildung 42:** Herangezogene Vorgaben und Orientierungshilfen zur Ausrichtung der Leistungsanforderungen in den Niveaustufen des Unterrichts in den Kernfächern (Mittelwerte  $\pm$  Standardfehler); Fragewortlaut: „Welche Vorgaben und Orientierungshilfen nutzen Sie für die Ausrichtung der Leistungsanforderungen im gA- und eA-Niveau?“; Antwortkategorien 1 = gar nicht, 2 = etwas, 3 = häufig, 4 = stark)

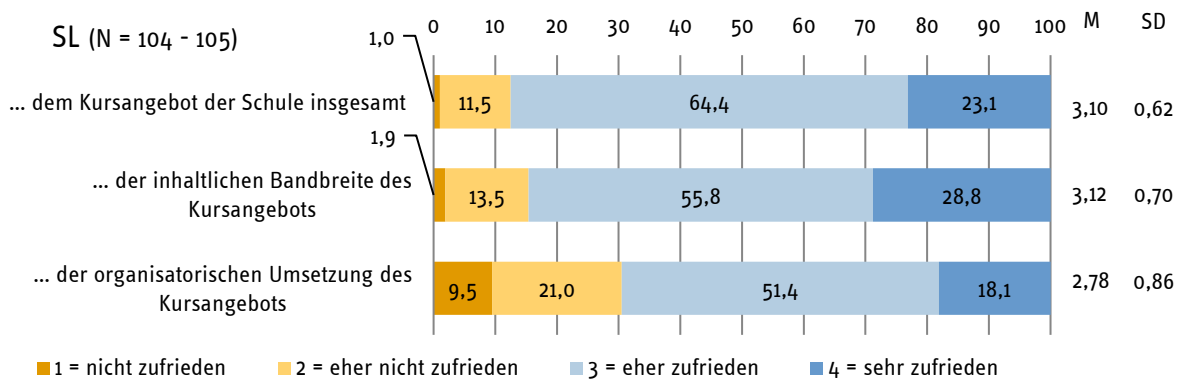
Neben den aufgeführten Antwortvorgaben bestand für die Lehrkräfte die Möglichkeit, weitere Antworten im offenen Format zu ergänzen. Beispielhafte Nennungen waren hier „Netzwerktreffen“, „schulinternes Fachcurriculum“, „Material aus Fortbildungen des IQSH“, „Handreichungen der Fachaufsicht Englisch“, „Erfahrungswerte“ und „Fachzeitschriften“.

### 3.1.3. Zufriedenheit mit dem Kursangebot

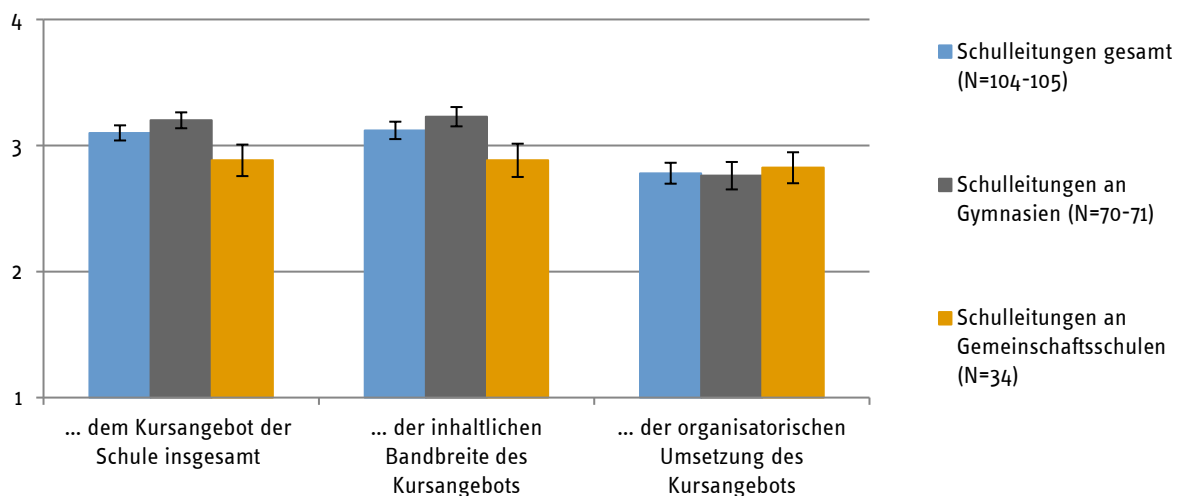
Wie beurteilen die Schulleitungen die Zufriedenheit mit dem Kursangebot ihrer Schule? Mit dieser Frage wird der Fokus über die Perspektive der Kernfächer hinausgehend auf das gesamte Fächerspektrum ausgeweitet. Wie aus Abbildung 43 hervorgeht, gaben 88 Prozent der Schulleitungen an, eher oder sehr zufrieden mit „dem Kursangebot der Schule insgesamt“ zu sein. Differenziert man nach inhaltlichen und organisatorischen Aspekten, resultierte für die inhaltliche Bandbreite des Kursangebots eine höhere Zufriedenheitseinschätzung als für dessen organisatorische Umsetzung. Hinsichtlich letzterer waren nach eigener Einschätzung 31 Prozent der Schulleitungen eher nicht bzw. nicht zufrieden. Im Schulformvergleich (vgl. Abb. 44) fielen die Zufriedenheitseinschätzungen sowohl für das Kursangebot insgesamt als auch dessen inhaltliche



Bandbreite an den Gemeinschaftsschulen niedriger aus als an den Gymnasien. So gaben 29 Prozent der Schulleitungen der Gemeinschaftsschulen an, eher nicht bzw. nicht zufrieden mit der inhaltlichen Bandbreite des Kursangebots zu sein (am Gymnasium 9%). Für das Kursangebot insgesamt betragen die entsprechenden Anteile 26 Prozent an den Gemeinschaftsschulen und 6 Prozent an den Gymnasien (ohne Abbildung).

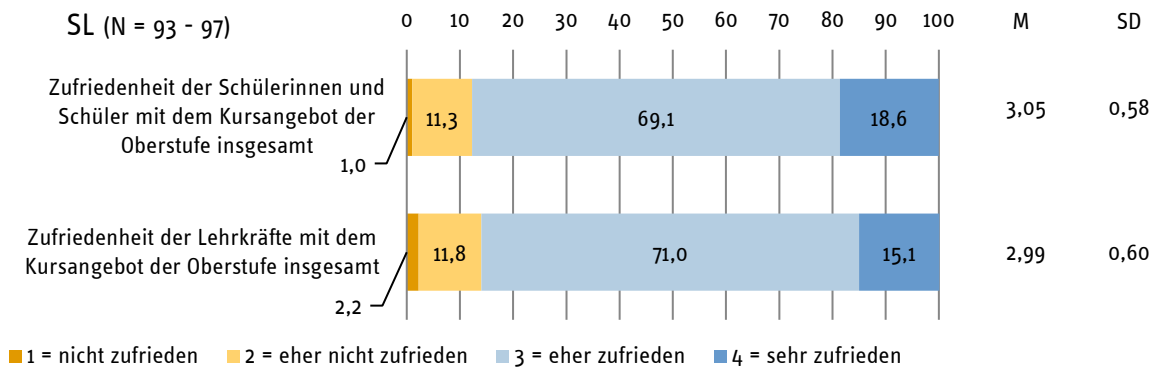


**Abbildung 43:** Zufriedenheit der Schulleitungen mit dem Kursangebot ihrer Schule (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit dem Kursangebot Ihrer Oberstufe? Zufriedenheit mit ...“)



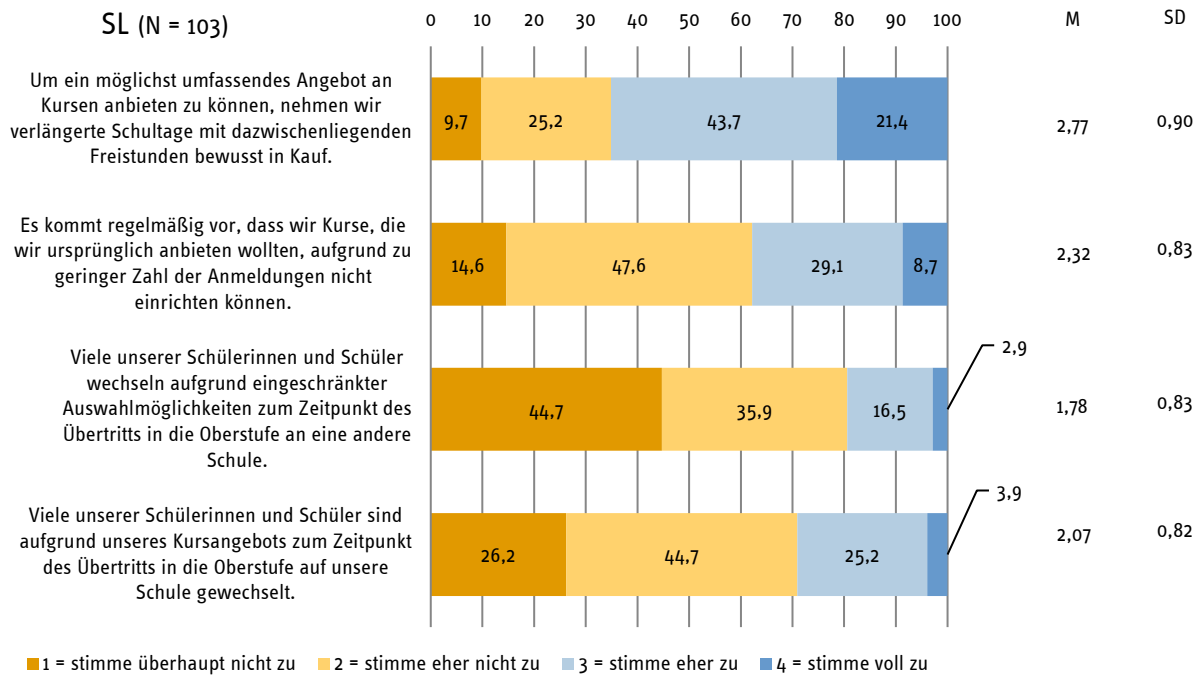
**Abbildung 44:** Zufriedenheit der Schulleitungen mit dem Kursangebot ihrer Schule nach Schulform (Mittelwerte  $\pm$  Standardfehler)

Befragt nach der Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte mit dem Kursangebot der Schule, gaben jeweils rund 70 Prozent der Schulleitungen an, dass die Akteursgruppen „eher zufrieden“ sind. 19 bzw. 15 Prozent der Schulleitungen gaben eine hohe Zufriedenheit an („sehr zufrieden“). Schulformunterschiede in den mittleren Einschätzungen waren nicht feststellbar.

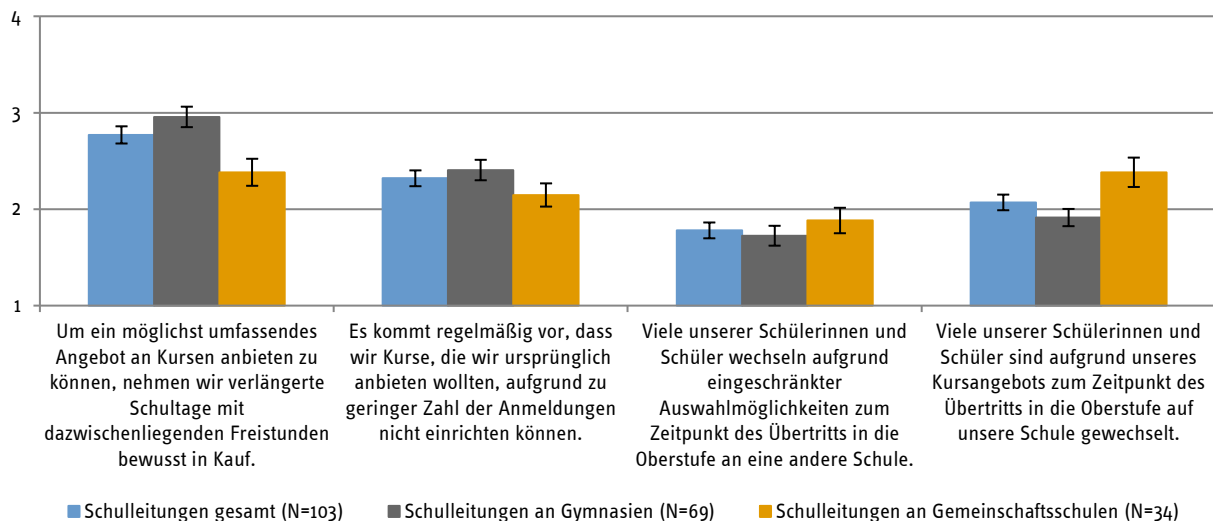


**Abbildung 45:** Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte mit dem Kursangebot in der Oberstufe aus Sicht der Schulleitungen (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie zufrieden sind die Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte insgesamt mit dem Kursangebot Ihrer Oberstufe?“)

Um weiterführende Auskünfte zur Umsetzung des Kursangebots an den Schulen zu erhalten, wurden die Schulleitungen um Einschätzungen zu verschiedenen Umsetzungsaspekten gebeten (vgl. Abb. 46). 65 Prozent der Schulleitungen äußerten sich eher bzw. voll zustimmend dahingehend, zum Zwecke eines möglichst umfassenden Kursangebotes „verlängerte Schultage mit dazwischenliegenden Freistunden bewusst in Kauf zu nehmen“. Wie die schulformspezifischen Ergebnisse in Abbildung 47 verdeutlichen, traf dies insbesondere für die Gymnasien zu. Ferner stimmten 38 Prozent der Schulleitungen eher bzw. voll zu, dass es regelmäßig vorkommt, dass ursprünglich geplante Kurse aufgrund zu geringer Anmeldezahlen nicht eingerichtet werden können. Auch hier fielen die mittleren Einschätzungen an den Gemeinschaftsschulen niedriger aus als an den Gymnasien. Nach Einschätzung von 19 Prozent der Schulleitungen ist es eher bzw. voll zutreffend, dass „viele Schülerinnen und Schüler aufgrund eingeschränkter Auswahlmöglichkeiten zum Zeitpunkt des Übertritts in die Oberstufe an eine andere Schule wechseln“, wobei sich leicht höhere aber nicht zufallskritisch abzusichernde Einschätzungen für die Gemeinschaftsschulen zeigten. Deutliche Schulformunterschiede waren hingegen für den Wechsel von Schülerinnen und Schüler an die Oberstufe der eigenen Schule feststellbar. Dies scheint nach Einschätzung der Schulleitungen an den Gemeinschaftsschulen in deutlich stärkerem Ausmaß der Fall zu sein, dürfte zu einem gewissen Anteil aber auch darauf zurückzuführen sein, dass im Anschluss an die Sekundarstufe I generell viele Schülerinnen und Schüler aus Gemeinschaftsschulen ohne eigene Oberstufe an Gemeinschaftsschulen mit Oberstufe übergehen.



**Abbildung 46:** Beurteilung verschiedener Umsetzungsaspekte des Kursangebots aus Perspektive der Schulleitungen (Anteile in Prozent; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie schätzen Sie nachstehende Aussagen zur Umsetzung des Kursangebots in der Oberstufe an Ihrer Schule ein?“; Antwortkategorien 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 4 = stimme voll zu)



**Abbildung 47:** Beurteilung verschiedener Umsetzungsaspekte des Kursangebots aus Perspektive der Schulleitungen nach Schulform (Mittelwerte ± Standardfehler)

### 3.1.4 Zwei-Wege-Kurse

Die Einführung getrennter gA- und eA-Kurse in den Kernfächern kann sich mit Blick auf die konkrete Kursbildung an den Schulen herausfordernd gestalten. Wichtige Faktoren stellen hier einerseits die Jahrgangsstärke der Schülerinnen und Schüler und deren Wahlverhalten und andererseits die verfügbaren personellen und unter Umständen auch räumlichen Ressourcen dar. In den Erläuterungen des Ministeriums zum Konzept zur geplanten neuen Oberstufe und zum Anhörungsentwurf für die OAPVO vom 19. Juni 2019 heißt es dazu:

„Bei der Umsetzung der Wahlfreiheit in den Kernfächern werden die Schulen durch die Bereitstellung von personellen Ressourcen unterstützt, soweit es der Haushalt zulässt. Die Schulen stellen sicher, dass der Wunsch, ein Kernfach auf erhöhtem Niveau zu belegen, jeder Schülerin und jedem Schüler erfüllt werden kann. Falls das Wahlergebnis der Schülerinnen und Schüler keine einfache Kurseinteilung zulässt, stehen zwei Lösungsoptionen zur Wahl: **Zwei-Wege-Kurse** (innerhalb der Einzelschule; pro Woche drei Std. für beide Niveaus, zwei Std. allein für das erhöhte Niveau) oder **Kooperationsmodelle** zwischen benachbarten Schulen (Schüler/innen belegen einen Kurs an der Nachbarschule, um das Wunschniveau zu erhalten; Schulen stimmen sich entsprechend ab). Beide Modelle wurden auch früher schon zur Angebotsoptimierung genutzt. Die Entscheidung zwischen ihnen hängt von örtlichen Gegebenheiten ab und liegt bei den Schulleitungen, die im Rahmen der zu Verfügung stehenden Mittel über Kursbildungen und -größen entscheiden und beispielsweise auch festlegen können, dass ein Zwei-Wege-Kurs kleiner geschnitten wird als die parallelen Lerngruppen, in denen nur ein Niveau unterrichtet wird.“ (MBWK, 2019, S. 4f.)

Im Folgenden soll auf Grundlage der NEOS-Schulleitungsbefragung zunächst ein Überblick zum quantitativen Umfang eingerichteter Zwei-Wege-Kurse an den Schulen gegeben werden. Die Schulleitungen wurden danach gefragt, in welchen Kernfächern an ihrer Schule Zwei-Wege-Kurse eingerichtet wurden. Tabelle 3 kann zunächst entnommen werden, dass an 60 Prozent der Schulen wenigstens in einem Fach ein Zwei-Wege-Kurs eingerichtet wurde. Der Anteil fiel an Gymnasien mit 64 Prozent höher aus als an den Gemeinschaftsschulen mit 50 Prozent. An 20 Prozent der Schulen wurden in einem Fach Zwei-Wege-Kurse eingerichtet, an 23 Prozent in zwei Fächern, an 11 Prozent in drei Fächern und an 6 Prozent in vier bzw. fünf Fächern. Letzteres betraf ausschließlich Gymnasien.

**Tabelle 3:** Anzahl Schulen mit Zwei-Wege-Kursen in Kernfächern (Angaben aus der Schulleitungsbefragung)

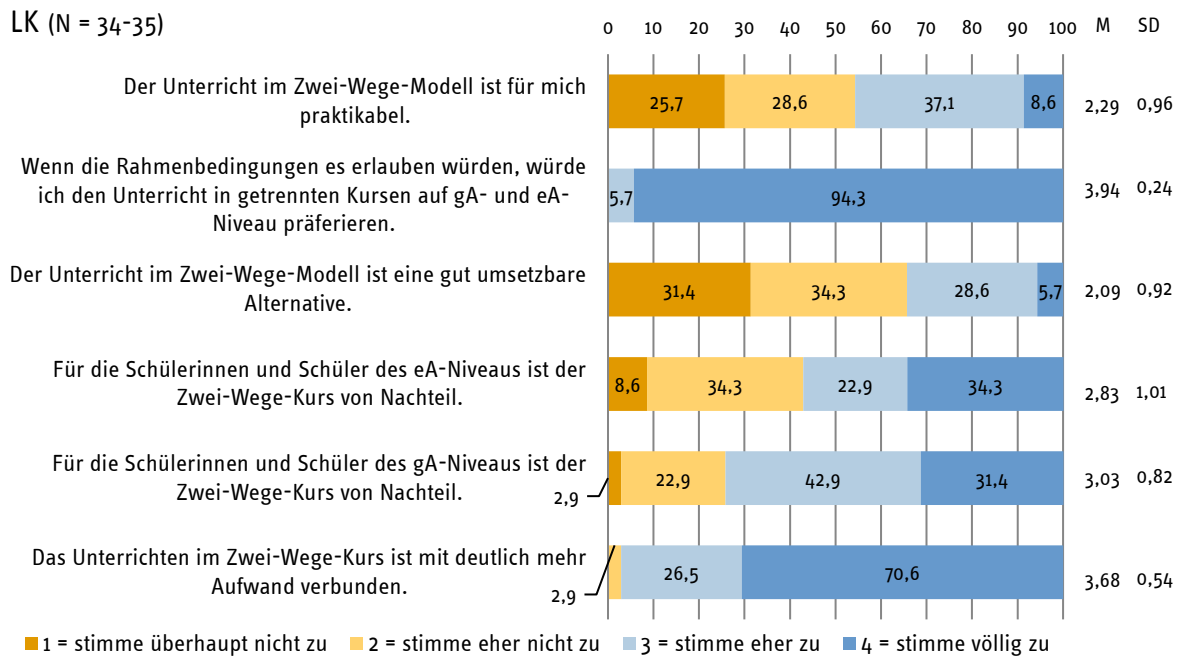
Anzahl Fächer mit Zwei-Wege-Kursen	alle Schulen		Gymnasium		Gemeinschaftsschule	
	Anzahl Schulen (N = 104)	Anteil Pro- zent	Anzahl Schulen (N = 70)	Anteil Pro- zent	Anzahl Schulen (N = 34)	Anteil Pro- zent
0	42	40,4	25	35,7	17	50,0
1	21	20,2	15	21,4	6	17,6
2	24	23,1	15	21,4	9	26,5
3	11	10,6	9	12,9	2	5,9
4	4	3,8	4	5,7	0	0,0
5	2	1,9	2	2,9	0	0,0

Tabelle 4 weist die Befunde getrennt für die einzelnen Kernfächer aus. Betrachtet man zunächst die drei Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch (als Lingua Franca), zeigen sich die höchsten Anteile an Schulen mit Zwei-Wege-Kursen im Fach Englisch (29%), gefolgt von Deutsch (21%) und Mathematik (9%) mit den niedrigsten Anteilen. Dabei fallen die Anteile an Gemeinschaftsschulen für alle drei Fächer jeweils höher aus. Zwei-Wege-Kurse in den weiteren Fremdsprachen existieren von einzelnen Ausnahmen abgesehen nahezu ausschließlich an Gymnasien.

**Tabelle 4:** Anzahl Schulen mit Zwei-Wege-Kursen in Kernfächern nach Fach (Angaben aus der Schulleitungsbefragung)

Fach	alle Schulen		Gymnasium		Gemeinschaftsschule	
	Anzahl Schulen (N = 104)	Anteil Prozent	Anzahl Schulen (N = 70)	Anteil Prozent	Anzahl Schulen (N = 34)	Anteil Prozent
Mathematik	9	8,7	4	5,7	5	14,7
Deutsch	22	21,2	12	17,1	10	29,4
Englisch	30	28,8	18	25,7	12	35,3
Spanisch	11	10,6	10	14,3	1	2,9
Französisch	24	23,1	23	32,9	1	2,9
Latein	31	29,8	30	42,9	1	2,9
Dänisch	1	1,0	1	1,4	0	0,0

Die Befunde zeigen auf, dass die Einrichtung von Zwei-Wege-Kursen in den Kernfächern keineswegs auf wenige Einzelfälle beschränkt ist, sondern durchaus ein relevanter Verbreitungsgrad konstatiert werden kann. Um Anhaltspunkte zur Beurteilung dieses Beschulungsmodells zu erhalten, wurden diejenigen Lehrkräfte, die angaben, in Zwei-Wege-Kursen zu unterrichten ( $N = 35$ , darunter 27 Lehrkräfte an Gymnasien und 8 Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen), um einige Einschätzungen zum Unterrichten in den Zwei-Wege-Kursen gebeten. Die Ergebnisse finden sich in Abbildung 48 und fallen relativ deutlich aus. Nahezu alle Lehrkräfte würden mit starker Zustimmung den Unterricht in getrennten Kursen auf gA- und eA-Niveau präferieren, wenn es die Rahmenbedingungen erlauben würden. 71 Prozent der Lehrkräfte äußerten sich stark zustimmend, dass das Unterrichten im Zwei-Wege-Kurs mit deutlich mehr Aufwand verbunden ist, weitere 27 Prozent stimmten eher zu. Lediglich rund ein Drittel der Lehrkräfte sieht im Zwei-Wege-Modell eine gut umsetzbare Alternative (darunter 29 Prozent mit leichter Zustimmung). 46 Prozent der Lehrkräfte halten das Unterrichten im Zwei-Wege-Modell für praktikabel (darunter 37 Prozent mit leichter Zustimmung). Sowohl für die Schülerinnen und Schüler des eA- als auch des gA-Niveaus wurde der Unterricht in Zwei-Wege-Kursen von den Lehrkräften mehrheitlich als Nachteil eingestuft, für die Schülerinnen und Schüler des gA-Niveaus in etwas stärkerem Maße. Auf eine schulformspezifische Betrachtung wird an dieser Stelle aufgrund der geringen Fallzahlen verzichtet.



**Abbildung 48:** Beurteilung des Zwei-Wege-Kurses aus Perspektive der Lehrkräfte (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Sie unterrichten im Zwei-Wege-Kurs, wie beurteilen Sie nachstehende Aussagen?“)

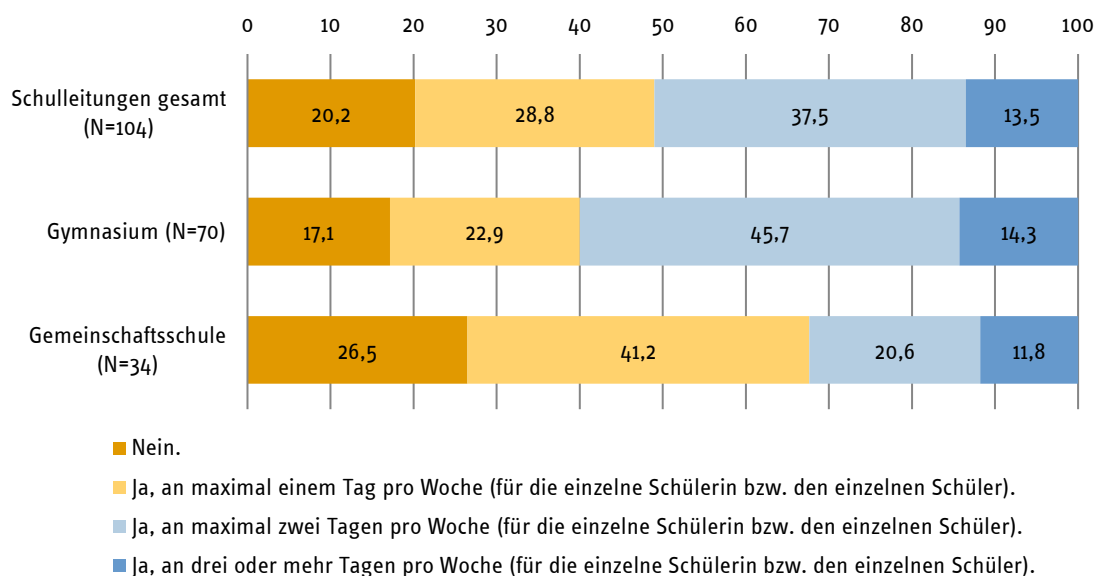
Etwa die Hälfte (49 Prozent) der in den Zwei-Wege-Kursen unterrichtenden Lehrkräfte erhält nach eigener Angabe dafür eine Stundenentlastung. Diese betrug zumeist eine halbe Wochenstunde. Bei einem Drittel der Lehrkräfte lag sie darüber (maximal 1,25 Wochenstunden).

### 3.1.5 Kooperation mit anderen Schulen

Neben dem Zwei-Wege-Modell sind Kooperationen als Möglichkeit für die Angebotssicherung- bzw. Optimierung im Kursangebot in den Kernfächern vorgesehen (§6 Abs. 6 OAPVO 2020, vgl. auch MBWK, 2019, S. 4f.). Zum Befragungszeitpunkt im Februar 2023 fand gemäß den Angaben aus der Schulleitungsbefragung an keinem der teilnehmenden Gymnasien oder Gemeinschaftsschulen eine Kooperation mit einer anderen Schule hinsichtlich des Kursangebots in den Kernfächern statt. Lediglich rund 10 Prozent der Schulleitungen gaben an, dies perspektivisch zu erwägen. Befragt nach den Gründen für nicht vorhandene Kooperationen wurden in erster Linie die geografische Lage (keine Schulen im direkten Umkreis/schwierige Erreichbarkeit), ein zu hoher organisatorischer Aufwand, Unterschiede in den Stundenplänen/Stundenzeiten benachbarter Schulen sowie fehlende Bedarfe genannt. Hinsichtlich letzterer sei hier auch an die Befunde aus Abschnitt 3.1.1. (Abbildung 36) erinnert, wonach 30 Prozent der Schulleitungen voll und 56 Prozent eher zustimmten, das Kursangebot in den Kernfächern gemäß ihren Vorstellungen umsetzen zu können.

### 3.1.6 Tage mit mehr als acht Unterrichtsstunden

Die Belegverpflichtungen in der Oberstufe bringen zum Teil hohe wöchentliche Stundenumfänge mit sich, die sich im ersten Halbjahr der Qualifikationsphase (Q1.1) auf bis zu 36 regelhafte Stunden pro Woche belaufen können. Um abschätzen zu können, welche Folgen die Einführung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern auf die Länge der Schultage hat, wurden die Schulleitungen gefragt, an wie vielen Tagen Schülerinnen und Schüler im Q1.1-Halbjahr der Oberstufe ihrer Schule mehr als acht Unterrichtsstunden (à 45 Minuten, bzw. 4 Blöcke à 90 Minuten) haben, wobei zwischenliegende Freistunden nicht mitgezählt werden sollten. Beim Blick auf Abbildung 49 ist zunächst zu erkennen, dass über alle Schulen hinweg betrachtet an etwa der Hälfte der Schulen nach Auskunft der Schulleitungen an keinem bzw. maximal einem Tag pro Woche mehr als acht Stunden Unterricht vorgesehen sind, an 38 Prozent der Schulen an maximal zwei und bei 14 Prozent an drei oder mehr Tagen pro Woche. Auf Ebene der Schulformen zeichnen sich dabei deutliche Unterschiede ab. Beträgt der Anteil an Schulen mit zwei oder mehr Tagen pro Woche mit über achtstündigem Unterricht an den Gemeinschaftsschulen 32 Prozent, beläuft er sich an den Gymnasien auf 60 Prozent.



**Abbildung 49:** Anzahl langer Schultage (über acht Unterrichtsstunden) für Schülerinnen und Schüler (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Kommt es an Ihrer Schule vor, dass Schülerinnen und Schüler des Q1-Jahrganges in der Oberstufe an einzelnen Tagen mehr als 8 Unterrichtsstunden (à 45 Minuten, bzw. 4 Blöcke à 90 Minuten) besuchen? Bitte zählen Sie zwischenliegende Freistunden nicht mit.“)

### 3.1.7 Schulstatistische Auswertungen zur Kursbelegung in den Kernfächern Deutsch und Mathematik

Die Einführung getrennter Kurse auf gA- und eA-Niveau hat sowohl Veränderungen hinsichtlich der wöchentlichen Stundenzahl als auch des intendierten Anspruchsniveaus in den beiden Niveaustufen zur Folge. Zudem sind – zumindest in Teilen – Veränderungen hinsichtlich der leistungsbezogenen und motivationalen Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft der gA- und eA-Kurse zu erwarten. Waren bislang alle drei Kernfächer mit vier Wochenstunden auf eA-Niveau von allen Schülerinnen und Schülern im gemeinsamen Klassenverband zu belegen, sind in der

neuen Oberstufe nur noch zwei der drei Kernfächer auf eA-Niveau zu besuchen, dafür jedoch in einem Umfang von fünf Wochenstunden – also mit einer Woche mehr. GA-Kurse werden dreistündig unterrichtet, also mit einer Stunde weniger. Wie Untersuchungen zu Reformen in der gymnasialen Oberstufe gezeigt haben, können derartige Umstellungen zu Veränderungen in den Lernständen der Schülerinnen und Schüler führen. So konnte beispielsweise in der TOSCA-Repeat-Studie in Baden-Württemberg für das Fach Mathematik gezeigt werden, dass die Abschaffung der Niveaudifferenzierung zugunsten eines gemeinsamen Kernfachunterrichts auf erhöhtem Anforderungsniveau insbesondere in den Schulen zu stärkeren Leistungsanstiegen führte, in denen zuvor nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler den Leistungskurs in Mathematik belegt hatten (vgl. Nagy, Neumann, Trautwein & Lüdtke, 2010). Für Englisch fand sich dieser Befund jedoch nicht (vgl. Jonkmann, Trautwein, Nagy & Köller, 2010).

Vor diesem Hintergrund soll in diesem Teilabschnitt der Frage nachgegangen werden, wie sich das Wahl- und Entscheidungsverhalten der Schülerinnen und Schüler in den Kursbesuchsquoten auf Ebene der einzelnen Schulen niederschlägt. Dazu werden seitens der schleswig-holsteinischen Bildungsverwaltung bereitgestellte schulstatistische Daten zum Kursbesuch in der Q1-Phase für das Schuljahr 2022/23 (erster Schülerjahrgang der neuen Oberstufe) herangezogen. In den Daten ist für jede Schule die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Niveaustufen, Fächern und Kursformen (z.B. gA/eA-Kurse und niveauübergreifende Kurse [Zwei-Wege-Kurse]) ausgewiesen. Es handelt jedoch nicht um individuelle Schüler\*innendaten, sondern um aggregierte Daten auf Schulebene. Somit ist es beispielsweise auch nicht möglich, verschiedene Typen von individuellen Kurskombinationen abzubilden und zu quantifizieren.

Bei den im Folgenden präsentierten Befunden beschränken wir uns auf die beiden Fächer *Mathematik und Deutsch*, da die Datenlage für die Fremdsprachen aufgrund der verschiedenen wählbaren fremdsprachlichen Fächer und einem höheren Ausmaß an niveauübergreifenden Kursen im fremdsprachlichen Bereich ungleich komplexer ist. In die Analysen fließen ausschließlich die Angaben derjenigen öffentlichen Schulen (Gymnasien und Gemeinschaftsschulen mit Oberstufe) ein, die in beiden Fächern ausschließlich getrennte gA- und eA-Kurse anbieten und für die die aus den schulstatistischen Angaben resultierende Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler aus dem gA- und eA-Niveau im entsprechenden Q1-Jahrgang für beide Fächer identisch ist. Durch dieses Vorgehen reduziert sich die Zahl der einbeziehenden öffentlichen Gymnasien (ohne Abendgymnasium) und Gemeinschaftsschulen mit gymnasialer Oberstufe von  $N = 143$  auf  $N = 101$  Schulen. Auf Ebene der einzelnen Schulformen geht damit eine Reduktion der Schulen von  $N = 99$  auf  $N = 78$  Gymnasien und von  $N = 44$  auf  $N = 23$  Gemeinschaftsschulen einher. Die Gemeinschaftsschulen sind entsprechend stärker von der gewählten Auswahlstrategie betroffen. Es handelt sich also nicht um eine Komplettdarstellung über alle Schulen. Gleichwohl werden mit dem gewählten Vorgehen die Kurskonstellationen einer insgesamt etwa 71 Prozent umfassenden Teilgruppe der Schulen abgebildet, so dass grundlegende Einblicke in die gewählten Niveaustufen in den beiden Kernfächern Deutsch und Mathematik möglich sind. Die nachfolgenden Ergebnisse werden sowohl auf der Ebene aller Schulen/Schülerinnen und Schüler als auch getrennt nach Schulform und Geschlecht dargestellt. Letzteres erfolgt vor dem Hintergrund, dass in vielen Untersuchungen zum Kurswahlverhalten in der gymnasialen Oberstufe höhere eA-(bzw. „Leistungskurs“-)Anteile in Mathematik für die Schüler und in Deutsch für die Schülerinnen berichtet werden (vgl. z.B. Hübner et al., 2017; Köller, Daniels, Schnabel & Baumert, 2006). Dies erwarten wir auch für die Schülerinnen und Schüler in der neuen Oberstufe Schleswig-Holsteins.

Für die Interpretation der nachfolgenden Befunde ist herauszustellen, dass die Analyseeinheit der nachfolgenden Auswertungen nicht die einzelnen Schülerinnen und Schüler bzw. deren Gesamtheit, sondern die Schulen mit ihren jeweiligen Kursquoten in den Fächern Deutsch und Mathematik sind. Im Fokus steht dabei jeweils der Anteil der Schülerinnen und Schüler im eA-Niveau der Schulen. Jede Schule geht dabei unabhängig von ihrer Schüler\*innenzahl mit dem



gleichen Gewicht in die Analysen ein. Intendiert sind keine Aussagen zur Gesamtpopulation der Schülerinnen und Schüler, sondern zu den Kursquoten im eA-Niveau in den beiden Kernfächern Mathematik und Deutsch auf Ebene der einzelnen Schulen.

Tabelle 5 weist die Mittelwerte und Verteilungsangaben für den Anteil der Schülerinnen und Schüler im eA-Niveau in Mathematik und Deutsch auf Schulebene aus. Für das Fach Mathematik lässt sich ablesen, dass der eA-Besuchsanteil in der Q1-Phase im Schuljahr 2022/23 über alle Schulen im Mittel 56,2 Prozent betrug. Die Minimum- und Maximumangaben verdeutlichen, dass diese Anteile in einer Spanne von 31,1 bis 74,0 Prozent beträchtlich zwischen den Schulen variierten. Die Streuung zwischen den Schulen wird auch anhand der ausgewiesenen Standardabweichung von  $SD = 9,9$  ersichtlich. Die mittlere eA-Besuchsquote im Fach Deutsch fiel mit 64,2 Prozent um 8 Prozentpunkte höher als in Mathematik aus. Wie in Mathematik wird auch in Deutsch eine erhebliche Streuung der Anteile zwischen den Schulen deutlich.

Im Vergleich der *Schulformen* lässt sich konstatieren, dass der mittlere eA-Kursbesuchsanteil in Mathematik an den Gymnasien mit 58,1 Prozent rund 8 Prozentpunkte höher ausfiel als an den Gemeinschaftsschulen. Für das Fach Deutsch war hingegen an den Gemeinschaftsschulen eine um rund 6 Prozentpunkte über den Gymnasien liegende mittlere eA-Kursbesuchsquote feststellbar. Deutlich werden schließlich auch die erwarteten Unterschiede nach *Geschlecht*. Lag die mittlere eA-Kursbesuchsquote der Schüler über alle Schulen im Fach Mathematik bei 65,5 Prozent, fiel sie bei den Schülerinnen mit 48,6 Prozent nahezu 17 Prozentpunkte niedriger aus. Für das Fach Deutsch waren nochmals größere Unterschiede zwischen Schülern und Schülerinnen feststellbar, allerdings in die entgegengesetzte Richtung. Mit 73,5 Prozent lag der mittlere eA-Kursbesuchsanteil bei den Schülerinnen um mehr als 20 Prozentpunkte über dem entsprechenden Anteil bei den Schülern. Die geschlechtsbezogenen Unterschiede fanden sich an beiden Schulformen in ähnlicher Größenordnung.

**Tabelle 5:** Mittelwerte und Streuung der Anteile der Schülerinnen und Schüler im eA-Niveau in den Fächern Mathematik und Deutsch auf Schulebene, insgesamt und getrennt nach Schulform und Geschlecht (Angaben in Prozent)

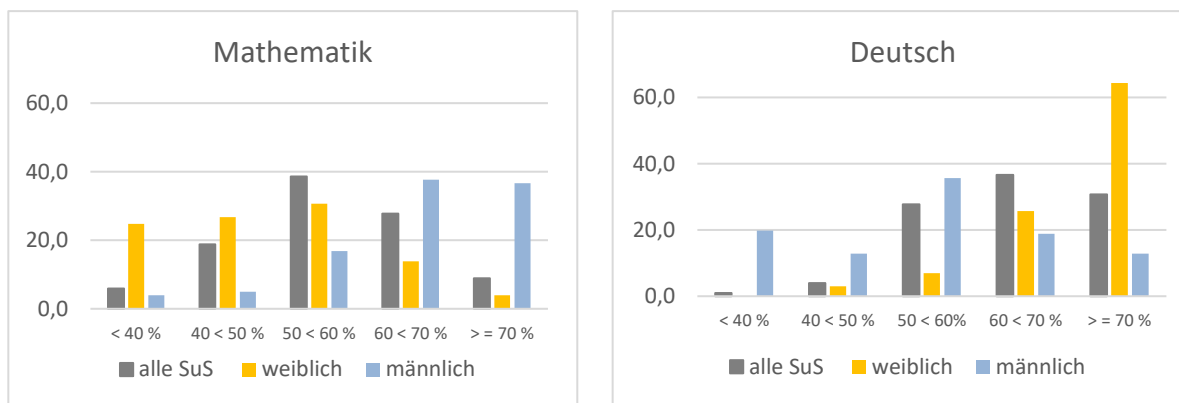
		alle Schulen ( $N = 101$ )				Gymnasium ( $N = 78$ )				Gemeinschaftsschule ( $N = 23$ )			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Mathematik	alle SuS	<b>56,2</b>	9,9	31,1	74,0	<b>58,1</b>	9,2	31,7	74,0	<b>49,8</b>	10,0	31,1	67,9
	weiblich	<b>48,6</b>	11,8	20,8	78,0	<b>50,6</b>	11,5	25,8	78,0	<b>42,0</b>	10,6	20,8	59,3
	männlich	<b>65,5</b>	12,6	26,2	93,3	<b>67,3</b>	12,0	26,2	93,3	<b>59,3</b>	12,9	31,4	84,2
Deutsch	alle SuS	<b>64,2</b>	9,6	39,4	87,3	<b>62,8</b>	8,8	39,4	81,2	<b>68,7</b>	11,0	40,0	87,3
	weiblich	<b>73,5</b>	10,7	44,8	94,7	<b>71,6</b>	10,1	44,8	88,0	<b>79,8</b>	10,4	50,0	94,7
	männlich	<b>53,1</b>	13,7	22,0	81,0	<b>52,3</b>	13,6	22,0	81,0	<b>55,5</b>	14,1	28,6	79,2

*Anmerkung:* *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *Min* = Minimalwert, *Max* = Maximalwert

Die deutlichen und in den beiden Fächern Mathematik und Deutsch gegensätzlich gerichteten Unterschiede in den geschlechtsbezogenen eA-Kursbesuchsanteilen zeigen sich auch in Abbildung 50, in welcher die Schulen auf fünf verschiedene eA-Anteilskategorien verteilt wurden. Die Anteile über die fünf Kategorien addieren sich jeweils zu 100 Prozent auf.

Die grauen Balken betrachten zunächst alle Schülerinnen und Schüler unabhängig vom Geschlecht. In Mathematik finden sich die meisten Schulen (39 Prozent) in der Kategorie von „50 bis unter 60 Prozent“ eA-Kursbesuchsanteil, die wenigsten Schulen in den beiden Randkategorien. Im Fach Deutsch ist die Kategorie „60 bis unter 70 Prozent“ mit 37 Prozent der Schulen am stärksten besetzt. In den beiden Kategorien „unter 40 Prozent“ und „40 bis unter 50 Prozent“

finden sich kaum Schulen, die Randkategorie „70 Prozent oder mehr“ ist hingegen mit 31 Prozent der Schulen am zweitstärksten besetzt. Beim Blick auf die Geschlechter stechen in Mathematik bezogen auf die Schüler die hohen Anteile der Schulen in den beiden höchsten Kategorien „60 bis unter 70 Prozent“ und „70 Prozent oder mehr“ heraus, während sich bei den Schülerinnen deutlich weniger Schulen in diesen Kategorien finden. Im Fach Deutsch fallen die Befunde entgegengesetzt aus. An über zwei Dritteln der Schulen beträgt der eA-Kursbesuchsanteil bei den Schülerinnen „70 Prozent oder mehr“.



**Abbildung 50:** Anteile (kategorisiert) der Schülerinnen und Schüler im eA-Niveau in den Fächern Mathematik und Deutsch auf Schulebene, insgesamt und getrennt nach Geschlecht (Angaben in Prozent)

Eine weitere mögliche Betrachtungsweise der eA-Kursbesuchsanteile auf Ebene der einzelnen Schulen lässt sich vor dem Hintergrund der bisherigen Belegverpflichtung einnehmen. Wie oben dargelegt, wurden die drei Kernfächer in der bisherigen Oberstufe von allen Schülerinnen und Schülern vierstündig auf eA-Niveau besucht. Da alle Schülerinnen und Schüler vier Wochenstunden belegten, ergab sich für jede Schule über alle Schülerinnen und Schüler eine mittlere Beschulungszeit je Kernfach von vier Wochenstunden. Überträgt man dies auf die Situation in der neuen Oberstufe, würde bei einem ausgeglichenen gA/eA-Verhältnis von 50 Prozent rechnerisch ebenfalls eine mittlere Beschuldungsdauer von vier Wochenstunden resultieren: Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler würde den dreistündigen gA-Kurs belegen, die andere Hälfte den fünfständigen eA-Kurs. Dies mündet über alle Schülerinnen und Schüler in einer (rechnerischen) mittleren Gesamtstundenzahl je Schüler/in von vier Wochenstunden auf Schulebene. Das hat zur Folge, dass in der neuen Oberstufe bei eA-Kursbesuchsanteilen von unter 50 Prozent ein Rückgang der mittleren Wochenstundenzahl auf Ebene der Schule im Vergleich zur bisherigen Situation resultiert und bei eA-Kursbesuchsanteilen von über 50 Prozent ein Anstieg. Entsprechende Auswertungen für das Fach Mathematik ergaben, dass 75,2 Prozent der Schulen einen eA-Kursbesuchsanteil von 50 Prozent oder mehr aufwiesen, was entsprechend zu einer Erhöhung der mittleren Gesamtstundenzahl an diesen Schulen führt. Im Fach Deutsch waren es 95 Prozent der Schulen. Allerdings manifestieren sich auch hier die geschlechtsbezogenen Unterschiede mit Blick auf die beiden Fächer. So resultiert in Mathematik für die Schülerinnen ein Anteil von 48,5 Prozent der Schulen mit einem eA-Kursbesuchsanteil von 50 Prozent oder mehr, bei den Schülern sind es hingegen 91,1 Prozent der Schulen. Im Fach Deutsch verhält es sich umgekehrt. Bei den Schülerinnen weisen 97 Prozent der Schulen eA-Besuchsanteile von 50 Prozent und mehr auf, bei den Schülern sind es 67,3 Prozent der Schulen.

Zusammenfassend kann damit für die Kursbesuchsquoten in Mathematik und Deutsch festgehalten werden, dass die mittleren eA-Anteile an den Schulen in Deutsch höher ausfielen als in Mathematik und an den Gymnasien im Mittel höhere Mathematik- und niedrigere Deutsche-Anteile vorzufinden waren als an den Gemeinschaftsschulen. Besonders hervorstechend sind die Unterschiede in Hinblick auf das Geschlecht mit deutlich höheren eA-Anteilen der Schüler in

Mathematik und deutlich niedrigeren eA-Anteilen im Fach Deutsch im Vergleich zu den Schülerinnen. Am großen Teil der Schulen führt die Einführung der Niveaudifferenzierung zu einem Anstieg der mittleren unterrichteten Gesamtstundenzahl über alle Schülerinnen und Schüler, auch hier mit geschlechtsbezogenen unterschiedlich starken Ausprägungen. Eine Auswertung der Kurswahlzahlen für die fremdsprachlichen Fächer muss zukünftigen Auswertungen vorbehalten bleiben.

### 3.2 Umsetzung der Neuerungen in der Profilgestaltung und Profillehrplan

Das Angebot schulspezifischer Oberstufenprofile war bereits ein zentrales Charakteristikum der bisherigen Oberstufe Schleswig-Holsteins. Kennzeichnend für die Profile war dabei die Kombination eines Profilgebenden Faches auf erhöhtem Anforderungsniveau mit wenigstens zwei Profilergänzenden Fächern. Auch in der neuen Oberstufe Schleswig-Holsteins ist das Angebot verschiedener inhaltlicher Profile fester Bestandteil der Oberstufenstruktur. Es können sprachliche, MINT-bezogene, gesellschaftswissenschaftliche, ästhetische und sportliche Profile angeboten werden. Dabei hat jede Schule wenigstens ein sprachliches oder MINT-bezogenes Profil vorzuhalten, bei fünf oder mehr angebotenen Profilen müssen beide Ausrichtungen angeboten werden (für weitere Detailregelungen zu den möglichen Profilangeboten vgl. OAPVO 2020, §7).

Im Vergleich zur bisherigen Oberstufe sehen die neuen Regelungen zwei wesentliche Änderungen in der Profilgestaltung vor: (1) die Neuordnung der profilspezifischen Fächerzusammenstellung sowie damit einhergehend (2) die Einführung des Profillehrplans. Nachfolgend wird der seitens der Schulleitungen geschilderte Stand hinsichtlich der Umsetzung der Neuerungen dargestellt.

#### 3.2.1 Die Rolle der Profillehrpläne bei der Profilausgestaltung

Setzte sich ein Profil bislang aus dem Profilgebenden Fach (vierstündig auf eA-Niveau) und wenigstens zwei Profilergänzenden Fächern zusammen, ist für die Profilausbildung in der neuen Oberstufe neben dem Profilfach bereits ein profilaffines Fach hinreichend, welches jedoch im Normalfall durch das neu eingeführte „Profillehrplan“ abgedeckt werden soll. Das Profilfach wird in der neuen Oberstufe nun wie auch die beiden auf eA-Niveau belegten Kernfächer in der Qualifikationsphase im Umfang von fünf Wochenstunden (in der Einführungsphase dreistündig) unterrichtet. Das Profillehrplan soll insbesondere dem Zweck dienen, den Schulen, Lehrkräften sowie in erster Linie den Schülerinnen und Schülern abseits der fachspezifischen Curricula Räume zu bieten, in denen das projektförmige, fächerübergreifende sowie fächerverbindende Lernen und Auseinandersetzen mit einem oder mehreren Themen praktiziert werden kann. Es wird über zwei oder drei Halbjahre der Qualifikationsphase (außer Schulhalbjahr Q2.2) zweistündig, im naturwissenschaftlichen und sprachlichen Profil dreistündig unterrichtet (vgl. §7ff OAPVO 2020 sowie die ergänzenden Rahmenvorgaben für das Profillehrplan in der Qualifikationsphase der Oberstufe an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen; MBWK, 2021b, S. 2). Neben dem Profillehrplan ist weiterhin auch die Möglichkeit gegeben, Profile über die Kombination von Profilfach und weiteren profilaffinen Fächern zu führen. Voraussetzung dafür ist „das Übereinkommen von Schulleitung und Schulkonferenz sowie ein verbindliches innerschulisches Konzept für die fächerübergreifende Zusammenarbeit an Profiltiteln“ (ebd., S. 5 sowie §8 OAPVO 2020).

Wie Abbildung 51 verdeutlicht, hat das Profillehrplan an den Schulen im ersten Jahr seiner Einführung bereits umfassend Einzug gehalten. Nach Auskunft der Schulleitungen boten im Schuljahr 2022/23 rund 70 Prozent der Schulen das Profillehrplan in allen Profilen an. Weitere 25 Prozent der Schulen boten in mindestens einem Profil das Profillehrplan an. Lediglich rund 5 Prozent der Schulen gaben an, bislang kein Profillehrplan anzubieten. Unterschiede zwischen den Schulformen waren nicht feststellbar. Insgesamt betrachtet kann damit für den Großteil der Schulen von einer Profilausgestaltung in Form der Kombination von Profilfach und Profillehrplan ausgegangen werden.



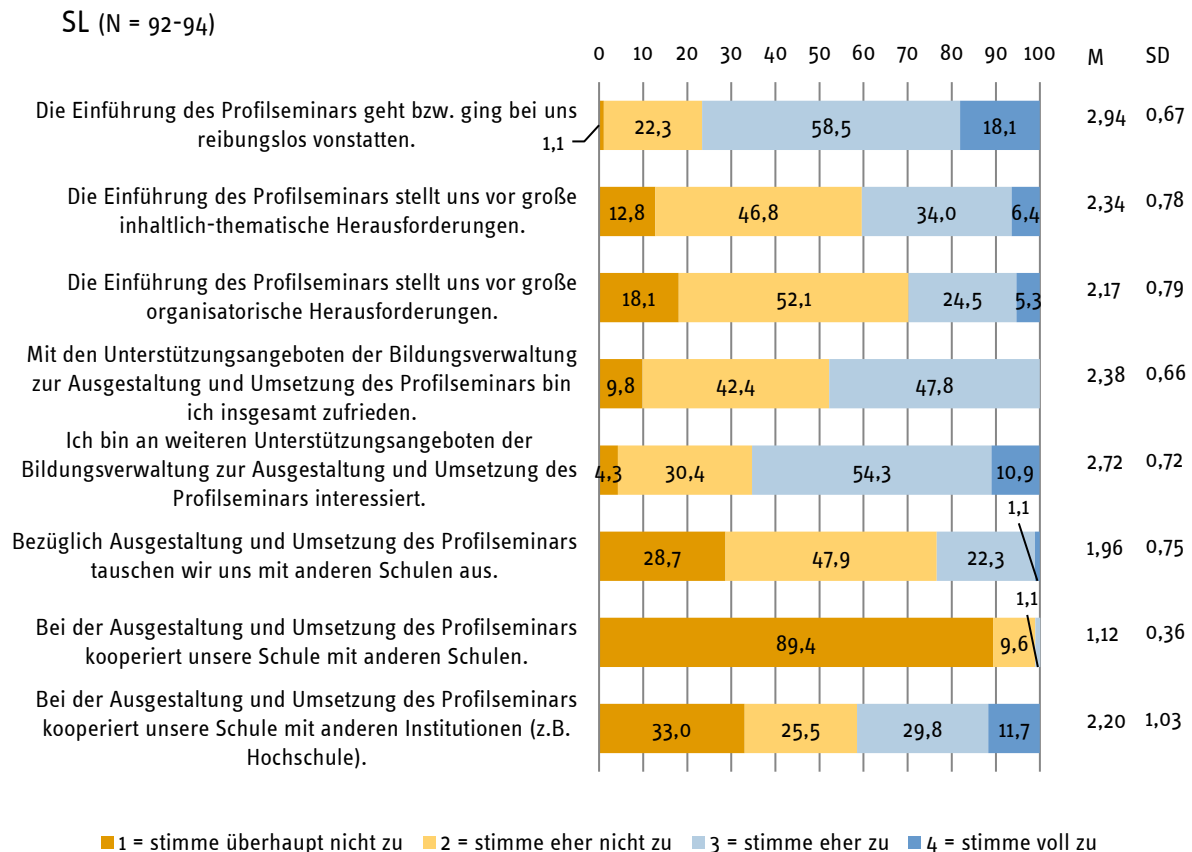
- 1 = Ja, wir praktizieren das Profilsseminar bereits in allen angebotenen Profilen.
- 2 = Ja, wir praktizieren das Profilsseminar in einem bzw. einigen angebotenen Profilen.
- 3 = Nein, aber wir befinden uns in der Planungsphase und starten im kommenden Schuljahr.
- 4 = Nein, und wir werden vorerst auch kein Profilsseminar anbieten.

**Abbildung 51:** Nutzung des Profilsseminars in angebotenen Profilen nach Angaben der Schulleitung (Anteile in Prozent; Fragewortlaut: „Machen Sie bereits vom Angebot des Profilsseminars Gebrauch?“)

Die Schulleitungen der wenigen Schulen ohne angebotenes Profilsseminar gaben als Gründe dafür u.a. eine „schwierige Personallage“, den mit der Einführung des Profilsseminars verbundenen Wegfall von Fächern (z.B. Chemie im naturwissenschaftlichen Profil), die bewusste Entscheidung für profilergänzende Fächer, „um die Profilierung der Profile zu stärken“, „unklare Vorgaben für das Profilsseminar“ sowie die „Notwendigkeit zum Entwurf eines in den Fachschaften abgestimmten und für alle KuK [Kolleginnen und Kollegen] grundsätzlich zu unterrichtenden Themas“ an.

### 3.2.2. Stand der Umsetzung des Profilsseminars

Um weiterführende Hinweise zum Umsetzungsstand des Profilsseminars zu erhalten, wurden die Schulleitungen um ihre Einschätzung verschiedener Aussagen zur Umsetzung des Profilsseminars an ihren Schulen gebeten. Abbildung 52 enthält die diesbezüglichen Einschätzungen derjenigen Schulleitungen, die bereits ein oder mehrere Profilsseminare an ihrer Schule praktizieren.

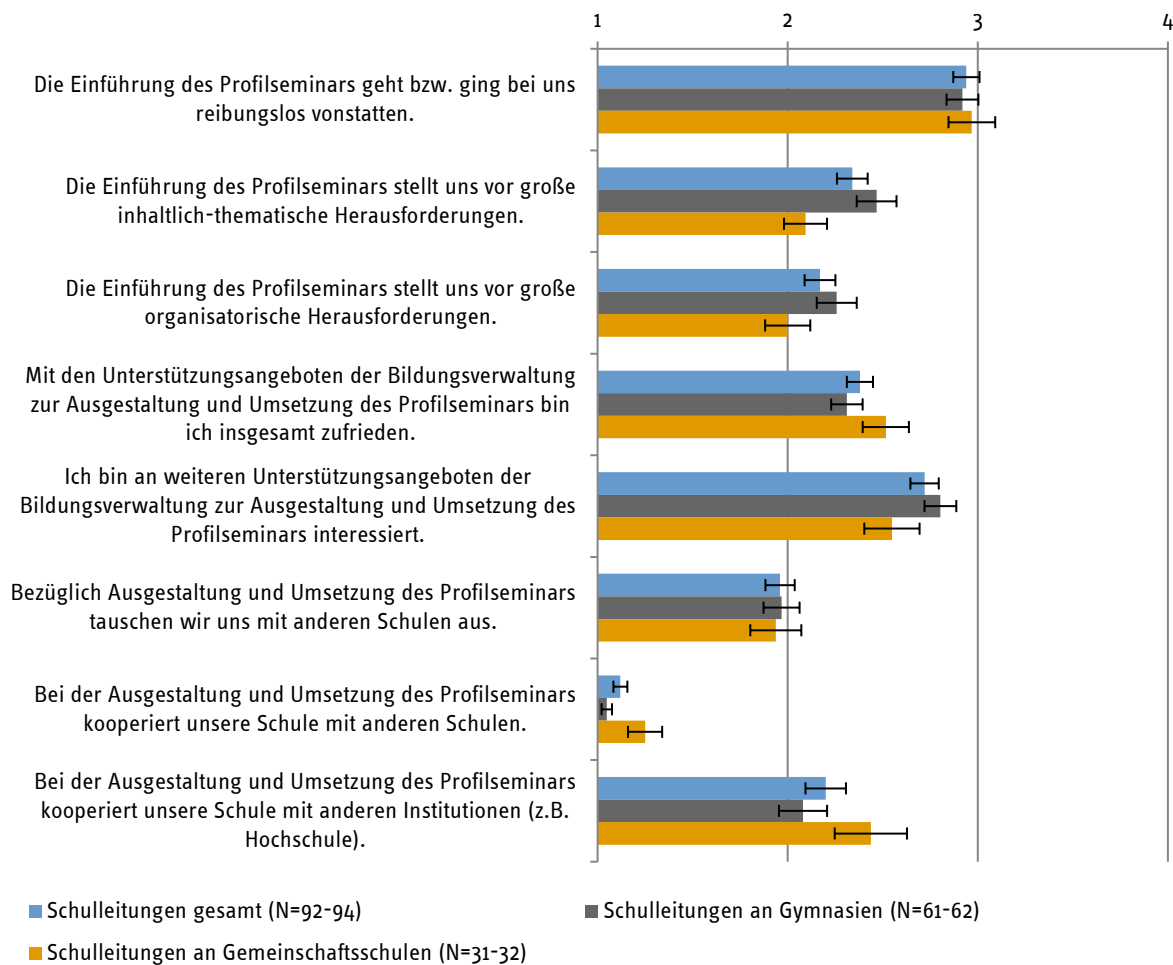


**Abbildung 52:** Beurteilung des Stands der Umsetzung des Profilseminars seitens der Schulleitungen (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie schätzen Sie nachstehende Aussagen zur Umsetzung des Profilseminars an Ihrer Schule ein?“)

An rund drei Viertel der Schulen (77%) geht bzw. ging die Einführung des Profilseminars nach Auskunft der Schulleitungen „reibungslos vonstatten“. 40 Prozent der Schulleitungen berichteten von „inhaltlich-thematischen Herausforderungen“ im Zuge der Einführung des Profilseminars, 30 Prozent der Schulleitungen (darunter 25 Prozent mit leichter Zustimmung) sahen sich vor „große organisatorische Herausforderungen“ gestellt. 48 Prozent der Schulleitungen zeigten sich eher zufrieden mit den Unterstützungsangeboten der Bildungsverwaltung zur Ausgestaltung und Umsetzung des Profilseminars, 42 Prozent eher unzufrieden und 10 Prozent sehr unzufrieden. Damit korrespondierend äußerten 64 Prozent der Schulleitungen Interesse an weiteren Unterstützungsangeboten. Der zwischenschulische Austausch zur Ausgestaltung und Umsetzung des Profilseminars fiel nach Einschätzung der Schulleitungen gering aus. Lediglich 23 Prozent (darunter 22 Prozent mit leichter Zustimmung) gaben an, bezüglich des Profilseminars im Austausch mit anderen Schulen zu stehen. Feste Kooperationen mit anderen Schulen finden so gut wie gar nicht statt. 42 Prozent der Schulleitungen gaben an, hinsichtlich der Ausgestaltung und Umsetzung des Profilseminars mit anderen Institutionen (z.B. Hochschulen) zu kooperieren.

Der Blick auf die schulformspezifischen Ergebnisse offenbart einige Unterschiede in den Einschätzungen der Schulleitungen an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen. So schätzten die Schulleitungen an den Gemeinschaftsschulen die inhaltlich-thematischen und organisatorischen Herausforderungen niedriger ein, bewerteten die Unterstützungsangebote der Bildungsverwaltung positiver und zeigten sich im Mittel etwas geringer an weiteren Unterstützungsangeboten

interessiert. Zudem berichteten sie ein höheres Kooperationsausmaß mit anderen Institutionen als die Schulleitungen an den Gymnasien.



**Abbildung 53:** Beurteilung des Stands der Umsetzung des Profilseminars seitens der Schulleitungen nach Schulform (Mittelwerte  $\pm$  Standardfehler)

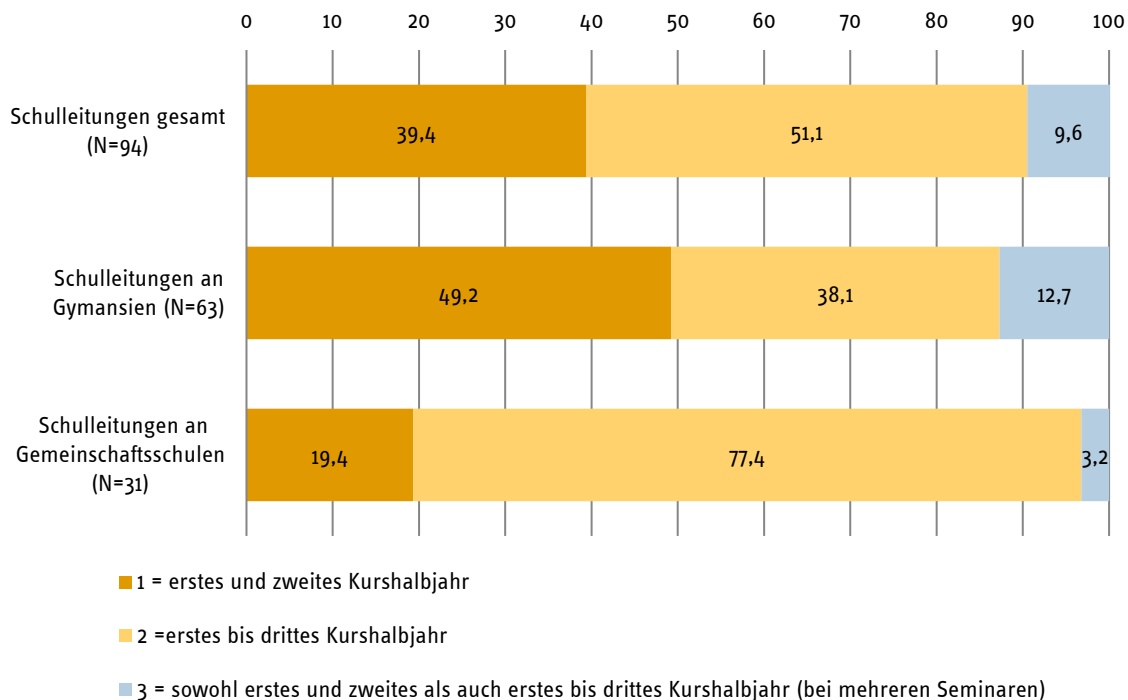
### 3.2.3. Organisation des Profilseminars

Wie wird das Profilseminar an den Schulen in organisatorischer Hinsicht umgesetzt? In welchen Schulhalbjahren wird es angeboten, wer ist in die Konzeption und Umsetzung des Profilseminars eingebunden und inwieweit fließen in Themenfindung und Ausgestaltung explizit Ideen der Schülerinnen und Schüler ein?

#### *Zeitraum des Profilseminars – zwei oder drei Halbjahre?*

Grundsätzlich kann das Profilseminar über die ersten beiden oder die ersten drei Halbjahre der Q-Phase unterrichtet werden. Hierzu befragt (vgl. Abbildung 54) gaben 51 Prozent der Schulleitungen an, dass an ihrer Schule ausschließlich das Modell des über drei Halbjahre laufenden Profilseminars praktiziert wird. 39 Prozent der Schulleitungen gaben an, dass das Profilseminar ausschließlich in den ersten beiden Halbjahren der Q-Phase an ihrer Schule unterrichtet wird.

An den restlichen 10 Prozent der Schulen fanden nach Auskunft der Schulleitungen beide Varianten Anwendung. In der schulformbezogenen Betrachtung fällt auf, dass an Gymnasien mit einem Anteil von 49 Prozent am häufigsten das Modell des ausschließlich über zwei Halbjahre laufenden Profilseminars genutzt wird, während an Gemeinschaftsschulen an rund 77 Prozent der Schulen in erster Linie das Modell des ausschließlich über drei Halbjahre laufenden Profilseminars praktiziert wird.

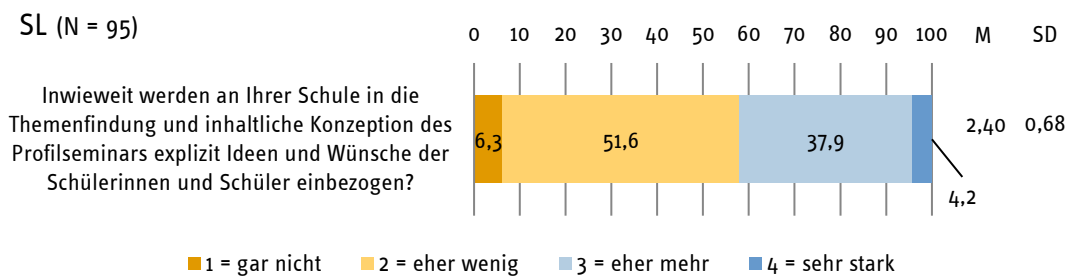


**Abbildung 54:** Zeitraum Profilsseminar (Anteile in Prozent; Fragewortlaut: „In welchen Kurshalbjahren der Qualifikationsphase bieten Sie das Profilsseminar/die Profilsseminare an?“)

### *Eingebundene schulische Akteure*

Welche schulischen Akteure sind in die inhaltlich-thematische Konzeption und organisatorische Umsetzung des Profilseminars eingebunden? Nach Auskunft der Schulleitungen sind dies in erster Linie die Lehrkräfte des Profilsfachs. Sie wurden von 90 Prozent der Schulleitungen aus den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten (Mehrfachantworten waren möglich) gewählt (ohne Abbildung), gefolgt von Lehrkräften weiterer Fächer mit Profilbezug (64%). 22 Prozent der Schulleitungen gaben weitere Personen (davon am häufigsten Oberstufenleiter/in bzw. Oberstufenkoordinator/in und Schulleiter/in) an. 27 Prozent der Schulleitungen wählten die Antwortvorgabe „Spezifische Gremien/Arbeitsgruppen/Entwicklungsteams“ aus, worunter in den ergänzenden offenen Antwortmöglichkeiten vor allem die Fachkonferenzen/Fachschaften sowie speziell gebildete Arbeitsgruppen/Arbeitskreise aufgeführt wurden. Der explizite Einbezug von Ideen und Wünschen der Schülerinnen und Schüler in Themenfindung und inhaltliche Konzeption der Profilsseminare fand nach Einschätzung der Schulleitungen an 42 Prozent der Schulen eher mehr bzw. sehr stark und an 58 Prozent der Schulen eher wenig bzw. gar nicht statt. Im Schulformvergleich wurde der Einbezug der Schülerinnen und Schüler an den Gemeinschaftsschulen etwas höher eingeschätzt als an den Gymnasien (Mittelwert Gemeinschaftsschule  $M = 2,59$ ; Mittelwert Gymnasium  $M = 2,30$ ).

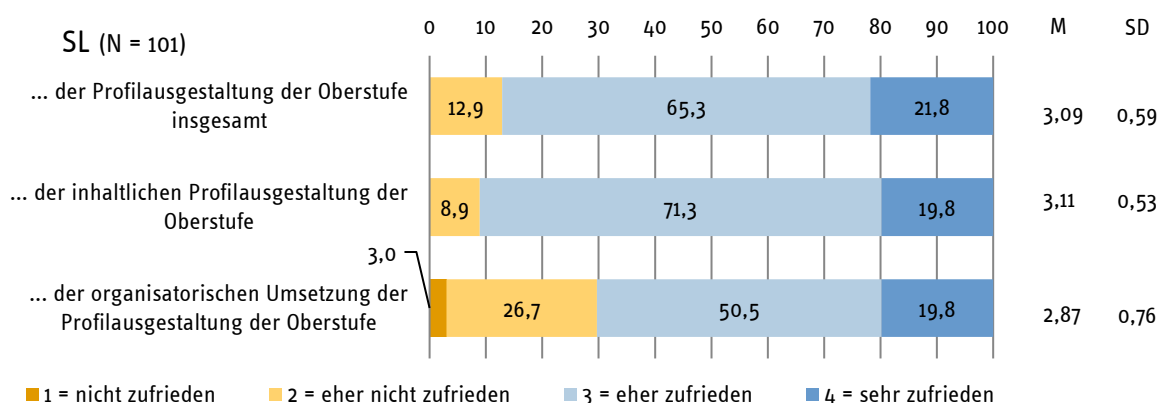




**Abbildung 55:** Einbezug der Schülerinnen und Schüler in Themenfindung und inhaltliche Konzeption der Profilseminare aus Sicht der Schulleitungen (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Inwieweit werden an Ihrer Schule in die Themenfindung und inhaltliche Konzeption des Profilseminars explizit Ideen und Wünsche der Schülerinnen und Schüler einbezogen?“)

### 3.2.4. Zufriedenheit mit der Profilgestaltung

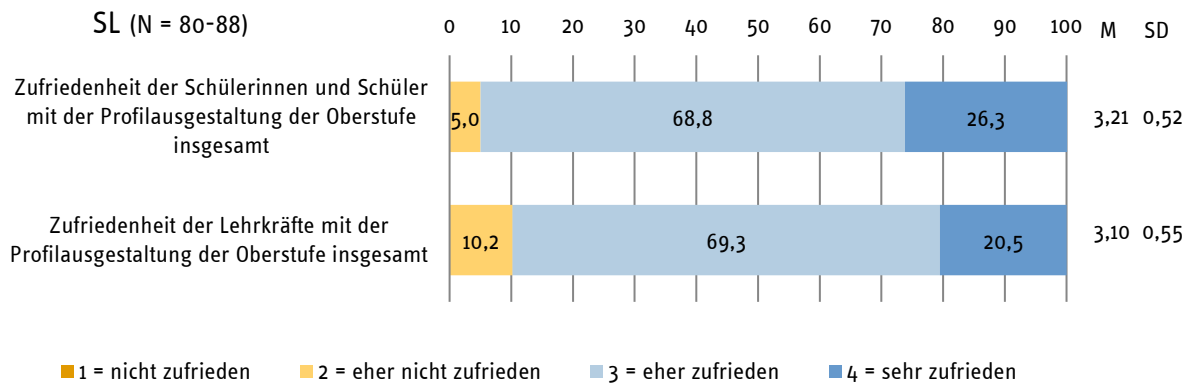
Wie zufrieden sind die Schulleitungen mit der Profilausgestaltung ihrer Oberstufe und wie schätzen sie die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte ein? Abbildung 56 kann zunächst entnommen werden, dass der größte Teil (87 Prozent) der Schulleitungen zum Befragungszeitpunkt angab, eher bzw. sehr zufrieden mit der Profilausgestaltung der Oberstufe insgesamt zu sein. 13 Prozent waren eher nicht zufrieden. Differenziert nach inhaltlichen und organisatorischen Aspekten, resultiert für die inhaltliche Profilgestaltung eine höhere Zufriedenheitseinschätzung als für deren organisatorische Umsetzung. Hinsichtlich letzterer waren nach eigener Einschätzung 30 Prozent der Schulleitungen eher nicht bzw. nicht zufrieden. In dieser Hinsicht finden sich Parallelen zu den Befunden zur Zufriedenheit mit dem Kursangebot in den Kernfächern (vgl. Abschnitt 3.1.3). Abweichend zur Zufriedenheit mit dem Kernfachangebot waren für die Zufriedenheit mit der Profilausgestaltung keine nennenswerten Unterschiede zwischen Gymnasien und Gemeinschaftsschulen feststellbar (ohne Abbildung).



**Abbildung 56:** Zufriedenheit der Schulleitungen mit der Profilausgestaltung ihrer Schule (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie zufrieden sind Sie mit der Profilausgestaltung Ihrer Oberstufe? Zufriedenheit mit ...“)

Befragt nach der Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte mit der Profilausgestaltung der Oberstufe ihrer Schule, gaben jeweils 69 Prozent der Schulleitungen an, dass

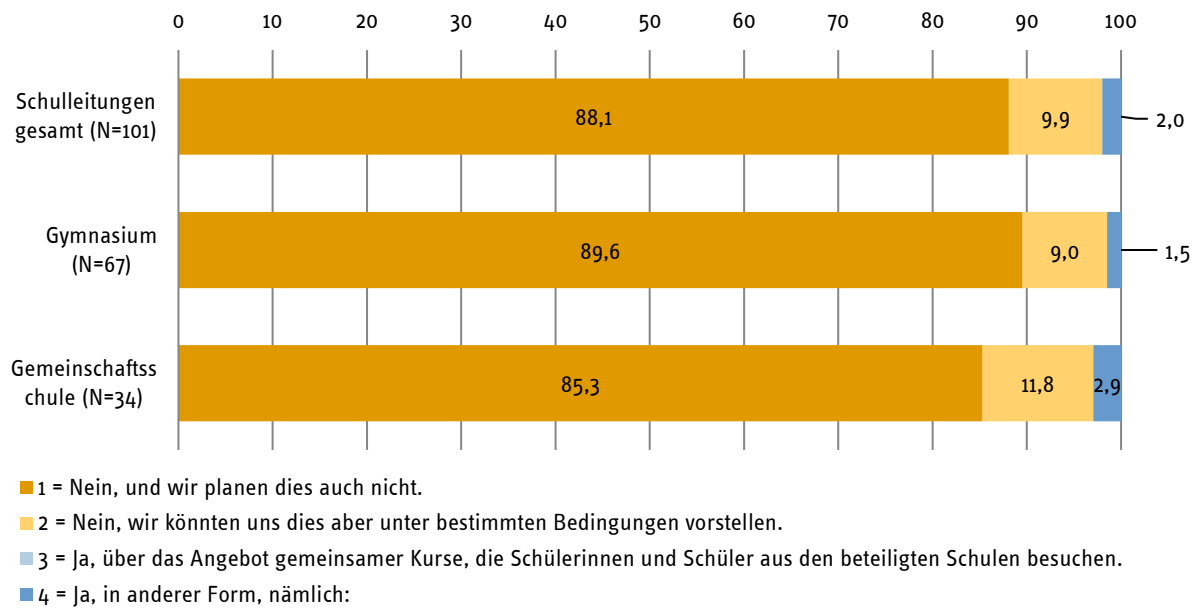
die Akteursgruppen „eher zufrieden“ sind. 26 bzw. 11 Prozent der Schulleitungen gaben eine hohe Zufriedenheit an („sehr zufrieden“). Im Schulformvergleich fanden sich etwas höhere Zufriedenheitseinschätzungen für die Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen ( $M = 3,23$ ) als an den Gymnasien ( $M = 3,03$ ; ohne Abbildung).



**Abbildung 57:** Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte mit der Profildgestaltung ihrer Oberstufe aus Sicht der Schulleitungen (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie zufrieden sind die Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte mit der Profilausgestaltung Ihrer Oberstufe insgesamt?“)

### 3.2.5. Kooperation und Austausch mit anderen Schulen

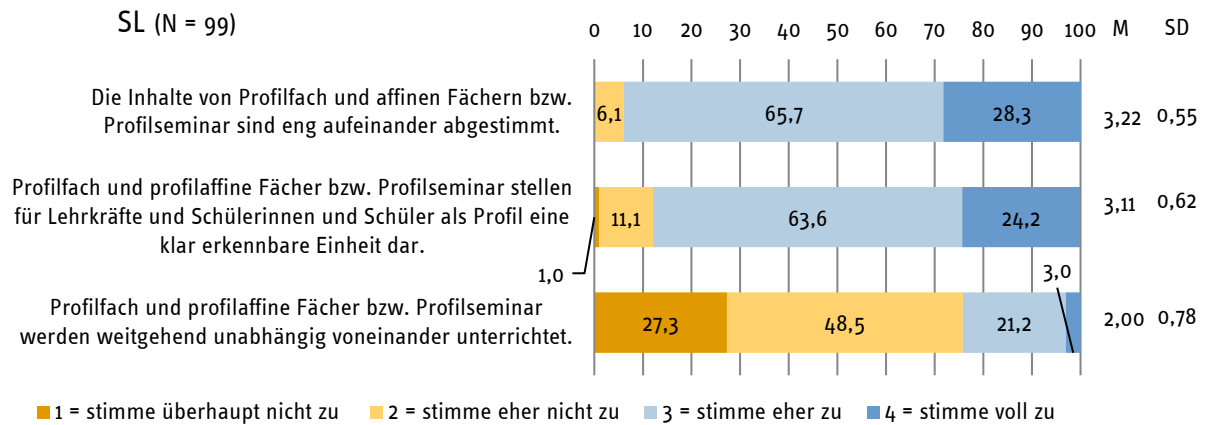
Die OAPVO sieht für die Profildgestaltung auch die Kooperation mit benachbarten Schulen vor, etwa zur gegenseitigen Abstimmung bei der Zusammenstellung der Profile (§7, Absatz 3 OAPVO 2020). Die Ergebnisse in Abbildung 58 verweisen darauf, dass Kooperationen in der Profildgestaltung auf sehr wenige Einzelfälle beschränkt sind. 10 Prozent der Schulleitungen gaben an, sich eine derartige Kooperation unter bestimmten Bedingungen vorstellen zu können. Als derartige Bedingungen wurden seitens der Schulleitungen u.a. eine kompatible Stundentaktung, bessere Busanbindungen, passende räumliche Voraussetzungen, Angleichung von Anforderungen und Benotungen zwischen Gymnasien und Gemeinschaftsschulen, Kooperationsbereitschaft und Zusammenarbeit auf Augenhöhe, die Vermeidung von Doppelungen und die Vielfalt des Angebots angeführt.



**Abbildung 58:** Kooperation mit anderen Schulen bei der Profilausgestaltung aus Sicht der Schulleitungen (Anteile in Prozent; Fragewortlaut: „Kooperieren Sie bei der Profilausgestaltung mit anderen Schulen?“)

### 3.2.6. Wahrnehmung der Oberstufenprofile („Dach oder Fach?“)

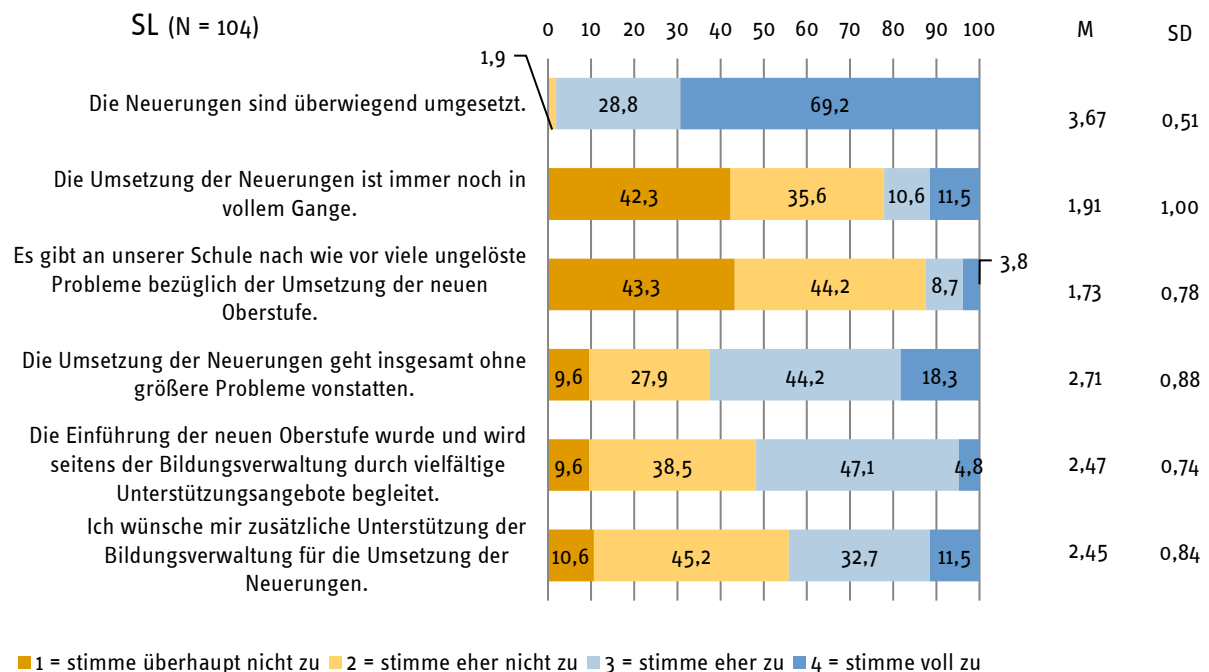
Die Befunde aus Abschnitt 3.2.1 haben gezeigt, dass die Profilgestaltung am überwiegenden Teil der Schulen auf die Kombination aus Profilfach und Profilseminar hinausläuft, zum Teil werden aber auch Kombinationen aus Profilfach und profilaffinem Fach praktiziert. Doch inwieweit werden die so resultierenden Profile tatsächlich als solche wahrgenommen (Profil als gemeinsames „Dach“) bzw. inwieweit ist eher von einem Nebeneinander von Profilfach und Profilseminar/profilaffinem Fach auszugehen? Die diesbezüglichen Einschätzungen der Schulleitungen finden sich in Abbildung 59. Über 90 Prozent der Schulleitungen stimmten eher bzw. voll zu, dass „die Inhalte von Profilfach und affinen Fächern bzw. Profilseminar eng aufeinander abgestimmt sind“. Nur unwesentlich geringer fiel die Zustimmung der Schulleitungen dahingehend aus, dass „Profilfach und profilaffine Fächer bzw. Profilseminar für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler als Profil eine klar erkennbare Einheit darstellen“. Entsprechend gering fiel die Zustimmung der Schulleitungen zur Aussage aus, dass „Profilfach und profilaffine Fächer bzw. Profilseminar weitgehend unabhängig voneinander unterrichtet werden“. Unterschiede zwischen den Schulformen waren nicht feststellbar. Die Einschätzungen der Schulleitungen deuten damit eher in Richtung gemeinsames „Dach“ als separatem Fach innerhalb des Profils.



**Abbildung 59:** Wahrnehmung der Oberstufenprofile („Dach oder Fach?“) aus Sicht der Schulleitungen (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie beurteilen Sie nachstehende Aussagen zur Profildgestaltung an Ihrer Oberstufe?“)

### 3.3 Umsetzung der Neuerungen insgesamt

Im Anschluss an die Ergebnisse zur Umsetzung der Kennfachdifferenzierung (vgl. Abschnitt 3.1) und der Profilgestaltung (vgl. Abschnitt 3.2) soll nun noch einmal eine übergreifende Perspektive auf den Umsetzungsstand der Neuerungen in der Oberstufe insgesamt eingenommen werden. Die diesbezüglichen Einschätzungen der Schulleitungen finden sich in Abbildung 60. 69 Prozent der Schulleitungen stimmten voll zu, dass „die Neuerungen überwiegend umgesetzt sind“, weitere 29 Prozent stimmten eher zu. Ein umgekehrtes Zustimmungsmuster zeigt sich für die gegenläufige Aussage, dass „die Umsetzung der Neuerungen immer noch in vollem Gange ist“. Hier fanden sich zusammengenommen nur 22 Prozent zustimmende Einschätzungen. Lediglich 12 Prozent der Schulleitungen stimmten zu, dass es „an unserer Schule nach wie vor viele ungelöste Probleme bezüglich der Umsetzung der neuen Oberstufe gibt“. Gleichwohl äußerten 37 Prozent der Schulleitungen ablehnende Einschätzungen dahingehend, dass „die Umsetzung der Neuerungen insgesamt ohne größere Probleme vorstattengeht“, was durchaus auf bestehende Problemlagen bei der Umsetzung der Neuerungen an einem nicht unerheblichen Teil der Schulen verweist. Die seitens der Bildungsverwaltung angebotenen begleitenden Unterstützungsangebote wurden von etwas mehr als der Hälfte der Schulleitungen positiv bewertet. 44 Prozent der Schulleitungen wünschen sich „zusätzliche Unterstützung der Bildungsverwaltung für die Umsetzung der Neuerungen“. Zufallskritisch abzusichernde Unterschiede zwischen den Schulformen waren nicht feststellbar.



**Abbildung 60:** Gesamteinschätzung der Umsetzung der Neuerungen in der Oberstufe aus Sicht der Schulleitungen (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Wie bewerten Sie nachstehende Aussagen zur neuen Oberstufe in Schleswig-Holstein?“)



## Kapitel 4

Herausforderungen, Unterstützungsbedarfe,  
*Good Practice*-Empfehlungen und Ansatzpunkte  
für die Weiterentwicklung der neuen Oberstufe





## Kapitel 4

### Herausforderungen, Unterstützungsbedarfe, *Good Practice*-Empfehlungen und Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der neuen Oberstufe<sup>6</sup>

In den vorangegangenen Ergebniskapiteln erfolgte die Einschätzung von Bewertung und Umsetzung der Neuerungen in der Oberstufe Schleswig-Holsteins seitens der Schulleitungen und Lehrkräfte anhand geschlossener Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien. Dieses Vorgehen bietet den Vorteil, von allen Befragten standardisierte Einschätzungen zu den gleichen inhaltlichen Teilaspekten zu erhalten, was die Vergleichbarkeit der Angaben zwischen den Schulleitungen bzw. Lehrkräften sowie zwischen beiden Befragtengruppen erhöht. Gleichwohl wird damit das Spektrum möglicher Einschätzungen potentiell eingeschränkt. Um den Schulleitungen und Lehrkräften einen möglichst breiten und offenen Raum für die ihrerseits wahrgenommenen Herausforderungen, Unterstützungsbedarfe, *Good Practice*-Empfehlungen und Verbesserungsansätze in der neuen Oberstufe zur Verfügung zu stellen, wurden sie dazu in Form von offenen Fragenstellungen um Auskunft gebeten. Im Folgenden sollen die Ergebnisse dieser offenen Abfragen dargestellt werden. In Abschnitt 4.1 stehen zunächst die seitens der Schulleitungen und Lehrkräfte geäußerten Herausforderungen, Unterstützungsbedarfe und *Good Practice*-Empfehlungen bezüglich des niveaudifferenzierten Unterrichts in den Kernfächern im Zentrum. In Abschnitt 4.2 folgen die entsprechenden Angaben der Schulleitungen für die Profilgestaltung (einschließlich des Profilseminars). In Abschnitt 4.3 werden die Ergebnisse zu den von Schulleitungen und Lehrkräften geäußerten Optimierungs- und Weiterentwicklungsvorschlägen zur neuen Oberstufe in Schleswig-Holstein berichtet.

Für die Auswertung der offenen Angaben kam das Verfahren der *quantitativen Inhaltsanalyse* zur Anwendung. Das Ziel der quantitativen Inhaltsanalyse besteht darin, einzelnen Textteilen übergeordnete Kategorien zuzuweisen, deren Vorkommen im Nachhinein ausgezählt werden kann (Bortz & Döring, 2006, S. 149ff.). Die jeweiligen Kategorien werden induktiv durch die Sichtung des Materials entlang der gegebenen Antworten gebildet, wobei sich für die vorliegenden Auswertungen am von Mayring (2002) beschriebenen Vorgehen orientiert wurde. Im Ergebnis der Analyse steht ein hierarchisches Kategoriensystem, in welchem die gebildeten Einzelkategorien einerseits unter übergeordnete Metakategorien („Hauptkategorien“) subsumiert und andererseits einige Kategorien nochmals durch weitere Subkategorien differenziert werden. **Hauptkategorien** werden in der folgenden Ergebnisbeschreibung **fett** hervorgehoben. Die gebildeten *Einzelkategorien* werden *kursiv* dargestellt. Sofern zusätzliche „Subkategorien“ gebildet wurden, sind diese „in Anführungszeichen“ gesetzt.

Sofern sich eine Nennung auf mehrere unterschiedliche Aspekte bezog (z.B. im Rahmen einer Aufzählung), wurden die Einzelaspekte als separate Nennungen berücksichtigt. Die Auswertungen erfolgten folglich nicht auf der Ebene der einzelnen Schulleiterinnen und Schulleiter, sondern auf der Ebene der insgesamt genannten Herausforderungsaspekte. Zum Teil ließen sich die Nennungen (bzw. Teilaspekte) auch mehreren Kategorien zuordnen. Für die Interpretation der Ergebnisse sei aufgrund der möglichen Mehrfachzuordnungen von Einzelnennungen vorangestellt, dass die Anzahl der Nennungen einer Kategorie und ihr Anteil an der Gesamtzahl der Nennungen immer nur als ungefähre Anhaltspunkt für das quantitative Gewicht der jeweiligen Kategorie(n) anzusehen ist und das Augenmerk insbesondere auf die inhaltlichen Aspekte der

---

<sup>6</sup> Die Autoren danken Lucas Rateitschak für seine maßgebliche Unterstützung bei der inhaltsanalytischen Auswertung der offenen Angaben und der Erstellung der Kategoriensysteme zu den Herausforderungen, Unterstützungsbedarfen, *Good Practice*-Empfehlungen und Ansatzpunkten für die Weiterentwicklung der neuen Oberstufe in Schleswig-Holstein.

gebildeten Kategorien und aufgeführten Beispielnennungen gelegt werden sollte. Den Beispielnennungen wurde in der Ergebnisdarstellung bewusst ein großer Raum gegeben, um die vielfältigen Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte möglichst anschaulich und konkret darzulegen.

#### 4.1 Herausforderungen, Unterstützungsbedarfe und *Good Practice*-Empfehlungen im niveaudifferenzierten Unterricht in den Kernfächern

##### 4.1.1 Herausforderungen aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte

Die seitens der Schulleitungen und Lehrkräfte wahrgenommenen Herausforderungen hinsichtlich der Umsetzung des niveaudifferenzierten Unterrichts wurden über die Frage „Wo sehen Sie aktuell die größten Herausforderungen bezüglich der Umsetzung des niveaudifferenzierten Unterrichts in den Kernfächern? [Bitte beschränken Sie sich auf maximal drei Herausforderungen]“ erfragt. Für die Schulleitungen gingen insgesamt  $N = 234$  Herausforderungsaspekte (inklusive Mehrfachzuordnungen) in die Auswertung ein. Für die Lehrkräfte konnten  $N = 456$  Herausforderungsaspekte (einschließlich Mehrfachzuordnungen) einbezogen werden.

Im Folgenden soll das Kategoriensystem für die Angaben der **Schulleitungen** vorgestellt und anhand der Häufigkeiten der Nennungen der einzelnen Kategorien nebst zugehörigen Beispielnennungen ausgewertet werden (vgl. Abbildung 61). Auf der obersten Ebene (siehe linker Teil von Abbildung 61) sind zunächst die übergreifenden Hauptkategorien aufgeführt. Die zweitgrößte Hauptkategorie ist die Kategorie „**Organisatorische Herausforderungen**“ mit insgesamt 88 Nennungen. Dies entspricht einem Anteil von 37,6 Prozent aller seitens der Schulleitungen genannten Herausforderungsaspekte (einschl. Mehrfachzuordnungen). Deutlich mehr als jede dritte Nennung bezog sich entsprechend auf diesen Bereich. Acht Nennungen der Oberkategorie wurden der Einzelkategorie *allgemein* zugeordnet. Hierbei handelt es sich um allgemeine Nennungen wie „organisatorische Umsetzung“, „Schulorganisation“ oder „organisatorischer Rahmen“ ohne weitere Spezifizierung. Über die Hälfte ( $N = 47$ ) der Nennungen der Hauptkategorie Organisatorische Herausforderungen bzw. 20 Prozent aller genannten Herausforderungsaspekte der Schulleitungen ließen sich der Einzelkategorie *Stundenplangestaltung* zuordnen. Neben der generellen Nennung dieser Herausforderung ließ sich ein Teil der Antworten weiteren Subkategorien zuordnen wie etwa der „Schienung“ (z.B. „Schienung im Stundenplan [3- und 5-Stündigkeit]“, „Stundenplanorganisation der Kurse 1. vor dem Hintergrund der Fremdsprachen als Kernfächer [ohne Englisch]: - Schülerinnen und Schüler, die die Sprache neu beginnen, sitzen zusammen mit... [4-stündig] - ... Schülerinnen und Schülern auf fortgeschrittenem Niveau... [3-stündig] - ... und Schülerinnen und Schülern, die das Fach als Prüfungsfach belegen. [5-stündig] 2. vor dem Hintergrund der Kernfächer [Mathematik, Englisch, Deutsch] - Paralleles Legen der Zwei-Wege-Kurse [Freistunden der Schülerinnen und Schüler] - 3- und 5-stündiger Kurs“), der „Freistunden“ (z.B. „viele Freistunden“, „Freistunden für SuS“) und „langer Schultage“ (z.B. „lange Schultage in Q1“, „Wir haben 360 Min pro Schultag noch nicht überschritten, langfristig sehe ich da Schwierigkeiten mit aufwachsenden Jahrgängen“). 16 Nennungen der Hauptkategorie Organisatorische Herausforderungen entfielen auf die Einzelkategorie *Fachwahl der SuS*. Hierunter wurden verschiedene Wahlaspekte subsumiert, wie z.B. „Ungleiches Anwahlverhalten der SuS und damit einhergehend Zwei-Wege-Kurse (die wir bisher nicht haben).“, „sinnvolle Kursgrößen aufgrund des Wahlverhaltens der SuS“, „Die frühe Festlegung auf ein Abiturprüfungsfach“, „Organisation der Ab-/Umwahl Geo-/WiPo in Q1“, „Späte Wechselmöglichkeit nach Schuljahresbeginn“. Weitere organisatorische Herausforderungen beziehen sich auf die Einzelkategorien *breites Kursangebot aufrechterhalten* (z.B. „Wahlmöglichkeiten im sprachlichen Profil: Angebote mit

drei Fremdsprachen lassen sich im Stundenplan kaum noch bzw. nur schwer abbilden“, „Das Vorhalten von Pflichtangeboten auf erhöhtem Niveau“) und die *Leistungsbewertung* (z.B. „Beständigkeit der Prüfungsbedingungen“, „Bewertungsmaßstab auf g- oder e- Niveau“).

Die Hauptkategorie mit den häufigsten Nennungen ( $N=95$ ) ist die Kategorie **„Unterrichtsbezogene Herausforderungen“**. 40,5 Prozent aller seitens der Schulleitungen genannten Herausforderungsaspekte wurden dieser Hauptkategorie zugeordnet. 42 Nennungen und damit deutlich über 40 Prozent der Nennungen dieser Hauptkategorie bezogen sich auf die Einzelkategorie *Zwei-Wege-Kurse*. Beispielnennungen waren hier „Differenziertes Unterrichten in den Mischkursen“, „In Huckepackkursen den Schülerinnen und Schülern, die auf grundlegendem Niveau unterrichtet werden, das nötige Rüstzeug für ein Studium und/oder eine Berufsausbildung mitzugeben“, „Bei 2-Wege-Kursen starke zusätzliche Differenzierungsarbeit seitens der Lehrkräfte notwendig“, „Kollegen möchten die 2-Wege-Kurse nicht unterrichten“, „ungleiche Gruppengrößen zur Vermeidung von Huckepackkursen“, „Lehrpläne Mathematik in 2-Wege-Kursen“, „Notgedrungenenmaßen Einrichtung von Kombikurse(n)“. 20 Nennungen der Hauptkategorie Unterrichtsbezogene Herausforderungen wurden der Einzelkategorie *Niveaudifferenzierung* zugeordnet. Subkategorienübergreifend seien dafür nachstehende Beispielnennungen angeführt: „Umsetzung der Fachanforderungen im Unterricht, insbesondere Mathematik“, „Erstellen von niveaudifferenzierter Klausuren“, „Grundniveaus noch stärker abheben vom E-Niveau Deutsch und Englisch“, „Inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts gemäß der unterschiedlichen Niveaus“, „Nach Jahren des Unterrichts auf erhöhtem Niveau muss vor Ort das grundlegende Niveau umgesetzt werden. Die Vorgaben existieren“, „In welcher Tiefe müssen Inhalte im g-Kurs gelehrt werden?“, „die Niveaus sauber voneinander zu trennen“, „Bewahrung eines Anspruchs im grundlegenden Niveau (v.a. Klausurleistungen sinken aktuell)“, „Gleichmäßige Förderung von SuS mit gN und eN“, „SuS belegen Kurse mit eAN, obwohl sie das gar nicht leisten können, aber sie haben es gewählt, weil sie ja zwei KF mit eAN wählen müssen – Alternative könnte sein: 2 Fächer mit eAN wählen statt 3“. 14 Nennungen entfielen auf die Einzelkategorie *Belastung der Lehrkräfte*, wobei sich über die Hälfte auf den Prüfungskorrekturaufwand bezog („Einsatz von Kolleginnen und Kollegen: Ungleichgewicht in den Prüfungsbelastungen“, „große Kurse --> große Belastung auf einzelne Lehrkräfte in Bezug auf ABI-Korrekturen“, „Die Lehrkräfte, die eA unterrichten, haben erhöhten Korrektur- und Prüfungsaufwand“). Zehn Nennungen ließen sich der Einzelkategorie *Fehlende Motivation der SuS* zuordnen, wobei in den Nennungen insbesondere die Schülerinnen und Schüler in den gA-Kursen adressiert wurden: „Motivation einiger SuS in den gA-Kursen, die für sich entschieden haben, das Fach nicht im Abitur zu wählen und dementsprechend unmotiviert sind“, „Motivation der Schülerinnen und Schüler in den Kurse auf grundlegendem Niveau (Sinnhaftigkeit wird nicht mehr gesehen)“, „Motivation in den gA-Kursen aufrechterhalten“. In fünf Nennungen wurde auf Ebene der Einzelkategorien weiterhin die *Heterogenität der Schülerinnen und Schüler* als Herausforderung in den Blick genommen: „Die Lerngruppen sind trotz Niveaudifferenzierung sehr heterogen bzgl. der Lernvoraussetzungen und der Lernmotivation“, „Jederzeit den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler in den heterogenen Gruppen einer Gemeinschaftsschule mit Oberstufe gerecht werden zu können“, „Heterogene Lerngruppen“.

Als weitere Hauptkategorie mit 22 Nennungen (9,4 % aller Herausforderungsaspekte) wurde die Kategorie **„Ressourcenmangel“** gebildet. Sie enthält in erster Linie genannte Herausforderungen hinsichtlich *mangelnden Personals* (19 Nennungen): „Deckung der Unterrichte mit Fachlehrkräften bei zukünftig 2 Jahrgängen grundlegend/erhöht in Kombination mit Stundenplangestaltung“, „Personaleinsatz in den Mischkursen“, „Bedingungen durch Teilzeitkräfte und zerstückelte Elternerziehungszeiten, Fehlende Lehrkräfte“, „Beschaffung adäquat ausgebildeten Personals“, „Personalmangel und Personalgewinnung“. Nennungen für die Einzelkategorie *Ausstattung/Räumlichkeiten* waren „Ausstattung der Schule“, „Räume“, „Räumliche Situation durch zusätzliche Kursräume“.

organisatorische Herausforderungen (88/37,6%)	allgemein (8)	
	Stundenplangestaltung (47)	allgemein (25)
		Passung zu ÖPNV-Fahrtzeiten (2)
		hohe Teilzeitbeschäftigung erschwert Stundenplanerstellung (1)
		angemessene Pausen (1)
		ungleiche Verteilung wöchentlicher Stunden über Halbjahre (1)
		Schienung (5)
		Freistunden (4)
		lange Schultage (6)
	Stoffverteilung auf Niveaus/Stündigkeit (2)	
	breites Kursangebot aufrecht erhalten (5)	
	Leistungsbewertung (7)	
Fortbildung der Lehrkräfte (2)		
Fachwahl der SuS (16)		
zusätzliche Herausforderungen für Oberstufenleitung (1)		
Abstimmung zwischen den Lehrkräften (2)		
Kursgröße (22/9,4%)	allgemein (18)	
	große/ungleiche Kursgröße zur Vermeidung von Zwei-Wege-Kursen (4)	
Ressourcenmangel (22/9,4%)	Ausstattung/Räumlichkeiten (3)	
	Personalmangel (19)	
unterrichtsbezogene Herausforderungen (95/40,5%)	fehlende Motivation der SuS (10)	in gA-Kursen (8)
	fehlende Motivation/Akzeptanz der Lehrkräfte (2)	
	Heterogenität der SuS (5)	
	Niveaudifferenzierung (20)	schlechtere Lernbedingungen in niveaudifferenzierten Kursen (3)
		zu hohe Anforderungen an SuS (3)
		Niveauunterschiede besser trennen (10)
		Sonstiges (5)
	Belastung der Lehrkräfte (14)	allgemein (4)
resultierend aus hoher Zahl an SuS in Kursen (2)		
Prüfungskorrekturaufwand (8)		
Zwei-Wege-Kurse (42)		
Sonstiges (1)		
keine Herausforderungen (4/1,7%)		
Sonstiges (3/1,3%)		

**Abbildung 61** Wahrgenommene Herausforderungen hinsichtlich der Umsetzung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern aus Sicht der Schulleitungen (Kategorisierung offener Angaben; Fragewortlaut: „Wo sehen Sie aktuell die größten Herausforderungen bezüglich der Umsetzung des niveaudifferenzierten Unterrichts in den Kernfächern? [Bitte beschränken Sie sich auf maximal drei Herausforderungen]“)

Ebenfalls 22 Nennungen wurden der Hauptkategorie „**Kursgröße**“ zugeordnet. Als Beispielnennungen für diesbezügliche Herausforderungsaspekte lassen sich aufführen: „Unterschiedlich große Kurse aufgrund der Niveauwahl“, „Steigerung des Leistungsniveaus in den 5stündigen sprachlichen KF trotz großer Lerngruppen“, „sehr großen Kurse“, „Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf angemessen große Kurse“, „die geringe Anzahl der Schüler:innen je Kurs“, „Um Zwei-Wege-Kurse zu vermeiden werden z.T. große Kurse eingerichtet, die sowohl für SuS als auch LuL eine Herausforderung sein können“.

In vier Nennungen wurde angegeben, nicht vor Herausforderungen in Bezug auf die Umsetzung der Niveaudifferenzierung zu stehen. Drei weitere Nennungen wurden der Kategorie „Sonstiges“ zugeordnet (z.B. „Wegfall der Klassen“).

### *Herausforderungseinschätzungen der Lehrkräfte*

Im Anschluss an die Darstellung der seitens der Schulleitungen wahrgenommenen Herausforderungen bezüglich der Umsetzung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern sollen nun die entsprechenden Angaben der in den Kernfächern unterrichtenden **Lehrkräfte** in den Blick genommen werden (vgl. Abbildung 62). Grundlage der Auswertungen bilden die seitens der Lehrkräfte insgesamt genannten  $N = 456$  Herausforderungsaspekte (einschließlich Mehrfachzuordnungen).

Als größte Hauptkategorie wurde die Kategorie „**Organisation und Unterricht**“ gebildet. Ihr wurden insgesamt 193 Herausforderungsaspekte und damit 42,3 Prozent aller Nennungen zugeordnet. Unter den acht *allgemeinen* Herausforderungsaspekten der Hauptkategorie fanden sich in erster Linie Nennungen wie „Erheblicher Verwaltungsaufwand“, „Durchführung“, „Umstellung auf neue Vorgaben“, „Planung und Durchführung“ ohne weitere Spezifizierung. 39 Nennungen und damit ein Fünftel aller Nennungen der Hauptkategorie wurden der Einzelkategorie *Unterricht* zugeordnet, die sich in weitere Subkategorien unterteilen ließ. Unter der Subkategorie „Klarheit in den Anspruchshaltungen“ wurden 15 Nennungen subsumiert, in denen auf Unklarheiten hinsichtlich der fachlichen Anforderungen – auch in Hinblick auf die Abiturprüfungsvorbereitung – verwiesen wurde. Als Beispielnennungen lassen sich anführen: „Klarheit in den Anspruchshaltungen“, „Was will das Fach Deutsch überhaupt?“, „keine zielgerichtete Anpassung der Fachanforderungen“, „sehr allgemein formulierte Themenkorridore --> inhaltliche Ausgestaltung liegt bei mir, was wird im Abitur an Wissen erwartet?“, „keine konkrete Abivorbereitung möglich“, „Die schwammigen Vorgaben durch die Fachanforderungen Englisch!“, „viel zu wenig konkrete Inhalte - alles ist möglich“, „Klare Vorgaben für gA“. Die Subkategorie „Differenzierung zwischen gA- und eA-Niveau“ mit neun Nennungen bündelt herausfordernde Aspekte bezogen auf die Umsetzung beider Niveaustufen und deren Abgrenzung im Unterricht, mit Beispielnennungen wie: „Abgrenzung zwischen gN und eN“, „unklare Differenzierungen“, „schulintern für eine Trennung der Anforderungsniveaus zu sorgen“, „Umsetzung der Fachanforderungen im g.A. in Mathematik: Die Ausgestaltung der Fachanforderungen Mathematik für das grundlegende Niveau sind wenig stringent, ein sinnvoller Unterrichtsgang ohne Einbezug von Inhalten, die eigentlich nur für das erhöhte Anforderungsniveau vorgesehen sind, ist kaum möglich“, „Schüler mit schwachen Leistungen belegen somit dennoch den eA-Kurs--> Keine Niveaudifferenzierung“, „Im Endeffekt macht man eh das gleiche, weil man kaum Zeit hat verschiedene Sachen vorzubereiten. Die SuS auf eA müssten dann nur mal einen Text mehr lesen oder eine Klausur mehr schreiben. Es ist zwar eine nette Idee mit der Differenzierung, wird in der Praxis aber nicht gut funktionieren“. Die Subkategorie „Ausgestaltung der Inhalte“ umfasst generellere Nennungen zur inhaltlichen Ausgestaltung des Unterrichts wie z.B. „inhaltliche Ausgestaltung in den Einzelstunden schwierig“, „Inhalte paralleler eA Kurse“, „Die Ausgestaltung der Korridor-themen, da sie sehr breit gefächert sind“, „neue Planung auf gA“. Die beiden Nennungen der Subkategorie

Organisation und Unterricht (193/42,3%)	allgemein (10)	
	Unterricht (39)	Digitalisierung (3)
		Ausgestaltung der Inhalte (10)
		Differenzierung gA- und eA-Niveau (9)
		Klarheit fachliche Anforderungen (15)
		Stetigkeit im Anforderungsniveau (2)
	Leistungsbeurteilung/Prüfungen (21)	allgemein (6)
		Leistungsbeurteilung niveaudifferenzierter Unterricht (12)
		Prüfungsvorbereitung (3)
	Stundenplangestaltung (55)	allgemein (27)
		Zwei-Wege-Kurse (5)
		Klausurterminabstimmung (2)
		Zunahme an Freistunden (2)
	Kurswahl (27)	lange Schultage/Nachmittagsunterricht (19)
		eA-Wahl zu spät (1)
		eA-Wahl zu früh (13)
		Wechsel/Abwahl (5)
		zu viel Wahlfreiheit (1)
		zu wenig Wahlfreiheit (6)
Sonstiges (1)		
Gruppengröße (30)	allgemein (4)	
	zu hoch (22)	
	zu klein (4)	
Zwei-Wege-Kurse (54/11,8%)	allgemein (30)	
	Umsetzung (14)	
	nicht machbar (10)	
Schülerinnen und Schüler (128/28,1%)	starke Leistungsheterogenität (44)	allgemein (15)
		Überforderung in eA-Kursen/ Vermeidungswahlen (26)
		Unterforderung (3)
	zeitliche Überlastung (12)	allgemein (8)
		keine Freizeitgestaltung (4)
	SuS unmotiviert (35)	allgemein (16)
		in gA-Kurs (19)
	mangelnde Kompetenzen/Lernvoraussetzungen (28)	allgemein (12)
		in Mathematik (3)
		durch Fernunterricht verursacht (2)
		Schreibkompetenz (3)
in gA-Niveau (5)		
	in beiden Niveaus (3)	
Zugehörigkeit (2)		
individuelle Förderung (3)		
Sonstiges (4)		
Personal (71/15,6%)	Sicherstellung Personalbedarf/mehr Lehrkräfte (20)	
	(höhere) Belastung (51)	allgemein (8)
		durch Zwei-Wege-Kurse (13)
Prüfungen/Korrekturen (insb. eA) (25)		
	Sonstiges (5)	
keine (10/2,2%)		

**Abbildung 62:** Wahrgenommene Herausforderungen hinsichtlich der Umsetzung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern aus Sicht der Lehrkräfte (Kategorisierung offener Angaben; Fragewortlaut: „Wo sehen Sie aktuell die größten Herausforderungen bezüglich der Umsetzung des niveaudifferenzierten Unterrichts in den Kernfächern? [Bitte beschränken Sie sich auf maximal drei Herausforderungen]“)

„Stetigkeit im Anforderungsniveau“ lauten „Wahrung eines gewissen Niveaus auch in Kursen des gA“ und „Das Abitur sollte nicht an Anforderungen zunehmen, nur weil jetzt 5 Stunden im eA-Niveau unterrichtet werden“. Vereinzelt wurden auch herausfordernde Aspekte mit Bezug zur „Digitalisierung“ genannt, wobei vor allem mobile Endgeräte adressiert wurden: „Wir sind - obwohl wir technisch gut ausgestattet sind - noch nicht, da wo wir sein müssten. Die Oberstufe sollte durchgehend mit einem mobilen Endgerät ausgestattet sein“ oder „In Mathematik ändert sich das Abitur sehr stark - nicht nur zum Guten. Die Veränderung des TR beispielsweise. Womöglich sollen wir da ja ein System bekommen, dass das ersetzt - aber ohne mobile Endgeräte?“

21 Nennungen der Hauptkategorie Unterricht entfielen auf die Einzelkategorie *Leistungsbeurteilung/Prüfungen*. Gut die Hälfte dieser Nennungen bezogen sich auf niveaudifferenzierende Bewertungs- und Prüfungsaspekte, wie nachfolgende Beispielnennungen veranschaulichen: „adäquate Bewertung der Niveaustufen“, „Erstellung von Leistungsmessungen auf zwei unterschiedlichen Niveaus“, „Vergleichbarkeit der Noten auf den unterschiedlichen Niveaus“, „Unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe“. Weitere Nennungen in der Einzelkategorie Leistungsbeurteilung/Prüfungen waren „allgemeiner“ Natur („Klausuranzahl zurückgegangen“, „Neues Format: Mündliche Prüfung im g-Kurs [Aufgabenstellung]“) oder bezogen sich auf die „Prüfungsvorbereitung“ („Vorbereitung auf das Abitur“, „Vorbereitung auf Klausuren“).

Wie bereits bei den Schulleitungen kreiste auch bei den Lehrkräften eine hohe Zahl der angegebenen Herausforderungen um die *Stundenplangestaltung*. 55 Nennungen bzw. 28,5 Prozent sämtlicher Nennungen innerhalb der Hauptkategorie Organisation und Unterricht entfielen auf diese Einzelkategorie. Neben „allgemeinen“ Nennungen wie „Organisation (Stundenplangestaltung)“, „ungünstige Stundenpläne“, „Die Gestaltung eines kompakten Stundenplans sowohl für das Kollegium als auch für die Schülerschaft ist schwierig“ wurden insbesondere „lange Schultage/Nachmittagsunterricht“ mit 19 Nennungen herausgestellt, z.B.: „Zeit, wann der Unterricht stattfindet - teilweise am (späten) Nachmittag“, „Der indirekt durch die komplexe Verkürzung erzwungene Nachmittagsunterricht erfordert eine Mensa/ein Mittagessen“, „Stundenpläne, in welchen Schüler in der zehnten Stunde noch etwas lernen sollen, lassen den gewünschten, positiven Effekt verpuffen“, „Extrem lange Schulzeiten für die Schüler:innen, kaum Zeit für außerschulische Aktivitäten“, „Die Tage der SuS sind sehr lang geworden, ob der Wahlmöglichkeiten“. Die Auswirkungen der Stundenplangestaltung werden auch im Kontext der „Zwei-Wege-Kurse“ als Herausforderung beschrieben: „Es ist teilweise eine Herausforderung, den Unterricht so zu planen, dass für alle SuS der "rote Faden" der Unterrichtseinheit erhalten bleibt und die Vertiefungsstunden, in denen das eA alleine unterrichtet wird, organisch an die "gemeinsamen" Stunden anschließen“.

Eine weitere Einzelkategorie stellt die Kategorie *Kurswahl* mit insgesamt 27 zugeordneten Nennungen dar. Rund die Hälfte der Nennungen bezog sich dabei auf eine aus Sicht der Lehrkräfte „zu frühe eA-Wahl“ und der damit einhergehenden Wahl der schriftlichen Abiturprüfungsfächer (u.a. „Entscheidung über die schriftlichen Abiturprüfungsfächer im 2. Halbjahr der Einführungsphase ist zu früh“, „Für die Schülerinnen und Schüler kommt die Wahl der gA und eA-Kurse am Ende des 11. Jahrgangs viel zu früh, denn im zweiten Halbjahr der E-Phase haben sie sich gerade erst an das Arbeiten in der Oberstufe gewöhnt. Eine Wahl am Ende von 12 mit einer Umsetzung in 13.1 und 13.2, wenn es um die konkretere Vorbereitung auf das Abitur geht, erachte ich als wesentlich sinnvoller und zielführender“, „Vielen SuS fällt die Wahl der Fächer für das eA am Ende des E-Jahrgangs sehr schwer. Sie können ihr Leistungsvermögen nur schwer einschätzen“). Die Subkategorie „Wechsel/Abwahl“ mit fünf Nennungen bezieht sich auf Herausforderungen mit Kurswechseln und Abwahlmöglichkeiten, u.a. im Übergang von der E-Phase zur Q-Phase: „Nochmaliger Kurs- und zum Teil Lehrerwechsel zwischen E und Q1“, „weil viele Schüler direkt nach Schuljahresbeginn auf einmal Bedenken haben und doch noch den Kurs wechseln wollen“,

„(Ab-)Wahlmöglichkeiten zum Halbjahr sind extrem negativ für SuS (Planung Oberstufe und Abitur) sowie Lehrkräfte (Umsetzung der Unterrichtsverpflichtung im laufenden Schuljahr) --> nicht auf Kernfächer bezogen, hat aber Auswirkungen auf das Gesamtgefüge“. Die sechs Nennungen der Subkategorie „zu wenig Wahlfreiheit“ sehen nach wie vor hohe Belegzwänge bzw. nur scheinbare Wahlfreiheiten der Schülerinnen und Schüler, z.B.: „mangelnde Wahlfreiheit der SuS führt zu Belegungszwängen, Deutsch-LK wird von wenig interessierten SuS gewählt als geringeres Übel“, „Die Schüler haben teilweise nur eine scheinbare Wahl“, „Viele Schüler\*innen sind auf Grund der Fächer zu bestimmten Wahlen gezwungen. Die Lernvoraussetzungen entsprechen so nicht unbedingt dem eA“.

Die letzte Einzelkategorie der Hauptkategorie Organisation und Unterricht bildet die Kategorie „Gruppengröße“ mit 30 zugeordneten Nennungen. Dabei überwiegt die Herausforderung *zu hoher* Gruppengrößen mit 22 Nennungen, u.a. mit Verweisen auf eingeschränkte individuelle Fördermöglichkeiten und größere Korrekturbelastungen, z.B. „Mit 28 SuS ist mein Kurs auf gN einfach zu groß um wirklich fördern zu können“, „Zu große Kurse (29 SuS sollten auf eN zwei Kurse bilden und nicht einen)“, „Höhere Arbeitsbelastung durch ggf. schriftliche Abiturprüfung (eA) + mündliche Prüfung (gA) bei (Zwei-Wege-)Kursen mit 25 und mehr SuS“, „aus der Kursgröße ergibt sich die extreme Korrekturbelastung, zwei Jahre lang und natürlich“. Zum Teil werden auch *zu kleine* Kursgrößen als herausfordernd eingestuft, etwa mit Blick auf die Bildung von gA/eA-Kursen anstelle von Zwei-Wege-Kursen („Wir haben für größere, eigenständige gA- und eA-Kurse nicht genug Schülerinnen und Schüler“) oder die Auswirkungen auf die Stunden- und Kursplanung („Das Leistungsniveau übergreifende bzw. durch zu viele Wahlmöglichkeiten zu kleine Kursteilnehmerzahlen führen zu jahrgangsübergreifenden Kursen, die die Stunden- und Kursverplanung massiv belasten und zu z. T. zu sehr schlechten Stundenplänen für Schülerinnen und KollegInnen führen“).

Als weitere Hauptkategorie wurde die Kategorie **Zwei-Wege-Kurse** gebildet, die 54 Nennungen und damit 11,8 Prozent aller seitens der Lehrkräfte geäußerten Herausforderungsaspekte umfasst. Im Vergleich mit den anderen bislang genannten Herausforderungsaspekten fällt die seitens der Lehrkräfte geäußerte Kritik an den Zwei-Wege-Kursen am deutlichsten aus. Neben *allgemeinen* Nennungen wie „keine Kombikurse!“, „Huckepackkurse“, „Unterricht in Zwei-Wege-Kursen“, „gemischte Kurse“, „Gemischte Kurse - Worst case!“, „Organisation von "Mischkursen"“ nehmen weitere Nennungen die Schwierigkeiten bei der *Umsetzung* der Zwei-Wege-Kurse in den Blick, u.a.: „Die "Huckepackkurse" werden den Schülern nicht gerecht und sind eine Zumutung für alle Beteiligten, ein stringentes Unterrichtskonzept ist schwierig zu erstellen und durchzuhalten aufgrund der Fehlzeiten/Unterrichtsausfälle etc.“, „die Themen für das eA passen nicht immer zu denen der gesamten Gruppe, da man häufig erst Grundlagen der Themen mit allen behandeln muss, bevor man in die Tiefe gehen kann (nach den Vorgaben der Fachanforderungen Mathematik)“, „Darauf zu achten, dass die zusätzlichen eA-Stunden den Vorgaben der Fachanforderungen entsprechen und gleichzeitig den anderen SuS nichts Grundlegendes vorenthalten“, „unterschiedliche Unterrichtsinhalte (z.B. Lektüren) in einem Kurs parallel erarbeiten“, „Ein Zwei-Wege-Kurs ist mit Abstand die größte Herausforderung. Hier müssen Schüler auf unterschiedlichen Niveaus zu unterschiedlichen Zielen hingeführt werden, so dass man weder den Schülern auf grundlegendem Niveau noch den Schülern auf erhöhtem Niveau gerecht werden kann“. Ein Teil der Lehrkräfte bewertet die Zwei-Wege-Kurse als *nicht machbar*, z.B.: „Huckepack-Kurse erscheinen uns nicht machbar, eine Hilfe seitens des Ministeriums gibt es nicht, auch in den Arbeitsgruppen sollen eigene Lösungen gefunden werden, nicht einmal ein Beispiel-Curriculum wurde erstellt, um zu zeigen, wie die Themenverteilung im Hucke-Pack-Kurs denn überhaupt schaffen soll. Seitens der Fachaufsicht heißt es, Mathe solle nicht im Hucke-Pack unterrichtet werden, seitens der Schule/Schulleitung heißt es, wenn die Zahlen schlecht liegen, müsse



das aber sein. Ein generelles Ausschließen von Hucke-Pack-Kursen hielte ich für absolut sinnvoll“, „Völlig unakzeptabel sind Huckepacklösungen, also unterschiedliche Niveaus in einem Kurs parallel unterrichten zu müssen“, „Umsetzung eines 2-Wege-Kurses in Mathematik: Gibt es an meiner Schule zum Glück nicht, eine Durchführung wäre aus meiner Sicht im Fach Mathematik aber schlicht nicht möglich“, „Zwei-Wege-Kurse sind generell als nicht machbar anzusehen: Frust auf allen Seiten (SuS + Lehrer)“, „Didaktische Umsetzung der unterschiedlichen(!) fachlichen und kompetenzorientierten Inhalte bei Kombinationskursen (gA + eA) im Fach Mathematik kaum bis gar nicht machbar. Hier muss zwingend getrennt werden, sonst kann keiner der beiden Gruppen adäquat entsprochen werden!!“, „Nicht leistbarer Mehraufwand bei gemischten Kursen“.

Mit 128 Nennungen stellt die gebildete Hauptkategorie **Schülerinnen und Schüler** die zweitgrößte Hauptkategorie dar. 28,1 Prozent aller genannten Herausforderungsaspekte fallen in diese Hauptkategorie. Die zweitgrößte zugehörige Einzelkategorie mit 28 Nennungen bildet die Kategorie *mangelnde Kompetenzen/Lernvoraussetzungen*. Als „allgemeine“ Herausforderungsaspekte finden sich hier Nennungen wie „schwaches Leistungsvermögen der Schüler\*innen“, „Schwache Leistungen“, „Mangelnde methodische bzw. kompetenzorientierte Voraussetzungen bei SuS“, „Ausgangsvoraussetzungen auf Seiten der Schüler“ und „Leistungsniveau entspricht nicht den Anforderungen“. Zum Teil werden dezidiert Kompetenzdefizite „in Mathematik“ (z.B. „Drei Stunden Mathematik im Einführungsjahrgang sind definitiv für viele SuS des aktuellen gA-Kurses zu wenig gewesen, um die Qualifikationsphase vorbereitet zu sein!“) und der „Schreibkompetenz“ („Mangelnde Schreibkompetenz der SuS - Aufsatzarten, Operatoren, Aufgabenverständnis Keine Lesekompetenz: Unterrichtstexte (Ganzschriften) werden maximal von 10% der SuS überhaupt gelesen - arbeiten ohne Textkenntnis!“) adressiert. Einzelne Nennungen stellen Bezüge zum „Fernunterricht“ während der Corona-Pandemie her: „Es gibt z.T. erhebliche Lücken, verursacht durch eingeschränkte Übungs- und Anwendungsmöglichkeiten während des Fernunterrichts. Hinzu kommt, dass das Lernen in der Schule erst langsam wieder zur Normalität wird, wenngleich die S\*S dieses sehr begrüßen. Insbesondere das (soziale) Miteinander im Lernprozess stellt hier eine Herausforderung dar“. Fünf Nennungen beziehen sich explizit auf das „gA-Niveau“, z.B. „in gA Kursen die SuS da abzuholen, wo sie momentan sind“, „Das gA Niveau ist deutlich schlechter im Vergleich zum früheren Grundkurs Niveau“, „Erreichen eines tatsächlich grundlegenden Niveaus, das wirklich grundlegend ist und nicht "niedrig" oder ausreichend (Erwartungen, Wünschen der S. gerecht werden)“. Drei Nennungen adressieren „beide Niveaus“, z.B.: „lernschwächere Schüler in beiden Niveaus“.

Neben generellen kompetenzbezogenen Defiziten wird seitens der Lehrkräfte vor allem die leistungsbezogene Heterogenität der Schülerinnen und Schüler als Herausforderung wahrgenommen. Mit 44 Nennungen stellt die gebildete Kategorie *starke Leistungsheterogenität* die größte Einzelkategorie der Hauptkategorie Schülerinnen und Schüler dar. 15 Nennungen sind „allgemeiner“ Art, z.B. „Auch der Kurs auf grundlegendem Niveau ist also noch immer sehr heterogen bezüglich des Niveaus“, „Unterschiedliche Lernstandsniveaus, vor allem abhängig von Unterricht in Einführungsphase, da dort Schülerinnen und Schüler, die bereits mit dem Fach abgeschlossen haben, weil sie es in der Qualifikationsphase abwählen, mit denen, die diese fortführen, gemeinsam unterrichtet werden, sodass viel sprachliche Grundlagenarbeit in den Unterricht integriert werden muss, um das sprachliche und inhaltliche Anforderungsniveau der Qualifikationsphase zu ermöglichen“, „SuS kommen in der Q-Phase mit sehr unterschiedlichen Wissensstand“, „Die ausreichende Förderung der SuS des eA, während sie im Verbund mit den SuS des gA sind, ist nicht gewährleistet. Sie werden vernachlässigt und die übrigen SuS des gA in dieser Zeit zwar gefordert aber auch partiell überfordert, um die SuS des eA nicht zu vernachlässigen. Die Heterogenität ist stark“. Der größte Teil der Nennungen der Einzelkategorie bezieht

sich auf die Subkategorie „Überforderung in eA-Kursen/Vermeidungswahlen“, z.B. „Schülerinnen und Schüler, die aufgrund eigener Fehleinschätzung das eA-Niveau gewählt haben, wirken als „Bremsen“, „Aufteilung in tatsächlich einigermaßen homogenen Gruppen von eA-geeigneten Schüler\*innen - „viele Mathe Vermeider“ wählen das eA Niveau in Englisch an, obwohl sie nicht wirklich diese Kompetenz mitbringen“, „Die Schüler wählen nicht nach Neigung und Fähigkeiten, sondern nach Prüfungsfächern, d.h. Schüler in Mathematik eA bringen nicht die nötigen Fähigkeiten mit“, „Viele Schüler\*innen sind auf Grund der Fächer zu bestimmten Wahlen gezwungen. Die Lernvoraussetzungen entsprechen so nicht unbedingt dem eA“, „Die Wahl des Kernfaches steht in vielen Fällen nicht für besondere Fähigkeiten und besonderes Interesse, sondern ist oftmals das „kleinere Übel“. Aber auch die „Unterforderung“ einzelner Schülerinnen und Schüler wird in einzelnen Nennungen angesprochen, z.B. „Eine weitere Herausforderung ist die Tatsache, dass auch der gN Kurs immer noch viele SuS hat, die eigentlich auf einem höheren Niveau Englischunterricht haben könnten, aber sie mussten sich für 2 eA Kurse entscheiden und das waren dann eben die anderen beiden.“

Wie bereits bei den Schulleitungen wird auch seitens der Lehrkräfte eine *zeitliche Überlastung* der Schülerinnen und Schüler als Herausforderung geäußert (12 Nennungen), z.B. „Schüler benötigen freie Nachmittage für ihre Freizeitgestaltung und die Ausbildung ihrer eigenen Persönlichkeit“, „Lange Tage für die Schüler“, „SuS haben zu wenig Zeit, um vertieft zu arbeiten“. Die mit 35 Nennungen ebenfalls große Einzelkategorie *SuS unmotiviert* bündelt genannte Herausforderungen hinsichtlich der Motivation der Schülerinnen und Schüler. Neben „allgemeinen“ Nennungen wie „Fehlende Leistungsbereitschaft“, „schlechte Motivation der Schüler“, „Unlust“ bezieht ein großer Teil der Nennungen auf die Motivation „im gA-Kurs“, und hier oftmals in Verbindung zur fehlenden Prüfungsverpflichtung, u.a. „Schüler:innen in den gA-Kursen scheinen unmotivierter und sehen den gA-Kurs teilweise als „Auffangbecken“, „Kein Interesse der Schüler im grundständigen Niveau“, „Fehlende Motivation der SuS im gA, da nicht prüfungsrelevant“, „Die „Grundkurs“-Schüler besuchen den gewählten „Grundkurs“ mit einer absoluten „Grundkurs“-Mentalität: „Wir alle haben hier ja nur den Mathe-Grundkurs gewählt. Wir gehen das alles ganz locker an, ist ja nur ein Grundkurs. Und alle abgeschlossenen Themen können wir anschließend getrost vergessen, denn wir schreiben ja kein Zentralabitur, bei dem wir am Ende alle Themen wieder beherrschen müssen. Alles ganz entspannt“.

Zwei weitere gebildete Einzelkategorien auf Ebene der Hauptkategorie Schülerinnen und Schüler zielen auf die *Zugehörigkeit* (z.B. „Zugehörigkeitsgefühl wecken und erhalten“) und *individuelle Förderung* (z.B. „individuelle Förderungen umzusetzen“) ab.

Als letzte gebildete Hauptkategorie mit 71 Nennungen und damit 15,6 Prozent aller geäußerten Herausforderungsaspekte soll abschließend die Kategorie **Personal** betrachtet werden. Der 20 Nennungen umfassenden Einzelkategorie *Sicherstellung Personalbedarf/mehr Lehrkräfte* wurden Nennungen wie „Personalsituation“, „Personalmangel“, „Personelle Umsetzung“ und „Personalaufwand bei der Entstehung von kleinen Kursen“, „Sicherstellung der Unterrichtsversorgung durch eine ausreichende Anzahl qualifizierter Lehrkräfte“, „es werden insg. mehr Lehrkräfte benötigt“ zugeordnet. 51 Nennungen wurden der Einzelkategorie (*höhere*) *Belastung* zugeordnet. Neben „allgemeinen“ Nennungen wie „Viel größere Arbeitsbelastung der eA-Kurs Lehrer bei großen Lerngruppen“ und „Meine unglaublich intensive Vorbereitungszeit“ konnte der größte Anteil der Nennungen der Subkategorie „durch Prüfungen/Korrekturen (insb. eA)“ zugeordnet werden, u.a.: „Zudem bringt das Erstellen von Klausuren auf unterschiedlichen Niveaustufen einen größeren Zeitaufwand mit sich“, „Belastung der Lehrkräfte bei eA-Kursen (alle SuS) werden schriftliche Prüfungen schreiben (Korrekturbelastung)“, „Der Korrekturaufwand im Abitur (v.a. bei den schriftl. Prüfungen) wird innerhalb des Kollegiums ungerechter verteilt (entweder man muss alle prüfen oder niemanden)“, „mündliche Bewertung, Tests und Klausuren müssen auf unterschiedlichen Niveaus erfolgen, so dass eine absolute Mehrbelastung der Kollegen

deutlich spürbar ist“. 13 belastungsbezogene Nennungen wiesen einen Bezug zu den „Zwei-Wege-Kursen“ auf, u.a.: „Unterrichtsvorbereitung oft in doppeltem Umfang“, „Erhöhter Arbeitsaufwand um im Grunde gleiche Inhalte zu unterrichten“, „Größerer Arbeitsaufwand bei Zweiwege- oder sogar Huckepackkursen“. In der zugehörigen Einzelkategorie „Sonstiges“ wurden weitere Belastungsaspekte wie „Weiterbildungsstand der jungen Kollegen, wenn sie gA oder eA unterrichten müssen > benötigt viel fachschaftsinterne Unterstützung“ und „ungerechte Verteilung der Arbeitslast im Kollegium“ subsumiert.

#### *4.1.2 Unterstützungsbedarfe aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte*

Die im vorangegangenen Abschnitt dargelegten Ergebnisse haben ein breites Spektrum an seitens der Schulleitungen und Lehrkräfte berichteten Herausforderungen im Zuge der Umsetzung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern aufgezeigt. Die Herausforderungen lassen auf Unterstützungsbedarfe an den Schulen schließen, die im Folgenden in den Blick genommen werden sollen. Dazu wurden sowohl Schulleitungen als auch Lehrkräfte gefragt: „In welchen Bereichen sehen Sie Unterstützungsbedarf bezüglich der Umsetzung des niveaudifferenzierten Unterrichts in den Kernfächern und welche Unterstützungsangebote (z.B. Fortbildungen, Arbeitsmaterialien) wären aus Ihrer Sicht hilfreich? [Bitte beschränken Sie sich auf die drei wichtigsten Unterstützungsbedarfe-/angebote]. Abbildung 63 weist zunächst das resultierende Kategoriensystem für die seitens der **Schulleitungen** angeführten Unterstützungsbedarfe aus.

21 der insgesamt 143 dem Kategoriensystem zugrundeliegenden Unterstützungsbedarfe (einschl. Mehrfachzuordnungen) wurden der Oberkategorie **Organisatorische Vorgaben** zugeordnet. Die größte zugehörige Einzelkategorie mit sechs Nennungen war die Kategorie *Anpassung Fachanforderungen und Bereitstellung Mustercurricula* mit Beispielnennungen wie „Leichter verständliche und übersichtlichere Fachanforderungen“, „Mustercurricula“, „Curriculum schreiben“, „Klarere Vorgaben der Einschränkung der zu bearbeitenden Inhalte im Kernfach Mathematik auf grundlegendem Niveau“. Fünf Nennungen flossen in die daran anknüpfende Einzelkategorie *Unterscheidung zwischen Niveaus* ein, darunter Beispielnennungen wie „Zielsetzungen des grundlegenden Niveaus skizzieren“, „Über die Fachanforderungen hinaus "Checklisten" für die KollegInnen, wo sie "auf einen Blick" erfassen können, was im eA und was im gA methodisch und inhaltlich gefragt ist“, „Anforderungsbereiche, Unterscheidung zwischen den jeweiligen Niveaus“. Drei Nennungen ließen sich der Einzelkategorie *Senkung Klassenteiler und Vorgaben Mindestkursgrößen* zuordnen: „Vorgabe von Mindestkursgrößen“, „angemessenerer Kursteiler < 20“, „Senkung des Klassenteilers“. Ebenfalls drei Nennungen gingen in die Einzelkategorie *Ausgestaltung der Zwei-Wege-Kurse* ein, z.B.: „Konzeption Zwei-Wege-Kurse“, „bei Kombikursen: Möglichkeit der unterrichtlichen Beteiligung der gN-Schüler\*innen, wenn ihnen die eN-Schüler\*innen die "Show stehlen"“. Weitere Zuordnungen erfolgten zu den Einzelkategorien *Zeitliche Ressourcen und Hinweise zur entlastenden Stundenplanung* („Eine verstetigte zeitliche Ressource, um den Unterricht adäquat planen zu können“, „Gebündelte Hinweise zur entlastenden Stundenplanung an den einzelnen Schulen“) sowie *Sonstige* mit den Nennungen „Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb eines Niveaus“ und „Einrichtung von Förderkursen.“

organisatorische Vorgaben (21/14,7%)	zeitliche Ressourcen und Hinweise zur entlastenden Stundenplanung (2)
	Senkung Klassenteiler und Vorgabe Mindestkursgrößen (3)
	Anpassung Fachanforderungen und Bereitstellung Mustercurricula (6)
	Unterscheidung zwischen Niveaus (5)
	Ausgestaltung der Zwei-Wege-Kurse (3)
	Sonstige (2)
Arbeitsmaterialien (45/31,5%)	allgemein (15)
	digitale Materialien (2)
	Beispiele Klausur- und Prüfungsaufgaben, Benotungshinweise (7)
	niveaudifferenziertes Material (7)
	für Zwei-Wege-Kurse (4)
	für gA-Niveau (6)
	passende/angepasste Lehrwerke (3)
Fortbildungen für Lehrkräfte (41/28,7%)	allgemein (13)
	gA-Kurse (5)
	eA-Kurse (1)
	Niveaudifferenzierung (1)
	Leistungsbeurteilung (10)
	Profilseminar (1)
	Zwei-Wege-Kurse (10)
Personal (19/13,3%)	allgemein (2)
	Stundenentlastung für Lehrkräfte (6)
	mehr Lehrkräfte einstellen/einsetzen (11)
Sonstiges (12/8,4%)	
kein Bedarf (5/3,5%)	

**Abbildung 63:** Unterstützungsbedarfe hinsichtlich der Umsetzung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern aus Sicht der Schulleitungen (Kategorisierung offener Angaben; Fragewortlaut: „In welchen Bereichen sehen Sie Unterstützungsbedarf bezüglich der Umsetzung des niveaudifferenzierten Unterrichts in den Kernfächern und welche Unterstützungsangebote (z.B. Fortbildungen, Arbeitsmaterialien) wären aus Ihrer Sicht hilfreich? [Bitte beschränken Sie sich auf die drei wichtigsten Unterstützungsbedarfe-/angebote].“)

Die größte Hauptkategorie mit 45 Unterstützungsaspekten und zugleich 31,5 Prozent aller Nennungen ist die Kategorie **Arbeitsmaterialien**. Unter den 15 *allgemeinen* Nennungen wurden dabei genannte Unterstützungsbedarfe wie „Angepasste Arbeitsmaterialien“, „Arbeitsmittel“, „Fertige Unterrichtsreihen, die den Anforderungen in SH entsprechen“, „Materialien für freiere Unterrichtsformen und Methoden“, „Praxisbezogene Unterrichtsinhalte gegenüber allen Berufsfeldern“ subsumiert. In der Einzelkategorie *Niveaudifferenziertes Material* mit sieben Nennungen finden sich Unterstützungsbedarfe wie „Beispiele von Unterrichtseinheiten auf beiden Niveaus zum gleichen Gegenstand/Thema“, „Ein Pool an differenzierten Arbeitsmaterialien, der von Lehrkräften genutzt und bestückt werden kann“, „Niveaudifferenzierte Lehrwerke“, „niveaudifferenziertes Unterrichtsmaterial“. Ebenfalls sieben Nennungen umfasst die Einzelkategorie *Beispiele Klausur- und Prüfungsaufgaben, Benotungshinweise*, u.a.: „Klausuraufgaben in den Kernfächern“, „Beispiele für mündliche Abiturprüfungsaufgaben“, „Beispiele für Benotungen“. Ferner

wurden Arbeitsmaterialien für das *gA-Niveau* („Arbeitsmaterialien vor allem für gA“, „Fachbücher mit gA-Niveau“, „angewandte Inhalte für gA“) und *Zwei-Wege-Kurse* („Materialien zur Differenzierung in Zwei-Wege-Kursen“, „Arbeitsmaterialien für Kombikurse zur Verfügung stellen. Gerne für beide Niveaus (z.B. als Leitfaden) entwickeln“) adressiert. Weitere Nennungen ließen sich den Einzelkategorien *passende/angepasste Lehrwerke* („Anpassung von Lehrwerken“, „Bereitstellung wirklich passender Lehrwerke“) und *digitale Materialien* („und digitale Materialien“, „(auch digital)“) zuordnen.

Die zweitgrößte Hauptkategorie mit 41 zugordneten Unterstützungsbedarfen bzw. 28,7 Prozent aller Nennungen ist die Kategorie **Fortbildungen für Lehrkräfte**. In der 13 geäußerte Unterstützungsbedarfe umfassenden Einzelkategorie *allgemein* finden sich dabei zunächst Nennungen wie „Zusätzliche Fortbildungen für Lehrkräfte“, „Sinnvolle Fortbildungen mit konkretem Praxisbezug“, „Methodik / Didaktik“, „Teamenteaching“. Fortbildungsbedarfe für die Lehrkräfte werden ferner gesehen in den gebildeten Einzelkategorien *Leistungsbeurteilung* (z.B. „Fortbildungen zu differenzierten Leistungsnachweisen“, „Erstellen niveaudifferenzierter Klausuren“, „Fortbildung für Bewertungsmaßstäbe“, „Wie finden die Lehrkräfte zu einer transparenten und abgestimmten Bewertung der mündlichen Unterrichtsbeiträge?“), *Zwei-Wege-Kurse* (z.B. „Fortbildung für die inhaltliche und methodische Gestaltung von Zwei-Wege-Kursen“, „Fachfortbildungen in Fremdsprachen, Deutsch und Mathematik zu Huckepackkursen“) und *gA-Kurse* („Fortbildung für das Unterrichten der gA-Fächer“, „Fortbildung zum grundlegenden Niveau“).

Eine weitere Hauptkategorie für die seitens der Schulleitungen geäußerten Unterstützungsbedarfe ist die Kategorie **Personal** mit 19 Nennungen (13,3% aller Nennungen). Hier geht es in erster Linie um *mehr Lehrkräfte* (z.B. „höhere Stundenzuteilung, um 2-Wege-Kurse zu vermeiden“, „Mehr Lehrkräftestunden bzw. die Möglichkeit, einen zusätzlichen Kurs einzurichten“, „Gemeinschaftsschule mit Oberstufe im Blick behalten, wenn in den nächsten Jahren der Personalbedarf in den Gymnasien steigen wird (Umstellung von G8 auf G9)“) und eine *Stundenentlastung für die Lehrkräfte* (z.B. „Weitere Entlastungsstunden für Lehrkräfte, die Zwei-Wege-Kurse unterrichten“, „Stundenentlastung Kollegium langfristig“). In der letzten Hauptkategorie **Sonstiges** finden sich Nennungen wie „Kommunikation von Best-practice-Hinweisen durch das Ministerium“, „Vorbereitung auf das Zentralabitur“, „In Bezug auf Zwei-Wege-Kurse, falls wir sie in zukünftigen Schuljahren einrichten müssen (zurzeit ist das nicht der Fall)“ und „Schulneubau mit großen Räumen“.

Organisation (42/13,0%)	leistungsschwache Schüler*innen unterstützen (5)	
	Strukturen inner- und außerhalb des schulischen Raumes (9)	
	kleinere Kursgröße (9)	
	digitale Medien (9)	
	zu viele Inhalte (3)	
	Stundenplanung (5)	
	Sonstiges (2)	
Arbeitsmaterialien (73/22,7%)	allgemein (38)	
	niveaudifferenziert (21)	
	Zwei-Wege-Kurse (3)	
	zu Themen/Themenbereichen (11)	
Personal (83/25,8%)	mehr Personal/Stundenentlastungen (35)	allgemein (11)
		mehr Lehrkräfte/ mehr Lehrerstunden (16)
		Stundenentlastungen Lehrkräfte (8)
	Fortbildung (47)	allgemein (26)
		Niveaudifferenzierung (5)
		Zwei-Wege-Kurse (6)
		zu Korridor-themen (4)
		Qualität der IQSH-Fortbildungen (2)
	zu Leistungsbeurteilung (4)	
Austausch (1)		
Prüfungen/ Leistungs- bewertung (41/12,7%)	Klausuren- und Prüfungsbeispiele (16)	
	Bewertungsmaßstäbe (15)	
	mündliche Prüfungen (8)	
	Sonstiges (2)	
Vorgaben (54/16,8%)	Zwei-Wege-Kurse (6)	
	Unterrichtseinheiten (8)	
	konkretere Ausformulierung (20)	
	Unterrichtsgestaltung für leistungsschwächere Schüler*innen (2)	
	Vorgaben zur Niveaudifferenzierung (7)	
	Themenkorridore abgrenzen/vorgeben (3)	
	Sonstiges (8)	
Zwei-Wege- Kurse (19/5,9%)	allgemein (3)	
	differenziertes Arbeiten wünschenswert (1)	
	vermeiden (8)	
	Umsetzung im Unterricht (7)	
keinen/kann ich noch nicht sagen (10/3,2%)		

**Abbildung 64:** Unterstützungsbedarfe hinsichtlich der Umsetzung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern aus Sicht der Lehrkräfte (Kategorisierung offener Angaben; Fragewortlaut: „In welchen Bereichen sehen Sie Unterstützungsbedarf bezüglich der Umsetzung des niveaudifferenzierten Unterrichts in den Kernfächern und welche Unterstützungsangebote (z.B. Fortbildungen, Arbeitsmaterialien) wären aus Ihrer Sicht hilfreich? [Bitte beschränken Sie sich auf die drei wichtigsten Unterstützungsbedarfe-/angebote].“)

Abbildung 64 enthält das Kategoriensystem der seitens der Lehrkräfte insgesamt 322 angeführten Unterstützungsbedarfe (inkl. Mehrfachzuordnungen) für die Umsetzung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern. In der ersten gebildeten Hauptkategorie **Organisation** finden sich 42 Nennungen bzw. 13 Prozent aller genannten Unterstützungsbedarfe. Der zugehörigen Einzelkategorie *leistungsschwache Schüler\*innen unterstützen* wurden fünf Nennungen zugeordnet, u.a.

„Oberstufenschülerinnen und -schüler benötigen dringend Unterstützung in den Bereichen Lesefähigkeit, Textverständnis und Wortschatz. Der Mehrzahl von ihnen fehlen in diesen drei Bereichen grundlegende Kompetenzen und Allgemeinwissen“, „Wie gestalte ich den Unterricht, wenn fast ausschließlich leistungsschwache SuS im Kurs sind“, „Eine zusätzliche Wiederholungsstunde für die gA-Kurse (vielleicht für ausgewählte Schüler)“, „Parallel verlaufenden Übungskurs Mathematik mit Fachlehrkraft für die schwachen SuS im gA-Kurs. Viele merken erst hier ihre großen Defizite und benötigen weitere Hilfen“. Jeweils neun Nennungen zielten auf *kleinere Kursgrößen* (z.B. „Die Kurse zu groß“, „Ermöglichung kleinerer Kurse -> 25 und mehr schriftliche Abiturprüfungen ohne angemessene Entlastung sind zu viel“, „Akzeptanz auch kleinerer Kurse ohne viel Bürokratie“) und *digitale Medien* ab („Konkrete Unterrichtseinheiten mit Einsatz digitaler Medien als Input und mit Zeit zum selbst nachvollziehen“, „Digitalisierung der Klassen für mehr Chancengleichheit“, „Vollausstattung mit digitalen Endgeräten“, „Für Schülerinnen und Schüler offene Onlinefortbildungen zu den Abituranforderungen“, „Unterstützung für Unterricht mit digitalen Medien auf eA Niveau“, „Lernplattform“, „Eine einheitliche Digitalstrategie. Jede Schule erfindet das Rad neu...“). Der Einzelkategorie *Stundenplangestaltung* wurden Nennungen wie „Planung des Stundenplans“, „Geringere Wochenstundenanzahl“ und „Für den Stundenplaner“ zugeordnet. In der breit gefächerten Einzelkategorie *Strukturen inner- und außerhalb des schulischen Raumes* mit neun Nennungen wurden genannte Unterstützungsbedarfe wie „Austauschplattformen mit anderen Schulen“, „Verbesserte räumliche Situation“, „KiTas, die auch nachmittags lange genug geöffnet haben, damit KollegInnen mit kleinen Kindern Nachmittagsunterricht geben können“ und „Arbeitsstrukturen, die das Zusammenarbeiten im Kollegium erleichtern, fördern und fordern“ subsumiert. Drei Nennungen adressierten die Einzelkategorie *zu viele Inhalte*: „Ich unterrichte aktuell nicht das grundlegende Niveau, aber wenn dies so wäre, hätte ich gerne Unterstützung bei der Priorisierung und Kürzung der bisher unterrichteten Inhalte“, „gA: zu viele Inhalte laut FA, „Ausdünnung der Themen für das Zentralabitur Spanisch, denn in Zwei-Wege-Kursen ist die Masse an vorzubereitendem Stoff für das ZA“.

Eine weitere Hauptkategorie wurde für Nennungen zum Bereich **Arbeitsmaterialien** gebildet (73 Nennungen bzw. 22,7% aller genannten Unterstützungsbedarfe). 38 Nennungen wurden in der zugehörigen übergreifenden Einzelkategorie *allgemein* zusammengefasst, in der sich Beispielnennungen finden wie „angepasstes Arbeitsmaterial“, „konkretes, umsetzbares Arbeitsmaterial“, „zugeschnittene Schulbücher“, „Für eA Kurse: Aufgabenpool mit abiturrelevanten Übungsaufgaben“, „Material zu fächerübergreifendem Arbeiten“, „Aufgabenpools zur Übung des materialgestützten Schreibens“, „passgenaue Mathebücher für die Schüler\*innen“. In 21 Nennungen werden explizit *niveaudifferenzierte* Arbeitsmaterialien adressiert, u.a. „Arbeitsmaterialien eA/gA“, „niveaudifferenzierte Materialpakete“, „klarer aufbereitete Materialien zu beiden Niveaus“, „Differenzierte Unterrichtsmaterialien für die Oberstufe!!!“, „Arbeitsmaterial der Verlage: bisher immer nur Auszüge aus Lehrwerken, die nicht genug Differenzierung bieten“, „Niveaudifferenziertes Material zu den Themenkorridoren (Englisch)“. Elf Nennungen nehmen Arbeitsmaterialien mit Bezug zu spezifischen *Themen/Themenbereichen* in den Blick, wie beispielsweise „Materialien zu den Abiturthemen“, „Arbeitsmaterialien insbesondere in den Korridor-themen“, „Unterrichtsmaterialien, insbesondere für das gN, hinsichtlich genauerer Themen“, „Bereitstellung entsprechender Arbeitsmaterialien, insbesondere für die Korridor-themen und die in den Fachanforderungen geforderten Themen, die auf grundlegendem Niveau unterrichtet werden“, „zusätzliches Material in den eA-Kursen zu weiterführenden Themen wie z.B. Filmanalyse“. Auch für den Unterricht in den *Zwei-Wege-Kursen* wurde seitens der Lehrkräfte Bedarf nach weiteren Arbeitsmaterialien geäußert, z.B. „Materialien mit beispielhaften Einheiten im "Huckepackkurs"“, „Binnendifferenzierende Materialien für Zwei-Wege-Kurse“.

83 Nennungen bzw. 25,8 Prozent aller einbezogenen Nennungen entfallen auf die größte gebildete Hauptkategorie **Personal**. Die mit Abstand größte zugehörige gebildete Einzelkategorie fokussiert dabei den Bereich der *Fortbildung* (47 Nennungen). 26 Nennungen sind dabei „allgemeiner“ Natur, wie etwa „Fortbildungen zur Aufbereitung und Organisation des Materials“, „Fortbildungen - die es vermutlich gibt, ich aber nicht genug mitbekomme“, „Weiterhin fächer-spezifische Fortbildungen durch das IQSH, was im Fach Spanisch sehr gut funktioniert, aber in Englisch (meinem Zweitfach, in dem ich gerade ein Profil in Q1 unterrichte) leider praktisch gar nicht“, „Online-Fortbildungen mit Unterrichtsbeispielen/Halbjahres-/Jahresplänen“, „Fortbildungen im Rahmen der Arbeitszeit - nicht um 15:30 Uhr nach einem langen Tag und vor einer langen Unterrichtsvorbereitung“. Fünf Nennungen im Bereich Fortbildungen beziehen sich auf die „Niveaudifferenzierung“ (z.B. „Fortbildungen zum gA, das eA ist mir weitgehend geläufig“, „Fortbildungen zur Differenzierung der Niveaustufen“, „Fortbildungen, die auf Möglichkeiten zur Differenzierung der unterschiedlichen Niveaus in Inhalt und Bewertung eingehen - und zwar möglichst konkret“), vier Nennungen auf die „Leistungsbeurteilung“ (z.B. „Bewertungsdifferenzierung - Fortbildung“, „Fortbildungen zu unterschiedlichen Bewertungen eA/gA“) und sechs Nennungen auf „Zwei-Wege-Kurse“ („Fortbildungen mit konkreten Beispielen für Lernlinien in gemischten Kursen“, „Wie sollen im Fach Mathematik Kombinationskurse (gA + eA) unterrichtet werden?! Konkrete Fortbildungen“). In vier Nennungen wurden Fortbildungsbedarfe hinsichtlich der „Korridor-themen für die Abiturprüfung“ geäußert, z.B. „Mehr Fortbildungen zu den Korridor-themen“. In zwei Nennungen wurde die „Qualität der IQSH-Fortbildungen“ kritisiert und damit gleichsam Optimierungspotentiale angesprochen: „Da ich die Fortbildungsveranstaltungen des IQSH kenne, helfe ich mir lieber selbst bzw. bespreche mich mit Kollegen“, „IQSH-Fortbildungen sind viel zu schlecht, als dass sie Hilfe bieten können“. Die zweitgrößte gebildete Einzelkategorie stellt die Kategorie *mehr Personal/Stundenentlastung* mit insgesamt 35 Nennungen dar. In der Subkategorie „allgemein“ finden sich dabei zunächst Nennungen wie „Personelle Unterstützung“, „Mehr Personal“ und „Verbesserte Personalsituation“. 16 weitere Nennungen sehen dezidiert Unterstützungsbedarf hinsichtlich „mehr Lehrkräften/mehr Lehrerstunden“, nicht zuletzt auch mit Blick auf die Vermeidung von Zwei-Wege-Kursen, z.B. „mehr Lehrerstunden“, „Mehr Lehrkräfte um Mischkurse unnötig zu machen“, „Sicherstellung der Unterrichtsversorgung durch eine ausreichende Anzahl qualifizierter Lehrkräfte“, „Die Sparmaßnahmen der letzten Jahre rückgängig machen. Der Schlüssel für die Zuweisung der Lehrerstellen pro Schüler oder Schülerin sollte so verändert werden, dass mehr Lehrer pro Schüler zur Verfügung stehen“, „Eine weitere Unterstützung wäre durch gut ausgebildete Lehrkräfte in ausreichender Anzahl möglich. So müsste in der Mittelstufe der Mathematikunterricht nicht reduziert werden und die Schüler wären wieder etwas besser auf die Oberstufe vorbereitet. Aber auch hierfür benötigen wir keine Fortbildung, sondern andere Strukturen in der Schule.“ Geäußerte Unterstützungsbedarfe bezüglich „Entlastungsstunden“ wurden in der gleichnamigen Subkategorie mit acht Nennungen zusammengefasst (z.B. „Stundenentlastung für alle Sonderaufgaben, um Unterricht gut vor- und nachbereiten zu können“, „zeitliche Entlastung der Kollegien zwecks Aneignung der neuen Anforderungen“, „schulinterne Ausarbeitung der Curricula > dazu benötigt es entsprechender Zeitreserven, um Absprachen vor UND nach den Einheiten durchzuführen“, „Mehr Stunden in der Schulverwaltung zur Verfügung stellen“). Ein weitere Einzelkategorie *Austausch* wurde für eine gleichlautende Nennung ohne weitere Spezifizierung gebildet.

Der Hauptkategorie **Prüfungen/Leistungsbewertung** liegen 41 Nennungen zugrunde (12,7% aller Nennungen). Die Einzelkategorie *Klausuren- und Prüfungsbeispiele* umfasst 16 Nennungen und bezieht sich auf Beispiele für Klausur- und Prüfungsaufgaben, auch mit Blick auf die verschiedenen Anspruchsniveaus, u.a. „Klausurvorgaben auf unterschiedlichen Niveaus zu den behandelnden Themen“, „Auch Prüfungsbeispiele (Klausuraufgaben) auf unterschiedlichem Ni-



veau wären hilfreich“, „konkrete Beispiele von Klausuren mit den unterschiedlichen Anforderungsniveaus in Aufgabenstellung, Erwartungshorizont“, „Klausurpools/-beispiele, die die Erwartungen klarmachen“, „Dringend Beispielaufgaben der neuen Aufgabentypen und Bewertungen und einen Rahmen der Themen für die neuen Aufgabenbereiche in Mathematik“, „Es werden beispielhafte Aufgaben /Klausuren benötigt, die auf die neuen Abiturregelungen abgestimmt sind. Diese sollten die Komplexität und Art der Aufgabenstellung in den Abiturklausuren abbilden“. Als weitere zugehörige Einzelkategorie mit 15 Nennungen wurde die Kategorie *Bewertungsmaßstäbe* gebildet. Die Kategorie enthält u.a. Nennungen wie „Konkrete Vorgaben, wie stark die Bewertung von Leistungen zwischen gA und eA sich unterscheiden soll.“, „Hinsichtlich der Notengebung: immer 03 Punkte besser im gA?“, „Bewertungsraaster für schriftlich und mündliche Leistungen differenziert nach Niveau“, „Eine genauere Ausdifferenzierung und Vorgabe hinsichtlich der Bewertung in den Niveaus wäre hilfreich“. Unterstützungsbedarfe bezüglich *mündlicher Prüfungen* wurden in acht Nennungen geäußert, z.B. „Beispielaufgaben fürs mündliche Abi in Mathematik“, „Beispielaufgaben für mündliche Prüfungen in den gA-Kursen“, „Beispiel für Aufgaben und neue, einheitliche Bewertungsschemata für die mündlichen Prüfungen in den g-Kursen“. Die zwei Nennungen in der Einzelkategorie *Sonstiges* waren „Formelsammlung für das Abitur in Mathematik erweitern“, „Verknüpfung prüfungsrelevanter Textsorten mit dem jeweiligen Thema“.

54 Nennungen und damit 16,8 Prozent aller genannten Unterstützungsbedarfe wurden der Hauptkategorie **Vorgaben** zugeordnet, deren größte Einzelkategorie die Kategorie *konkretere Ausformulierung* war. Die hier zugeordnete Nennungen waren vielfältig, u.a.: „konkretere Ausformulierung von Curricularen Vorgaben“, „klarere Angaben (z.B. zu den verschiedenen Erwartungshorizonten), um eine gezieltere Vorbereitung beider Gruppen zu ermöglichen“, „ein richtiger Lehrplan, wie wir ihn früher hatten, mit eindeutiger Stoffreihenfolge“, „konkretere Fachanforderungen Englisch“, „klare Vorgaben, welchen Wissensstand die Schülerinnen und Schüler am Ende des Einführungsjahrs haben sollen“, „klarere Vorgaben der jeweiligen Unterrichtsinhalte“, „konkretere Informationen“, „konkrete inhaltliche Themen für ein zu erwerbendes Hintergrundwissen“. Auch ein umfassenderer Vorschlag für das Fach Mathematik soll hier beispielhaft aufgeführt werden: „Bitte erstellen Sie für das Fach Mathematik von Kiel aus eine ganz klare Auflistung aller "Erhöht"-Themen und aller "Grundlegend"-Themen. Und bitte verzichten Sie hierbei auf das Konzept der "Leitideen". Denn die Verteilung aller Themen auf die "fünf Leitideen" in den Fachanforderungen wirbelt alle Themen der Analysis, Analyt. Geometrie und Stochastik wild durcheinander. Bitte teilen Sie, wenn möglich, alle Themen folgendermaßen ein: - E-Phase: "Grundlegend: 1.) Analysis, 2.) Analyt. Geometrie, 3.) Stochastik Erhöht: 1.) Analysis, 2.) Analyt. Geometrie, 3.) Stochastik " - Q1-Phase: "Grundlegend: 1.) Analysis, 2.) Analyt. Geometrie, 3.) Stochastik Erhöht: 1.) Analysis, 2.) Analyt. Geometrie, 3.) Stochastik " - Q2-Phase: "Grundlegend: 1.) Analysis, 2.) Analyt. Geometrie, 3.) Stochastik Erhöht: 1.) Analysis, 2.) Analyt. Geometrie, 3.) Stochastik““. Anknüpfend an die Einzelkategorie *konkrete Ausformulierung* bezogen sich acht Nennungen auf die Einzelkategorie *Unterrichtseinheiten* mit Beispielnennungen wie: „Vorschläge für Unterrichtseinheiten“, „ausgearbeiteten Unterrichtseinheiten“, „Ausgearbeitete Unterrichtseinheiten auf verschiedenen Niveaus“. Sieben Nennungen wurden der Einzelkategorie *Vorgaben zur Niveaudifferenzierung* zugeordnet, als Beispielnennungen lassen sich anführen: „Klare, überschaubare Handreichung zur Niveaudifferenzierung“, „Neue Fachanforderung in Mathematik mit neuen Vorgaben über Inhalte in g.A./e.A.“, „Klare Aussagen, ob das Niveau gehalten werden soll nur weniger Mathe gemacht wird oder ob wir auch Niveau differenziert zwischen den Kursen unterrichten.“ Sechs Nennungen der Hauptkategorie *Vorgaben* adressierten die *Zwei-Wege-Kurse* mit Beispielnennungen wie „Klare Vorgaben für die Durchführung eines Kombikurses“, „Bei möglichen Huckepack- Kursen bräuchte man konkrete inhaltliche Vorgaben“.

Als Beispiele der acht Nennungen umfassenden Einzelkategorie *Sonstiges* seien aufgeführt: „Referentinnen und Referenten, die von den Fachschaften an die Schule eingeladen werden, um Vorgaben zu erklären und Impulse weiterzugeben“, „Informationen zur Einzelbeschulung (falls nur ein/e Schüler/in das eA belegen sollte)“, „Ich vermisse eine besserer Berücksichtigung des CAS-Einsatzes bei der Formulierung der Anforderungen.“

19 Nennungen und damit 5,9 Prozent aller angeführten Unterstützungsbedarfe gingen schließlich in die Hauptkategorie **Zwei-Wege-Kurse** ein. Drei Nennungen lauteten nur „Zwei-Wege-Kurse“ und wurden der Einzelkategorie *allgemein* zugeordnet. Acht Nennungen zielten auf die *Vermeidung* von Zwei-Wege-Kursen ab (u.a. „Verzicht auf Huckepackkurse“, „Abschaffen!“, „Sicherstellung, dass keine Huckepack-Kurse gebildet werden müssen“), sieben Nennungen auf die *Umsetzung im Unterricht* („Organisation und Durchführung von „Mischkursen““, „Unterrichtsgestaltung in einem gemischten Kurs“). Eine weitere Lehrkraft hob den aus ihrer Sicht positiven Aspekte des differenzierten Arbeitens in Zwei-Wege-Kursen heraus: „Wir haben keine 2-Wege Kurse. Grundsätzlich ist differenziertes Arbeiten innerhalb einer Lerngruppe wünschenswert.“

#### 4.1.3 *Good Practice-Empfehlungen aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte*

Neben wahrgenommenen Herausforderungen und bestehenden Unterstützungsbedarfen wurden die Schulleitungen und Lehrkräfte auch nach möglichen *Good Practice*-Hinweisen für die Umsetzung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern gefragt: „Was können Sie anderen Schulen (und Lehrkräften) hinsichtlich der Umsetzung des niveaudifferenzierten Unterrichts an Ihrer Schule im Sinne von *Good Practice*-Erfahrungen weiterempfehlen? Was hat sich besonders bewährt, was waren ausschlaggebende Gelingensbedingungen? In Ihrer Auswahl sind Sie völlig frei. [Bitte beschränken Sie sich auf zwei *Good Practice*-Empfehlungen und beschreiben Sie diese kurz.]“

Abbildung 65 weist das auf 77 Nennungen (einschließlich Mehrfachzuordnungen) basierende Kategoriensystem für die *Good Practice*-Empfehlungen der Schulleitungen aus. Herauszustellen ist dabei zunächst, dass in 16 Nennungen darauf verwiesen wurde, dass noch keine hinreichenden Erfahrungen vorliegen bzw. aktuell keine *Good Practice*-Empfehlungen gegeben werden können (letzte Hauptkategorie).

29 Nennungen bzw. 37,7 Prozent aller Angaben wurden der größten Hauptkategorie **organisatorisch/ auf Kurse bezogen** zugeordnet. In sieben Nennungen wurden Aspekte der Stundenplangestaltung aufgeführt, z.B. „Schienenbildung in den Kernfächern“, „Kernfächer verkurst auf Leisten am Rand liegend. Lieber ein ganz langer Tag im Stundenplan als drei sehr lange Nachmittage...“, „Mat, Deu, Eng auf Leisten legen und diese in den zentralen Vormittag (Vermeidung von zu vielen Freistunden der SuS)“, „Blockung von eA/gA Kursen im Stundenplan“, „frühzeitiges Raster für den Q1-Stundenplan“, „parallel liegende Stunden aller Kurse eines Kernfaches“. Elf Nennungen zielten auf die *Vermeidung von Zwei-Wege-Kursen* ab, z.B. „eA- und gA-Kurse nach Möglichkeit nicht vereinen!“, „Vermeidung dieser Kurse mindestens im Fach Mathematik, am besten aber in allen Fächern“, „Die Mathe-Fachschaft hat einen gA-Kurs mit 32 SuS akzeptiert, um zwei-Wege-Kurse vermeiden zu können“. Zehn Angaben bezogen sich auf Aspekte der Einzelkategorie *Unterrichtsangebot/-gestaltung*, wie z.B. „nur Englisch als Kernfach anbieten, Englisch nicht als Profulfach“, „Neubeginnende Fremdsprache ab Jahrgang 9, um die SuS in Q1 zu entlasten“, „feste Settings in den Profilen vorgeben“, „Experimentieren!“, „Kurszusammenfassung mit Weitblick und im Detail planen“.

14 Nennungen (18,2 Prozent aller Angaben) wurden unter der Hauptkategorie **bezogen auf Lehrkräfte** gebündelt und adressierten mit zehn Nennungen in erster Linie den *regelmäßigen Austausch der Lehrkräfte miteinander*, z.B. „Einigung innerhalb der Fachschaft auf Kursgrößen“, „enge Zusammenarbeit eA/gA“, „gute kollegiale Zusammenarbeit mit gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung und Austausch von Materialien“, „Gute Vorbereitung in den jeweiligen Fachschaften“, „gute Lehrkräfte einsetzen, dann diese als Multiplikator in der Fachkonferenz berichten lassen“, „Fachteams in den Jahrgängen bilden. Absprachen halfen sehr, dass Kolleg:innen Sicherheit gewinnen und es entsteht ein ständiger Austausch“, „Regelmäßige Treffen und Absprachen der Fachlehrkräfte innerhalb eines Faches“. Aus drei Nennungen ging die Empfehlung hervor, die *Bedürfnisse der Lehrkräfte bei der Kursvergabe zu berücksichtigen*: „Freiwilligkeit beim Lehrkräfteeinsatz“, „Vorabfrage im Kollegium, wer welches Niveau unter den zu erwartenden Bedingungen gerne unterrichten möchte“, „Vergabe von Zwei-Wege-Kursen nur an Freiwillige“. Anknüpfend an die letzte Nennung wurde in einer weiteren Nennung empfohlen, *Zwei-Wege-Kursen erfahrenen Lehrkräften anzuvertrauen*: „besonders erfahrene bzw. beliebte Kolleg/innen einsetzen“.

16 Nennungen (20,8 Prozent aller Angaben) wurden der Hauptkategorie **auf SuS/Lernen bezogen** zugeordnet und unter vier Einzelkategorien mit jeweils vier Nennungen gebündelt. In der Einzelkategorie *Bereitstellung/Nutzung von Lernmaterialien* finden sich Nennungen wie „Kernfach Englisch: Lektüren zur Vertiefung im eA“, „Einsatz eines Lernmanagementsystems (its-learning): Bereitstellung von z.B. Lernvideos, Übungsmaterialien“, „Kernfach Deutsch: Lektüren zur Vertiefung im eA“, „Mathematikunterricht: Einsatz des online-Netbuches Dadurch erhält man eine große Auswahl von Übungsmaterialien, die gezielt auf den Bedarf der Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden können. Es beinhaltet auch "forschendes Lernen". Der Einzelkategorie *zusätzliche Unterstützungsangebote* wurden Nennungen wie „Feedback zu geben. Erstellung von Lernpfaden“ und „Intensive Begleitung, Lernentwicklungsgespräche, Coaching“ zugeordnet. In der Einzelkategorie *Kurswahlmöglichkeiten einschränken/vorziehen* sind Nennungen wie „Einschränkung der Wahlmöglichkeiten im Vorfeld statt nachträglichem Streichen bzw. Reorganisieren“, „Wahl einschränken“, „Vorläufige Wahl der Kernfachniveaus in der Einführungsphase“ enthalten. In der Einzelkategorie *Unterschiede zwischen gA- und eA-Niveau für SuS deutlich machen* finden sich Nennungen wie „Intensive Beratung der Schülerinnen und Schüler durch die Fachlehrkräfte der Kernfächer vor der Wahl der KF auf eA und gA in E.2“, „E-Phase nutzen, den Schülerinnen und Schülern anhand deutlich erkennbar differenzierten Materials die Wahl des Anforderungsniveaus für Q zu erleichtern“, „Vergleichsarbeiten bzw. gleiche Klausuren mit Sichtbarmachung der Unterschiede gN eN“.

Die zwei Nennungen der Hauptkategorie **schulinterne Bedingungen** waren „Wir verfügen über eine große Schülerzahl - das ist natürlich nur bedingt eine "Good-Practice" -Empfehlung“ und „Die räumlichen Bedingungen müssen stimmen, so dass die SuS in geeigneten Gruppen zusammenarbeiten können“.

organisatorisch/ auf Kurse bezogen (29/37,7%)	Unterrichtsangebot/-gestaltung (10)
	Stundenplangestaltung (7)
	Vermeidung Zwei-Wege-Kurse (11)
	Sonstiges (1)
bezogen auf Lehrkräfte (14/18,2%)	regelmäßiger Austausch d. Lehrkräfte miteinander (10)
	Bedürfnisse der Lehrkräfte bei Kursvergabe berücksichtigen (3)
	Zwei-Wege-Kurse erfahrenen Lehrkräften anvertrauen (1)
auf SuS/Lernen bezogen (16/20,8%)	Bereitstellung/Nutzung von Lernmaterialien (4)
	Unterschiede zwischen gA- und eA-Niveau für SuS deutlich machen (4)
	Kurswahlmöglichkeiten einschränken/vorziehen (4)
	zusätzliche Unterstützungsangebote (4)
Schulinterne Bedingungen (2/2,6%)	
(noch) keine Ein- schätzung (möglich) (16/20,8%)	

**Abbildung 65:** *Good Practice*-Empfehlungen hinsichtlich der Umsetzung des niveaudifferenzierten Unterrichts aus Sicht der Schulleitungen (Kategorisierung offener Angaben; Fragewortlaut: „Was können Sie anderen Schulen hinsichtlich der Umsetzung des niveaudifferenzierten Unterrichts an Ihrer Schule im Sinne von *Good Practice*-Erfahrungen weiterempfehlen? Was hat sich besonders bewährt, was waren ausschlaggebende Gelingensbedingungen? In Ihrer Auswahl sind Sie völlig frei. [Bitte beschränken Sie sich auf zwei *Good Practice*-Empfehlungen und beschreiben Sie diese kurz.]

Unterrichtsorganisatorische/ planerische Aspekte (44/28,4%)	Stundenplangestaltung (5)	
	Curriculumsplanung (5)	
	Vorbereitung der SuS in E- auf Q-Phase (4)	
	mit gleichen Themen beginnen (2)	
	gemeinsame Lehrwerke (2)	
	Klausur- und Prüfungsvorbereitung (3)	
	keine Zwei-Wege-Kurse (19)	
	Sonstiges (4)	
Unterrichtsgestaltung/ Methodik (58/37,4%)	Übung/Vertiefung im Unterricht (18)	allgemein (4)
		erhöhte Stundenanzahl auf eA-Niveau nutzen (8)
		sprachbezogen (6)
	Arbeitsweise im Zwei-Wege-Kurs (8)	niveaugetrenntes Arbeiten im Kurs (4)
		niveaueingeschränktes Arbeiten im Kurs (1)
		hybrides Arbeiten im Kurs (3)
	Methodenvielfalt im Unterricht (8)	
	freiere Unterrichtsgestaltung (2)	
	digitale Medien nutzen (2)	
	Beratung und Transparenz hinsichtlich der Leistungsanforderungen gA/eA (6)	
	Kompetenzlücken schließen (2)	
	pragmatisch-optimistische Einstellung der Lehrkraft (3)	
	Motivation/Interesse der SuS (8)	
Sonstiges (1)		
Kooperation/ Austausch (40/25,8%)	im Kollegium/mit Fachschaften (20)	
	im Jahrgang (4)	
	in/mit E-Phase (4)	
	von Unterrichtsmaterial (3)	
	hinsichtlich Unterrichts- und Klausurenplanung (4)	
	Sonstiges (5)	
(noch) keine Einschätzung (möglich) (13/8,4%)		

**Abbildung 66:** *Good Practice*-Empfehlungen hinsichtlich der Umsetzung des niveaudifferenzierten Unterrichts aus Sicht der Lehrkräfte (Kategorisierung offener Angaben; Fragewortlaut: „Was können Sie anderen Schulen und Lehrkräften hinsichtlich der Umsetzung des niveaudifferenzierten Unterrichts an Ihrer Schule im Sinne von *Good Practice*-Erfahrungen weiterempfehlen? Was hat sich besonders bewährt, was waren ausschlaggebende Gelingensbedingungen? In Ihrer Auswahl sind Sie völlig frei. [Bitte beschränken Sie sich auf zwei *Good Practice*-Empfehlungen und beschreiben Sie diese kurz.]“)

Welche *Good Practice*-Hinweise für die Umsetzung des niveaudifferenzierten Unterrichts in den Kernfächern haben die **Lehrkräfte** angegeben? Das auf insgesamt 155 Nennungen (einschließlich Mehrfachzuordnungen) beruhende Kategoriensystem findet sich in Abbildung 66, wobei zu berücksichtigen ist, dass aus 13 Nennungen hervorging, dass – zumeist aufgrund fehlender Erfahrungen – (noch) keine Einschätzungen möglich sind. 44 Nennungen wurden der ersten Hauptkategorie **Unterrichtsorganisatorische/-planerische Aspekte** zugeordnet. Fünf Nennungen bezogen

sich auf Aspekte der *Stundenplangestaltung*, mit Beispielnennungen wie „Zeitschiene gleichgetaktet“, „Sprachschiene - Matheschiene - Deutschschiene hintereinander legen in die Stunden 5 - 7 spart eine Freistunde im Jahrgang“, „gezielte Vorüberlegungen bei der Stundenplangestaltung“, „eA Kurse werden in zwei Doppelstunden- und einem Einzelstundenblock unterrichtet“. Ebenfalls fünf Nennungen thematisierten Aspekte der *Curriculumsplanung*, z.B. „Ein gut strukturiertes internes Curriculum, damit die Schüler\*innen mit etwa gleichen Voraussetzungen im eA-Kurs starten“, „Netzwerktreffen mit anderen Schulen zum Austausch von Erfahrungen und Materialien, so wie der Zusammenarbeit an einem Curriculumsvorschlag für gA, eA und Zwei-Wege-Kurs“, „Inhalte und Lernziele klar zu definieren und sie transparent zu machen“, „Verankerung von Themen und Methoden im schulinternen Fachcurriculum“. In vier Nennungen wurde die *Vorbereitung der SuS in E- auf Q-Phase* betont, u.a. „In E müssen die Schüler beispielsweise mit einer umfangreichen Klausur auf den Umfang im erhöhten Niveau vorbereitet werden“, „Klare Absprachen in der Fachschaft über verpflichtende Inhalte in E, damit die in Q neu zusammengesetzten Kurse unter gleichen Voraussetzungen starten können“, „Genauere Absprachen der Lehrkräfte der E-Phase sind unerlässlich, damit die Schülerinnen und Schüler mit den gleichen Voraussetzungen starten“. Aus zwei Nennungen geht die Empfehlung hervor, *mit gleichen Themen zu beginnen*: „In den verschiedenen Kursen mit dem gleichen Themengebiet beginnen, um Wechsel zu Beginn des Schuljahres zu ermöglichen“, „von Anfang an an den Korridorthern zu arbeiten“. In ebenfalls zwei Nennungen wird die Nutzung *gemeinsamer Lehrwerke* empfohlen: „Gemeinsames Lehrwerk/ Kompendium“, „Einigung auf ein Lehrwerk mit dem während der zwei Jahre gearbeitet wird“. Die Einzelkategorie *Klausur- und Prüfungsvorbereitung* enthält die drei Nennungen „gemeinschaftliche Vorbereitung auf differenzierte Klausuren“, „regelmäßige Tests“ und „Eine vierstündige Klausur schon in Q1.1 mit hilfsmittelfreien und komplexen Aufgaben schreiben lassen, um bereits früh eine Annäherung an das Abiturformat zu haben“. Die größte gebildete Einzelkategorie ist die Kategorie *keine Zwei-Wege-Kurse* mit 19 Nennungen, z.B. „keine Kombikurse, lieber große eA Kurse“, „Wir haben lieber einen sehr großen gA-Kurs in Kauf genommen (auch nicht optimal), als einen gA, einen eA und einen Zwei-Wege-Kurs (Mathematik)“, keine Zwei-Wege-Kurse (auch wenn unterschiedlich große Kurse bei den Niveaus zustande kommen) - Wunsch des Kollegiums wurde umgesetzt“, „Das Vermeiden von Huckepack-Kursen hat sich bewährt“. Unter der Einzelkategorie *Sonstige* wurden vier Nennungen subsummiert: „Wir haben uns entschlossen, dass Physikprofil in Mathe auf die eA-Kurse aufzuteilen, um möglichst homogene eA-Kurse zu erhalten“, „jahrgangsübergreifende Reader zu den zentralen Schreibformen des Abiturs, orientiert an den Fachanforderungen“, „Handreichungen der Fachaufsichten nutzen, diese sind zumindest in Englisch sehr hilfreich“, „gute Buchführung, was die Inhalte des Unterrichts betrifft“.

Als größte Hauptkategorie mit 58 Nennungen und damit 37,4 Prozent aller Angaben wurde die Kategorie **Unterrichtsgestaltung/Methodik** gebildet. 18 Nennungen entfallen dabei auf die zugehörige Einzelkategorie *Übung/Vertiefung im Unterricht*. Vier der Nennungen waren „allgemeiner“ Natur, z.B. „Verstärkte Vertiefungsmöglichkeiten nutzen“, „eher Themen weglassen; dafür mehr Übung“, „Eine ausgewogene Abwechslung zwischen Vertiefung und Übungen“. Acht Nennungen zielten darauf ab, die „erhöhte Stundenzahl auf eA-Niveau zu nutzen“, wobei sich die Nennungen überwiegend auf das Fach Deutsch bezogen, u.a. „Auch zum erhöhten Niveau: Nutzen Sie eine der 5 Wochenstunden für Stil- und Sprachtraining. Das lohnt sich und wird mit besseren Aufsätzen belohnt, weil die Sprache nicht mehr so nebenbei neben der inhaltlichen Auseinandersetzung läuft.“, „erhöhte Stundenzahl im eN gezielt auch zum Sammeln von Schreibverfahren in den unterschiedlichen Textformen nutzen“, „5. Stunde im eAN als Extra nutzen, um z. B. szenisches Spiel oder andere kreative Inhalte zu unterrichten“, „Besonders die Stärkung des literaturästhetischen Empfindens und der Aneignung literaturwissenschaftlicher Kenntnisse lässt sich gewinnbringend in den zusätzlichen Stunden umsetzen“, „eA: Die Möglichkeiten zur

Vertiefung und Motivation nutzen und die Schreibfähigkeit zu schulen“, „bei 5 Std die Einzelstunde in eine Sprach oder Methodenstunde umwandeln“, „Wir nutzen die zusätzliche Zeit im eA für eine ausgeweitete Projektarbeit und eine generelle Entschleunigung - wir konnten im 1. Halbjahr problemlos alle Themen des Korridors "Individual and Society" bearbeiten“. Daran anknüpfend finden sich unter den sechs Nennungen der „sprachbezogenen“ Subkategorie Angaben wie „Vertiefende Schreibphasen und -übungen im Deutschunterricht möglich“, „Starke Kompetenzorientierung Analyse und Texttypen“, „Aufsatzformen trainieren, unterscheiden und visualisieren: Analyse - Interpretation - literarische Erörterung,...“, „Starker Fokus auf Wortschatzarbeit“, „explizit Themen zur Grammatik/ zum Wortschatz in Sternstunden für das gA bearbeiten“, „im gA Kurs Schwerpunkt auf Sprechen und Listening setzen (Englisch), keine Textanalyse, viel Wortschatz“.

Der Einzelkategorie *Arbeitsweise im Zwei-Wege-Kurs* wurden acht Nennungen zugeordnet, wobei vier Nennungen das „niveaugetrennte Arbeiten im Kurs“ in den Blick nahmen, z.B. „unterschiedliche Aufgabenstellungen für eA und gA im Zwei-Wege-Kurs“, „Analysis lässt sich im Zwei-Wege-Kurs für die eA-SuS gut durch Programmierung mit Python ergänzen. Es wirkt motivationssteigernd“, „zwei völlig verschiedenen Themen wählen, damit es durch die zwei Extra-Stunden nicht dazu kommt, dass die gA-SuS Nachteile haben“. Hingegen zielte eine Nennung eher auf „niveaueschränkendes Arbeiten im Kurs“ ab: „beide Niveaus in gemischten Gruppen zu einer Lektüre arbeiten zu lassen - Ergebnisse gemeinsam vorstellen“. Aus drei Nennungen geht die Empfehlung „hybriden Arbeitens im Kurs“ als Mischform hervor: „Eine literaturwissenschaftliche Vertiefung in den zusätzlichen Stunden für das eA-Niveau durchzuführen, von der die SuS des Grundkurses auch profitieren konnten (Präsentationen, Plakate usw.)“, „Im Deutschunterricht: Präsentationen vorbereiten z. B. zu Literaturepochen; Durchführung dann in gemeinsamen Unterricht, wovon alle profitieren“, „Im Englischunterricht: Häufige im Unterricht in leistungshomogenen Gruppen erstellte kleinere Arbeiten (Kurzrede, Diskussionen, schriftliche Formate,...), die dem gesamten Kurs vorgestellt wurden“. Acht Nennungen wurden der Einzelkategorie *Methodenvielfalt im Unterricht* zugeordnet, z.B. „Methodenvielfalt“, „Eigenverantwortung der SuS fördern, indem z.B. das Wiederholen der grundlegenden Grammatikkenntnisse von der Lehrkraft Material gestützt in Eigenarbeit geleistet wird, jedoch am Anfang der Stunde Raum gegeben wird, einzelne Aspekte bedarfsgerecht zu besprechen“, „News presentations mit Kriterien, denn die Schüler im Kombikurs sind sehr redescheu. So müssen Sie zumindest ab und an etwas vortragen (kriteriengeleitet), es sei denn, sie verweigern sich“, „Differenzierter Unterricht besteht nicht nur aus verschiedenen Arbeitsbögen“. In zwei Nennungen wurde sich für eine *freiere Unterrichtsgestaltung* ausgesprochen: „Freie Unterrichtsgestaltung“, „Loslösen des gA vom Themenkorridor ermöglicht freiere Gestaltungsmöglichkeiten“. Ebenfalls jeweils zwei Nennungen bezogen sich auf die Möglichkeit, *digitale Medien zu nutzen* („Die Nutzung von iPads macht so vieles möglich“, „Die Nutzung von itslearning macht so vieles möglich!“) und die gebildete Subkategorie *Kompetenzlücken schließen* („Individuelle Förderangebote zu möglichen Lücken aus der Mittelstufe im ersten Halbjahr der Einführungsphase ermöglichen den SuS das erfolgreiche Mitarbeiten“, „sich Zeit lassen bei Themen, bei denen die SuS in den gA Kursen Probleme haben“).

Drei Nennungen wurden unter der gebildeten Einzelkategorie *pragmatisch-optimistische Einstellung der Lehrkraft* subsumiert: „Mit Optimismus, guter Laune und Begeisterung für das Fach lassen sich viele Schwierigkeiten bei der Planung und Umsetzung des Unterrichts überwinden“, „Gelassen bleiben!, „Keine hohen Erwartungen haben, mit dem arbeiten, was man hat“. Die Erzeugung bzw. Steigerung von *Motivation/Interesse der SuS* wurde in acht Nennungen thematisiert, u.a. „Machen Sie Ihren Kurs auf erhöhtem Niveau exklusiv - mit Projekten und Theaterbesuchen, die es nur für das erhöhte Niveau gibt. So werten Sie den Kurs auf und erhöhen die Motivation der Schüler/-innen, „Motivation lernbereiter Schüler nutzen, einige saugen wirklich

Vieles sehr interessiert auf. Diese Begierigkeit nicht enttäuschen, ist durchaus eine (positive) Herausforderung bei 5 Stunden in der Woche“, „Fehler als notwendige Entwicklungsschritte betonen und "leben"“, „gA: Die mündliche Prüfung als Möglichkeit nutzen, jenseits der Klausuranforderungen motivierend zu arbeiten“, „Thematisches Interesse lässt sich besser aktivieren“. Die Bedeutung von *Beratung und Transparenz hinsichtlich der Leistungsanforderungen gA/eA* wurde in sechs Nennungen herausgestellt, z.B. „Sofort Transparenz über gA/eA-Aufgaben herstellen, also wie in der Sek.1 differenzierte Aufgaben stellen“, „Eindringliche Beratung der Schüler vor der Wahl“, „Eine grundlegende Gelingensbedingung sehe ich vor allem im transparenten Handeln der Lehrkraft, die zu Beginn des Schuljahres auf die differenzierten Vorgaben für einen niveaudifferenzierten Unterricht eingeht“, „Transparenz: das erwarte ich im gA, das erwarte ich im eA, z.B. in Bezug auf sprachliche Mittel für die Textproduktion oder auch durch binnendifferenzierte Scaffolds“, „Eingehende Beratung der SuS hinsichtlich der Anforderungsniveaus“. Der unter die Einzelkategorie *Sonstige* gefasste Nennung bezog sich auf den Mathematikunterricht und lautete: „Arbeitsmaterial zum Veranschaulichen nutzen: GeoGebra bzw. klar strukturierte Arbeitsmaterialien. Übliche Schulbücher für den gA-Unterricht in Mathematik größtenteils meiden“.

40 Nennungen bzw. 25,8 Prozent aller Angaben wurden der dritten Hauptkategorie **Kooperation/Austausch** zugordnet. Als größte zugehörige Einzelkategorie wurde die Kategorie *im Kollegium/mit Fachschaften* gebildet, mit Beispielnennungen wie „intensive Zusammenarbeit in der Fachschaft mit verbindlichen Vereinbarungen und kollegialer Unterstützung zum Auffangen von wiederkehrenden Belastungsspitzen“, „Austausch mit Fachschaft der eigenen Schule und mit Fachschaft anderer Schulen“, „enge Absprachen in den Fachschaften von Beginn an“, „Absprache unter Fachkollegen aus eA und gA Niveau“ und „Absprachen zwischen den KollegInnen helfen enorm“. Daran anknüpfend wurden die beiden weiteren Einzelkategorien *im Jahrgang* (z.B. „enge Zusammenarbeit der unterrichtenden Kolleg:innen im Jahrgangsteam“, „kleinschrittige Absprachen mit Kollegen im Jahrgang und gemeinsame Einordnung der Ergebnisse“) und *in/mit E-Phase* (z.B. „Genaue Absprachen der Lehrkräfte der E-Phase sind unerlässlich, damit die Schülerinnen und Schüler mit den gleichen Voraussetzungen starten“, „Enge Absprachen im Kollegium, auch und vor allem schon in der E-Phase“, „Klare Absprachen in der Fachschaft über verpflichtende Inhalte in E, damit die in Q neu zusammengesetzten Kurse unter gleichen Voraussetzungen starten können) mit jeweils vier Nennungen gebildet. In drei Nennungen wurden die Zusammenarbeit beim Erstellen und der Austausch von *Unterrichtsmaterial* herausgestellt, z.B. „Sehr enge Zusammenarbeit mit der Lehrkraft im Parallelkurs, wechselseitiges Erstellen von U-Material und kurzer Austausch nach dessen Einsatz“, „Austausch erprobten und bewährten Materials“. Vier Nennungen zielten auf die Kooperation hinsichtlich der *Unterrichts- und Klausurplanung* ab, z.B. „weiterempfehlen kann ich die kollegiale Zusammenarbeit hinsichtlich Unterrichts- und Klausurplanung“, „Vorbereitung des Unterrichts in Teams/ enge Zusammenarbeit+Austausch mit den Fachlehrern“, „Gemeinsames Erstellen der Einheiten und Klausuren“. Unter den *sonstigen* Nennungen finden sich Angaben wie „Häufiges Feedback einholen und auch sinnvolle Vorschläge aufnehmen: Kooperatives Lernen ernst nehmen“, „gegenseitige Hospitation“, „Netzwerktreffen mit anderen Schulen zum Austausch von Erfahrungen und Materialien, so wie der Zusammenarbeit an einem Curriculumsvorschlag für gA, eA und Zwei-Weg-Kurs“.



## 4.2 Herausforderungen, Unterstützungsbedarfe und Good Practice-Empfehlungen in Profilgestaltung und Profilsseminar

### 4.2.1 Herausforderungen aus Sicht der Schulleitungen

Welche Herausforderungen werden seitens der Schulleitungen bezüglich der Umsetzung der Profilgestaltung und des Profilsseminars gesehen? In Abbildung 67 findet sich das Kategoriensystem der insgesamt 172 einbezogenen Nennungen (inklusive Mehrfachzuordnungen) der Schulleitungen. 27 Nennungen bzw. 15,7 Prozent aller Herausforderungsaspekte entfallen auf die gebildete Hauptkategorie **Inhaltlich-konzeptionelle Ausgestaltung**. 7 Nennungen wurden der zugehörigen Einzelkategorie *Entwicklung des Profilsseminars* zugeordnet, darunter Beispielnennungen wie „Etablierung des zusätzlichen Fachs "Profilsseminar" und seiner Zielsetzung“, „inhaltslich-methodische Entwicklung hin zu Profilsseminaren für zwei Profilkurse“, „Gleichzeitigkeit von Interdisziplinarität, Wissenschaftspropädeutik, Projektcharakter“, „PS muss neu gestaltet werden (eigene Fachanforderungen erstellen)“. Fünf Nennungen bemängeln *fehlende Vorgaben* bezüglich der Gestaltung des Profilsseminars, u.a. „Inhaltliche Ausgestaltung des Seminars ohne Fachanforderungen“, „Unsicherheit der Lehrkräfte bei der thematischen Ausrichtung und Bewertung“, „unklare Vorgaben zur Gestaltung des Profilsseminars“, „Rechtlicher Rahmen bei außerschulischen Aktivitäten einzelner Lernender“. Die *Themenfindung/Themenausarbeitung* wird in vier Nennungen als Herausforderung bezüglich der Profilsseminare adressiert, z.B. „Themenfindung innerhalb der Profilsseminare“, „kleine Profile erfordern Zusammenlegung --> thematische Ausrichtung?“, „Thematische Ausarbeitung“. Die *Umsetzung fächerübergreifender Arbeit* wurde in sechs Nennungen als Herausforderung aufgeführt, z.B. „Fächerübergreifende Angebote auszugestalten“, „Interdisziplinarität (Kapazität!)“, „Umsetzung fächerübergreifender Projekte“. Daran anknüpfend ließen sich fünf Nennungen der Einzelkategorie *Inhaltliche Anbindung des Profilsseminars an das Profilfach* zuordnen, u.a. „Verknüpfung von Profilfach und Profilsseminar“, „Inhalte zwischen Profilfach und -seminar abzustimmen, um dem Profilfach keine Themen "wegzunehmen"“, „Praxisbezug und Vernetzung der Inhalte von Profilfach und Profilsseminar“.

72 Nennungen bzw. 41,9 Prozent aller Nennungen ließen sich der größten Hauptkategorie **organisatorisch** zuordnen. Die fünf *allgemeinen* Herausforderungsaspekte waren genereller Natur, u.a. „schulorganisatorische Umsetzung“ und „organisatorische Ausgestaltung“. Die mit 15 Nennungen größte Einzelkategorie war die Kategorie *Stundenplangestaltung* mit sechs „allgemeinen“ Nennungen (z.B. „Stundenplantechnische Organisation“, „Auswirkungen auf Stundenplan sind verheerend“, „Stundenplangestaltung innerhalb der Buszeiten“, „Stundenzuweisung: Bei kleinen Profilen auch kleine Profilsseminare!“). Drei Nennungen beinhalteten ähnliche Herausforderungen bei der *Stundenplaneinbindung/Unterrichtsverteilung*: „Stundenplan - schwer einzubinden“, „Auswirkungen auf den Stundenplan, vor allem wenn eine zeitliche Bindung erfolgen soll“, „Unterrichtsverteilung“. Ebenfalls drei Nennungen monierten die unterschiedliche vorgesehene Stündigkeit der Profilsseminare je nach Profil, z.B. „die unterschiedlichen Stündigkeiten der Profilsseminare in den verschiedenen Aufgabenfelder sind nicht nachvollziehbar“, „In der Stündigkeit des profilaffinen Faches, in den NW 2Std statt sonst 3 Std“. Drei Nennungen zielten auf eine zu hohe Stundenzahl in Q1.1 ab, die zu wenig Freiräume für projektorientiertes Arbeiten böte: „Stundenzahl in Q1.1 zu groß, die Schüler:innen haben keine zeitlichen Ressourcen für projektorientiertes Arbeiten“, „Gesamtstundenzahl in Q1.1 ist definitiv zu hoch“, „Die SuS haben insgesamt zu viele Unterrichtsstunden, so dass für vertiefende Umsetzung zu wenig Freiraum bleibt“. Fünf Nennungen wurden der Einzelkategorie *Kooperationspartner* zugeordnet, wobei drei Nennungen das *Finden von Kooperationspartnern* (z.B. „Finden von Kooperationspartnern“, „fehlende Nähe zu Großstädten mit universitären Angeboten oder anderen spezifischen Kooperationsmöglichkeiten“) und zwei Nennungen die *Zusammenarbeit aufgrund schulischer Abläufe*

(„Absprachen und Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen passt nicht immer in schulische Abläufe“, „Gestaltung der Zusammenarbeit mit Universitäten, Hochschule und externen Lernorten in einer zunehmend durch Kurse geprägten Lernumgebung“) als Herausforderung thematisierten. Die drei Nennungen der gebildeten Einzelkategorie *Räume/Finanzielles/Material* nahmen Ressourcen (jenseits des Personals) in den Blick: „Räume“, „sehr gute Ideen nicht umsetzbar aufgrund mangelnder finanzieller Ressourcen (z.B. Noten für ein Musical, Experimentiermaterial für Jugend forscht). Hier wäre eine Extrafinanzierung "Profilsseminar" wünschenswert (ähnlich wie bei den Schulwanderfahrtsabrechnungen für Lehrkräfte)“, „z.T. schwierige Materialsuche“. In den sechs der Einzelkategorie *Vergleichbarkeit der Anforderungen/ der Umsetzung* zugeordneten Nennungen wurden insbesondere Vergleichbarkeitsaspekte in den Vordergrund gerückt, u.a. „Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Anforderungen in unterschiedlichen Profilsseminaren“, „Vergleichbarkeit in der Umsetzung zwischen den einzelnen Schulen“, „vergleichbare Leistungsnachweise zu vereinbaren“. Daran knüpfen auch die 11 genannten Herausforderungsaspekte der Einzelkategorie *Bewertung* an, z.B. „Faire Leistungsbewertung im Profilsseminar, wenn die SuS die Wahl haben, praktisch oder theoretisch zu arbeiten“, „Gestaltung von Leistungsnachweisen“, „Leistungsbewertung in den Profilsseminaren, Form und Umfang der Leistungsnachweise“, „angemessene Prüfungsformen finden“. In die Einzelkategorie *Gruppengrößen* mit sieben Herausforderungsaspekten finden sich Nennungen wie „Gruppengröße müsste < 18 sein“, „Abschmelzen "kleiner" Profile ohne die Möglichkeit der Zusammenlegung“, „kleine Profile erfordern Zusammenlegung --> thematische Ausrichtung?“, „angemessene Kursgrößen zwecks übermäßigen Korrekturaufwandes (mehr Lehrerstunden)“. Sechs Nennungen beziehen sich auf Herausforderungen im Kontext der *Profilwahl*, wie z.B. „Zwang zum sprachlichen Profil trotz geringster Anwesenheit ist ein großes Problem“, „Möglichkeit des Profilwechsels wird vermehrt angestrebt“, „Bei Belegung des sprachlichen Profils sind Schülerinnen und Schüler auf Mathematik als Prüfungsfach angewiesen oder müssen insgesamt 5 Prüfungen belegen. (in Sport ebenfalls)“. Fünf Nennungen wurden der Einzelkategorie *Abwahl von Fächern/Fachwegfall* zugeordnet, z.B. „Schulorganisatorisch ist ein Wechsel nicht immer möglich“, „Abwahl von Fächern zum Halbjahr“, „In Gemeinschaftsschulen fällt im naturwissenschaftlichen Profil (wg. neu begonnener Fremdsprache) die unterstützenden Naturwissenschaften Phy und Che weg. Das verhindert eine naturwissenschaftliche Bildung und erlaubt den SuS daher keine Wahl für ein naturwissenschaftliches Studienfach. Darüber hinaus bietet es den naturwissenschaftlichen Lehrkräften keine Perspektive und führt in dieser Gruppe zu starkem Unmut. Hier ist dringend Änderungsbedarf!“, „hohe Zahl an Lehrerwechseln für Schülerinnen und Schüler aufgrund neu zusammengesetzter Kurse (wegen Abwahl), auch in der Qualifikationsphase“. Der letzten Einzelkategorie *Sonstiges* wurden Nennungen wie „Den Transfer des Profilsseminars auf den nachfolgenden Jahrgang (mit neuen Kolleg/innen)“, „Verstetigung der erarbeiteten Konzepte für das Profilsseminar“, „Die Evaluation des Profilsseminars“, „Konflikt mit Zentralabitur in Profilsfächern“ zugeordnet.

Die mit 62 zugeordneten Nennungen (36,0 Prozent aller Nennungen) zweitgrößte Hauptkategorie ist die Kategorie **auf Lehrkräfte bezogen**. Die größte zugehörige Einzelkategorie bildete hier mit 17 Nennungen die Kategorie *Mangel an Lehrkräften/Lehrer\*innenstunden*, z.B. „Lehrkräftemangel: Angebot an Profilen muss dadurch eingeschränkt werden“, „Lehrkräftebedarf in naturwissenschaftlichem Profil“, „zu wenige Fachlehrkräfte an Gemeinschaftsschulen mit Oberstufen“, „Durch (Fach-)Lehrermangel können einige Planungen nicht umgesetzt werden“. Daran anknüpfend wird in sechs Nennungen insbesondere auf den Bedarf an *motivierten Lehrkräften* für die Umsetzung des Profilsseminars verwiesen, z.B. „Die Arbeit im Profilsseminar ist nur mit besonders geeigneten und motivierten Lehrkräften möglich, die kaum zu ersetzen sind“, „In jedem Jahr Lehrkräfte zu finden, die sich gerne und engagiert den Herausforderungen des Profilsseminars stellen und die hervorragenden Potenziale, die das Faches bietet, voll ausschöpfen“, „Eigeninitiative der unterrichtenden Lehrkräfte, Motivation ist ausschlaggebend“, „Motivierte

Lehrkräfte finden“, „Haltung der Lehrkräfte - nicht immer einfach sich "in den Dienst" eines anderen Fachs zu stellen“. In der Einzelkategorie *zeitliche Ressourcen* mit 14 Nennungen wird der begrenzte Faktor Zeit in den Mittelpunkt gestellt, z.B. „fehlende zeitliche Ressource zur Konzepterstellung“, „Zeit (Vorbereitung)“, „Zeitlicher Einsatz der ohnehin belasteten Lehrkräfte“, „Kann Zahl der notwendigen Lehrerstunden der interessierten Lehrkräften im Rahmen der Unterrichtsverteilung zur Verfügung gestellt werden?“. 12 Nennungen heben die erforderliche *Absprache und Kooperation zwischen Lehrkräften* als herausfordernd heraus, u.a. „In jedem Jahr Teams zu finden, die vertiefend und gut zusammenarbeiten“, „Klare Absprachen zwischen KuK [Kolleginnen und Kollegen]“, „was ein hohes Maß an individuellen Absprachen zwischen zwei KollegInnen erfordert. Das funktioniert in einigen Tandems sehr gut, in anderen weniger“, „Den Transfer des Profilseminars auf den nachfolgenden Jahrgang (mit neuen Kolleg/innen)“. Zehn Nennungen betonen den mit dem Profilseminar einhergehenden *Arbeitsaufwand*, z.B. „viel Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte (bisher keine Routine)“, „Neue Lehrkräfte müssen sich in die Idee von Profilseminar und BO erst einmal hineindenken“, „Korrekturaufwand bei den gleichwertigen Leistungsnachweisen in den Profilseminaren, z.B. bei Facharbeiten, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügen und speziellen Themen gewidmet sind, in die sich auch der Fachlehrer einarbeiten muss“, „Für die Entwicklung des Profilseminars hat es keine Entlastung gegeben“. In drei Nennungen wird Bezug zur *Motivation der SuS* genommen, „Akzeptanz des Seminarfaches bei den Schülerinnen und Schülern“, „Schüler\*innen abholen“, „mehr Ausdifferenzierung/Individualisierung führt Forderung nach mehr Profilangeboten; anschließende Reduzierung auf Machbares frustriert SuS“. Aus zehn Nennungen war zu entnehmen, dass den Schulleitungen zu den ihrerseits wahrgenommenen Herausforderungen bezüglich Profilstaltung/Profilsseminar zum Zeitpunkt der Befragung (*noch*) *keine Einschätzung (möglich)* war. Eine Nennung stellte weniger eine Herausforderung als einen positiven Kommentar dar, der hier abschließend ebenfalls aufgeführt werden soll: „Das Profilsseminar ist super. Es fordert die LK und SL stark, da die SuS die Schule und die Stadt mit immer neuen Ideen konfrontieren, aber es ist spannend und wir sehen unsere SuS daran wachsen.“

Inhaltlich-konzeptionelle Ausgestaltung (27/15,7%)	Entwicklung des Profilseminars (7)	
	fehlende Vorgaben (5)	
	Themenfindung/Themenausarbeitung (4)	
	Umsetzung fächerübergreifender Arbeit (6)	
	inhaltliche Anbindung des Profilseminars an das Profilmfach (5)	
organisatorisch (72/41,9%)	allgemein (5)	
	Stundenplangestaltung (15)	allgemein (6)
		Einbindung und Unterrichtsverteilung (3)
		unterschiedliche Stündigkeit (3)
		zu hohe Stundenzahl in Q1.1 (3)
	Räume/Finanzielles/Material (3)	
	Kooperationspartner (5)	Finden von Kooperationspartnern (3)
		Zusammenarbeit aufgrund schulischer Abläufe (2)
	Vergleichbarkeit der Anforderungen/ der Umsetzung (6)	
	Bewertung (11)	
	Gruppengrößen (7)	
	Profilwahl (6)	
Abwahl von Fächern/Fachwegfall (5)		
Sonstiges (9)		
auf Lehrkräfte bezogen (62/36,0%)	SuS motivieren (3)	
	Mangel an Lehrkräften/Lehrer*innenstunden (17)	
	motivierte Lehrkräfte (6)	
	zeitliche Ressourcen (14)	
	Absprache und Kooperation zwischen Lehrkräften (12)	
	Arbeitsaufwand (10)	
positiver Kommentar (1/0,6%)		
(noch) keine Einschätzung (möglich) (10/5,8%)		

**Abbildung 67:** Wahrgenommene Herausforderungen hinsichtlich der Umsetzung der Profilgestaltung und des Profilseminars aus Sicht der Schulleitungen (Kategorisierung offener Angaben; Fragewortlaut: „Wo sehen Sie aktuell die größten Herausforderungen bezüglich der Umsetzung der Profilgestaltung und des Profilseminars? [Bitte beschränken Sie sich auf maximal drei Herausforderungen]“)

4.2.2 Unterstützungsbedarfe aus Sicht der Schulleitungen

Welche **Unterstützungsbedarfe** sehen die Schulleitungen vor dem Hintergrund der von ihnen geschilderten Herausforderungen bezüglich der Umsetzung der Profilgestaltung und des Profilseminars? Abbildung 68 enthält das Kategoriensystem der insgesamt 121 eingeflossenen Nennungen (einschließlich Mehrfachzuordnungen).

organisatorisch (21/17,4%)	allgemein (1)	
	Personalplanung (2)	
	Reduzierung der Stunden/Fächer (5)	
	ÖPNV-Anpassung an Schulzeiten (1)	
	mehr Wahlmöglichkeiten (1)	
	Gruppengröße (2)	
	angepasstes Unterrichtsmaterial (7)	
	finanzielle Unterstützung (2)	
Vorgaben/Vorlagen bereitstellen (39/32,2%)	allgemein (3)	
	Themen/Ideen bereitstellen (10)	
	Musterausgestaltung bereitstellen (8)	
	Fächerübergreifende Gestaltung (3)	
	Best-Practice Beispiele (6)	
	Leistungsnachweise/Bewertungen (9)	
personell (41/33,9%)	allgemein (3)	
	mehr Lehrkräfte/mehr Lehrerstunden (14)	
	mehr Zeit (12)	allgemein (6)
		Korrekturbedarf (1)
		Entlastungsstunden für Entwicklung und Abstimmung (5)
	Fortbildungen (12)	allgemein (9)
		an die Schulen direkt, nicht über Formix (1)
		Leistungsbewertung (1)
		wissenschaftspropädeutisches Arbeiten (1)
	Kooperation und Austausch (11/9,1%)	Austausch/Vernetzung (3)
schulexterne Kooperationen (8)		
(noch) keine Einschätzung (möglich) (9/7,4%)		

**Abbildung 68:** Unterstützungsbedarfe hinsichtlich der Umsetzung der Profilgestaltung und des Profilseminars aus Sicht der Schulleitungen (Kategorisierung offener Angaben; Fragewortlaut: „In welchen Bereichen sehen Sie Unterstützungsbedarf bezüglich der Umsetzung der Profilgestaltung und des Profilseminars [Bitte beschränken Sie sich auf die drei wichtigsten Unterstützungsbedarfe].“)

Die erste gebildete Hauptkategorie **organisatorisch** umfasst 21 Nennungen bzw. 17,4 Prozent aller genannten Unterstützungsbedarfe und bezieht sich auf unterschiedliche Bereiche. Neben einer *allgemeinen* Nennung („Organisation“) zielen sieben Nennungen auf *angepasstes Unterrichtsmaterial* ab, z.B. „Materialangebot erhöhen“, ggf. mit Material zur Umsetzung der Profilseminare analog dem guten Angebot des Fachportals SH: Profilseminar "Move" in Kooperation mit der MINT-Akademie am IPN auch für andere Profile der Oberstufe“, „Arbeitsmaterialien“. Die fünf Nennungen der Einzelkategorie *Reduzierung der Stunden/Fächer* fokussieren auf Reduktionen der Anzahl zu unterrichtender Fächer bzw. Stunden, z.B. „In der Kürzung der verpflichtenden Stundenzahl“, „Änderung der Verordnung bzgl. Belegpflicht Wipo/ Geo/ Ges in Q1.1“, „Änderung der Verordnung bzgl. Verbindlichkeit des sprachlichen Profils“, „Reduzierung der Fächeranzahl“. Weitere, zahlenmäßig kleine Anzahlen an Nennungen nehmen Aspekte der *Personalplanung* („sichere Personalplanung“, „halbjährliche Wechsel der Lehrkräfte planerisch sehr aufwändig“), der *Gruppengröße* („Größe der Profilgruppen reduzieren können“, „Stundenzuweisung für kleinere Kurse“), *finanzielle Unterstützung* (z.B. „finanzielle Unterstützung bei der Ausgestaltung des Profilseminars vor allem in Randlagen“), die *ÖPNV-Anpassung an Schulzeiten* („Vorgabe, dass sich Buszeiten nach Unterrichtszeiten richten müssen und nicht umgekehrt“) sowie *mehr Wahlmöglichkeiten* („mehr Lehrerstunden für mehr Wahlmöglichkeiten“).

39 Nennungen bzw. 32,2 Prozent aller Nennungen wurden der zweiten Hauptkategorie **Vorgaben/Vorlagen bereitstellen** zugeordnet. Die zugehörige Einzelkategorie *allgemein* umfasst zunächst drei Einzelnennungen: „konkretere Vorgaben“, „präzisere Zielsetzung seitens des Ministeriums“ und „Schärfung des Profilseminars“. Die meisten Nennungen finden sich in der Einzelkategorie *Themen/Ideen bereitstellen* mit zehn Nennungen, wie z.B. „eine Sammlung an Themenvorschlägen für das Profilseminar“, „bzw. Ideenpool von gelungenen Profilausgestaltungen“, „inhaltliche Vorschläge zu Projekten“, „Umfangreiche Ideensammlung zu Verfügung stellen“. In eine ähnliche Richtung weisen die acht Nennungen der Einzelkategorie *Musterausgestaltung bereitstellen* (z.B. „Fertige Curricula für Profilseminare“, „beispielhafte Ausgestaltung der PS mit Curriculum“, „Konkrete Beispiele (nicht nur Ideen) als Muster für die Umsetzung in allen Profilen, so dass eine Vergleichbarkeit in der Umsetzung zwischen den Schulen gewährt werden kann“) sowie die sechs Nennungen der Einzelkategorie *Best-Practice-Beispiele* (z.B. „best-practice-Beispiele von anderen Schulen“, „Gelungene und transferierbare Beispiel aus anderen Schulen“). Neun Nennungen thematisieren vorgabenbezogene Unterstützungsbedarfe hinsichtlich *Leistungsnachweisen/Bewertungen*, wie sich folgenden Beispielnennungen entnehmen lässt: „Bewertungsmodelle – konkret“, „Konkretere (möglicherweise fächerübergreifende) Vorgaben über Form und Umfang von Leistungsnachweisen und Leistungsbewertung in den Profilseminaren“, „Anregungen für Leitungsnachweise“. Unterstützungsbedarf hinsichtlich der *fächerübergreifenden Gestaltung* kommt in drei Nennungen zum Ausdruck: „weitere Ideen für fächerverbindendes Unterrichten“, „Möglichkeiten fächerübergreifenden Arbeitens“, „Fächerübergreifende Projekte“.

Die Hauptkategorie mit den meisten Nennungen (41 bzw. 33,9 Prozent aller Nennungen) ist die Kategorie **personell**. Drei Nennungen wurden der Einzelkategorie *allgemein* zugeordnet, u.a. „Personelle Ausstattung“, „Entlastung der Lehrkräfte“. An diese Nennungen knüpft auch die mit 14 Nennungen größte gebildete Einzelkategorie *mehr Lehrkräfte/mehr Lehrerstunden* mit Beispielnennungen wie „Genügend qualifiziertes und engagiertes Personal“, „Lehrkräftegewinnung“, „Ausstattung der Oberstufe mit mehr Lehrerstunden“, „mehr Lehrerstunden für kleinere Kurse“, „Gerade im 1. der 3 Halbjahre eine zusätzliche Stunde für Profillehrer und PS-LK“. Der Bedarf nach *mehr Zeit* wird in 12 Nennungen zum Ausdruck gebracht, die sich weiteren Subkategorien zuordnen ließen, darunter sechs „allgemeine“ Nennungen („mehr zeitliche Entlastung für KuK [Kolleginnen und Kollegen]“), fünf Nennungen hinsichtlich „Entlastungsstunden für Ent-

wicklung und Abstimmung“ („Entlastungsstunden für curriculare Entwicklungsarbeit“, „Zeitkontingent für Abstimmungsprozesse“, „Es werden mehr Ressourcen benötigt, um das Unterrichtsmaterial so zu dokumentieren, dass es auch von Nachfolgern genutzt werden kann“) und eine Nennung für „Korrekturbedarf“ („jedoch auch den Korrekturbedarf der Lehrkraft in Grenzen halten“). Als weitere Einzelkategorie mit 12 Nennungen wurde die Kategorie *Fortbildungen* gebildet. Neun Nennungen waren „allgemein“ bzw. eher unspezifisch gehalten (z.B. „mehr Fortbildungen“, „Evtl. Themenspezifische Fortbildungen“, „inhaltliche Ideen / Anregungen für die unterrichtenden Lehrkräfte (Fortbildungen“). Je eine Nennung bezog sich auf die *Leistungsbewertung* („Fortbildungen zu alternativen Möglichkeiten der Leistungsbewertungen“), das *wissenschaftspropädeutische Arbeiten* („Fortbildungen im Bereich des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens“) und die Kommunikation der Fortbildungsangebote *an die Schulen direkt, nicht über Formix* („Fortbildungsangebote direkt an die Schulen schicken, nicht über Formix“).

Elf Nennungen bzw. 9,1 Prozent aller Nennungen entfielen auf die Hauptkategorie **Kooperation und Austausch**, wobei die diesbezüglich aufgeführten Unterstützungsbedarfe in erster Linie Nennungen bezüglich *schulexternen Kooperationen* betrafen, u.a. „externe Anbieter für Profilseminare gewinnen“, „Kontaktmöglichkeiten für Kooperationen mit Universitäten“, „Unterstützung beim Akquirieren von Kooperationspartnern“, „Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern in Universitäts- und Hochschulstädten, vor allem wegen hoher Fahrtkosten“, „Firmen“). Drei Nennungen adressierten Möglichkeiten für *Austausch/Vernetzung*: „Mehr Austausch zwischen den Schulen zur Gestaltung des Seminars“, „fächerübergreifender Informationsaustausch zu diesem Thema auf Landesebene“, „Vernetzung“.

#### 4.2.3 Good Practice-Empfehlungen aus Sicht der Schulleitungen

Wie bei der Umsetzung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern wurden die Schulleitungen auch nach möglichen *Good Practice*-Hinweisen für die Umsetzung der Profildgestaltung gefragt: „Was können Sie anderen Schulen hinsichtlich der Umsetzung der Profildgestaltung und des Profilseminars an Ihre Schule im Sinne von *Good Practice*-Erfahrungen weiterempfehlen? Was hat sich besonders bewährt, was waren ausschlaggebende Gelingensbedingungen? In Ihrer Auswahl sind Sie völlig frei. [Bitte beschränken Sie sich auf zwei *Good Practice*-Empfehlungen und beschreiben Sie diese kurz].

Abbildung 69 weist das auf 87 Nennungen (einschließlich Mehrfachzuordnungen) basierende Kategoriensystem für die *Good Practice*-Empfehlungen der Schulleitungen aus. Herauszustellen ist dabei, dass in 18 Nennungen darauf verwiesen wurde, dass noch keine hinreichenden Erfahrungen vorliegen, das Profilsseminar nicht praktiziert bzw. keine *Good Practice*-Empfehlung gegeben wird (letzte Hauptkategorie).

In der Hauptkategorie **Organisation und Unterrichtsgestaltung** finden sich 31 Nennungen. Acht Nennungen wurden der zugehörigen Einzelkategorie *Stundenplangestaltung* zugeordnet, darunter z.B. „Einführung von Profiltagen“, „Interdisziplinäres Arbeiten im Rahmen sog. Profiltage mehrfach im Schuljahr“, „Platzierung des Profilsseminars am Rand des Tages, so dass bei Bedarf eine Verlängerung oder Verlagerung unproblematisch möglich ist“, „Blockunterricht für das Profilsseminar“, „Möglichkeit der zeitlichen Flexibilität (z.B. Blockunterricht)“, „Genauere Abstimmung der einzelnen Profilfächer im Pilotjahrgang“, „auf die Nachmittagsstunden legen“. Ebenfalls acht Nennungen zielen darauf ab, die *Schüler\*innen einzubeziehen*, z.B. „Bei der Themenfindung und der Ausgestaltung der Projekte die Schülerinnen und Schüler einbeziehen“, „Möglichkeit zu intensivem Austausch LehrerInnen - SchülerInnen“, „Hören auf Wünsche der

SuS“. Vier Nennungen nahmen *Arbeitsmethoden* in den Blick, u.a. „Wenig Fokus auf "den" LN legen, es gibt ja auch nur einen im Schuljahr. Prozesshaftes Lernen!“, „Nutzen des Angebotes "Profilseminar "Move" (Informationen über das Fachportal SH)“, „Führen eines Projektstagebuchs durch die Schüler/innen, in dem ihre Aktivitäten in Bezug auf die Projektarbeit regelmäßig dokumentiert werden“. Zwei Nennungen zielten darauf ab, *auf bestehende Strukturen/Kompetenzen aufzubauen*: „Zurückgreifen auf bestehende Strukturen, z.B. WPU-Kurse an Gemeinschaftsschulen, die als Grundlage für das Profilseminar dienen könnten“, „Lehrkräfte knüpfen an vorhandene Kompetenzen an (MUN Erfahrung)“. Unter der Einzelkategorie *konkrete, reale Projekte mit Schüler\*innenbezug* wurden Nennungen wie „Realprojekt in Q1“, „Durchführung eines konkreten Projektes mit klar definierten Zielen“, „schülerbezogene Projekte entwickeln“, „Öffnung der Profilseminarprojekte in den virtuellen Raum“ subsumiert. In der Einzelkategorie *Sonstiges* finden sich Nennungen wie „jahrgangsübergreifende Möglichkeiten der Einrichtung von Kursen ausloten“, „Haltung vermitteln - Es geht um die Verknüpfung von projektartigem Lernen mit den fachlichen Inhalten - das heißt, dass das eigene Fach bezogen auf die Inhaltsebene auch zurückgestellt werden darf/kann/muss“, „vorhandene Überschneidungen mit "wegfallenden" Fächern inhaltlich planen und damit im PS z.T. kompensieren“.

Die Hauptkategorie **Lehrkräfte** umfasst 30 Nennungen. 16 Nennungen adressieren den *Einbezug der Fachschaften/des Kollegiums*, z.B. „breit aufgestelltes Team, Mitarbeit mehrerer Fachschaftskollegen“, „Gemeinsame Erarbeitung der Curricula für die Profilseminare in Fachgruppen“, „Ankopplung von Profilseminaren an Fachschaften“, „Bei der Ausgestaltung waren frühzeitig verschiedene Fachschaften beteiligt, so dass gewährleistet war, dass die Inhalte des Profilsfachs und des Profilseminars sinnvoll verknüpft sind“, „Die breite Diskussion in der Implementierungsphase und Einbindung des Kollegiums in die Gestaltung“, „gute kollegiale Zusammenarbeit“, „Fachgruppen der profilgebenden Fächer formulieren Wünsche für die Profilseminare und sprechen sich mit den betroffenen Fachschaften inhaltlich dazu ab“. In sieben Nennungen wird darauf verwiesen, *den Lehrkräften (Fachschaften) Freiräume zur Gestaltung zu geben*, z.B. „Fachschaften freie Hand lassen“, „Große Offenheit gegenüber Themen und Lehrkräften, die ein PS gestalten und/oder unterrichten wollen“, „Engagierten Kolleginnen und Kollegen Raum für Gestaltung einräumen“. Die Bedeutung der Motivation wird in sieben Nennungen herausgestellt, u.a. „hohe Motivation bei den entsprechenden Fachlehrkräften erzeugen“, „Das Engagement der Kolleg/innen durch Aspekte kreativer Freiheit fördern“, „Auswahl der unterrichtenden Lehrkraft nach Motivation, wenn möglich“, „auf Freiwilligkeit setzen“.

Die acht Nennungen der Hauptkategorie **Sonstiges** wurden in die beiden Einzelkategorien *frühzeitige Planung* (z.B. „Mutig sein im Profilseminar! Wir beginnen das Seminar schon in E (Ressource) und nutzen dieses Jahr zum Ankommen und Erlernen der Basics des Projektmanagements. In Q sind die SuS dann schon sehr frei und kreativ, selbstbewusster und selbstständiger“, „Rechtzeitige Planung“, „SE-Tag für die Entwicklungsarbeit“) und *schulexterne Möglichkeiten* („Zusammenarbeit mit Forschungseinrichtungen“, „Integration von Lernen am anderen Ort, externe Experten in die Schule holen“, „Suche nach (auch außerschulischen) Kooperationspartnern“) untergliedert.



Organisation und Unterrichtsgestaltung (31/35,6%)	Stundenplangestaltung (8)
	Schüler*innen einbeziehen (8)
	Arbeitsmethoden (4)
	auf bestehenden Strukturen/Kompetenzen aufbauen (2)
	konkrete, reale Projekte mit Schüler*innenbezug (4)
	Sonstiges (5)
Lehrkräfte (30/34,5%)	motivierte Lehrkräfte (7)
	Lehrkräften (Fachschaften) Freiräume zur Gestaltung geben (7)
	Einbezug der Fachschaften/ des Kollegiums (16)
Sonstiges (8/9,2%)	frühzeitige Planung (5)
	schulexterne Möglichkeiten (3)
noch keine hinreichenden Erfahrungen/ kein PS vorhanden/ "keine" (18/20,7%)	

**Abbildung 69:** *Good Practice*-Empfehlungen hinsichtlich der Umsetzung der Profilgestaltung und des Profilseminars aus Sicht der Schulleitungen (Kategorisierung offener Angaben; Fragewortlaut: „Was können Sie anderen Schulen hinsichtlich der Umsetzung der Profilgestaltung und des Profilseminars an Ihrer Schule im Sinne von *Good Practice*-Erfahrungen weiterempfehlen? Was hat sich besonders bewährt, was waren ausschlaggebende Gelingensbedingungen? In Ihrer Auswahl sind Sie völlig frei. [Bitte beschränken Sie sich auf zwei *Good Practice*-Empfehlungen und beschreiben Sie diese kurz.]

### 4.3 Optimierungs- und Weiterentwicklungsansätze für die Oberstufe

Neben Herausforderungen, Unterstützungsbedarfen und *Good Practice*-Empfehlungen für die Umsetzung der Niveaudifferenzierung und der Profilgestaltung einschließlich des Profilseminars (vgl. vorangegangene Abschnitte 4.1 bis 4.4) wurden Schulleitungen und Lehrkräfte der Kernfächer in einer weiteren offenen Frage auch noch einmal generell nach Optimierungsvorschlägen für die Weiterentwicklung der neuen Oberstufe gefragt: „In welchen Bereichen haben Sie Optimierungsvorschläge bezüglich der Weiterentwicklung der neuen Oberstufe [Bitte beschränken Sie sich auf die drei wichtigsten Optimierungsvorschläge]“. Wie die vorangegangenen offenen Antworten wurden auch die Optimierungs- und Weiterentwicklungsvorschläge kategorisiert und quantifiziert. Die Ergebnisse für die Angaben der Schulleitungen finden sich in Abschnitt 4.5.1, die Ergebnisse der Lehrkräfte in Abschnitt 4.5.2.

#### 4.3.1 Optimierungs- und Weiterentwicklungsvorschläge aus Sicht der Schulleitungen

Abbildung 70 enthält das Kategoriensystem für die Optimierungs- und Weiterentwicklungsvorschläge der **Schulleitungen**. Einschließlich Mehrfachzuordnungen gingen 172 Nennungen in die Kategorisierung ein.

Als größte übergreifende Hauptkategorie wurde die Kategorie **Fächer** mit 90 Nennungen bzw. 52,3 Prozent aller Nennungen gebildet. Die größte zugehörige Einzelkategorie mit 34 Nennungen ist die Kategorie *Fächer(ab-)wahl*, die sich zum größten Teil (30 Nennungen) auf die Subkategorie „Anpassungen der Fächerabwahl während der Q-Phase“ bezieht. Hierunter fallen Beispielnennungen wie „Zeitpunkt für Abwahlen beschränken auf Schuljahreswechsel“, „kein Wechsel des Niveaus mehr nach Beginn des Schuljahres (Wahl der Fächer nach Lehrkraft verändert die Kursgrößen z.T. erheblich)“, „Keine Abwahl zum Halbjahr in Q2“, „Keine nach dem 1. Hj auslaufenden Kurse (weitere Reduzierung in Q2 bedeutet ggf. erneuten Lehrerwechsel und damit Unsicherheit für die SuS bei der Prüffachwahl)“, „keine Belegvorschriften setzen, die sich zum Halbjahr ändern (wegfallende Kurse GEO oder WiPo)“, „durchgängige Belegung der in E gewählten Fächer für die gesamte Oberstufe“. Eine umfassende Nennung lautet: „Ebenfalls die ungleichgewichtige Stundenverteilung auf die Halbjahre und die damit verbundenen Abwahlen sind organisatorisch nur schwer handhabbar. Die Abwahlen müssen entweder profilabhängig vorgeschrieben werden (nachteilig für Schüler und Fächer) oder die Wahlen müssen mit Blick auf die gesamte Q-Phase durchgeführt und ausgewertet werden. Dies ist sehr schwierig. Hinzu kommt, dass einzelne Abwahlen nun bei jedem Halbjahreswechsel auftreten. Dadurch sind Lehrkraftzuweisungen schwieriger geworden und auch die Stundenplanung ist dadurch komplizierter: Da Kurse teilweise wegfallen, die Stundenpläne aber nicht für jedes Halbjahr neu berechnet werden können, kommt es ggf. zu weiteren Hohlstunden. Als Optimierung wäre es gut, die Stundenverteilung wieder gleichmäßiger zu machen und (ggf. bis auf den WiPo/Geo-Wegfall nach Q1.1) die Abwahlen zu den Halbjahren Q1.1->Q1.2 und Q2.1->Q2.2 zu unterlassen. Die Abwahlen sollten nur bei E.2->Q1.1 und Q1.2->Q2.1 stattfinden.“ Vier Nennungen wurden der Subkategorie „Zeitpunkt der Prüfungsfachwahl“ zugeordnet, z.B. „spätere Wahl der Abiturprüfungsfächer“, „Prüfungsfachwahl nicht zu Q1 sondern zu Q2“, „Wir wünschen uns eine spätere Entscheidung für die Prüfungsfächer“.

Die zweitgrößte zugehörige Einzelkategorie mit 25 Angaben bündelt Nennungen, die auf *mehr (Ab-Wahlmöglichkeiten)* abzielen. Dies kann sich auf sehr unterschiedliche Aspekte beziehen, wie nachstehende Auswahl an Nennungen verdeutlicht: „Für Geschichte wie in Geogra-

phie, WiPo, Religion/Philosophie ab Q-Phase eine Abwahlmöglichkeit schaffen“, „Mehr Flexibilität der SuS-Wahlen --> Vermeidung der Kürzung von Gesellschaftswissenschaften in Zeiten der "Demokratie in Gefahr"“, „mehr Wahlfreiheiten, weniger Belegverpflichtung“, „Prüfungsfachbelegung im sprachlichen Profil und Sport: die Einschränkung auf Mathematik als Prüffach auflösen“, „Erleichterung der Möglichkeiten, die Fremdsprache durch eine Naturwissenschaft zu ersetzen“, „Möglichkeit der Durchbelegung von Kunst/Musik als Ressource“, „Wegfall der Pflicht für ein sprachliches Profil, Vorschlag: Sprachliches ODER MINT-Profil als Pflicht“, „Kein Pflichtangebot von Kernfächern auf erhöhtem Niveau (oder Mindestgrößenvorgabe ...)“, „Das Fach Philosophie bis zu Ende durchlaufen lassen und nicht nach Q2.1 enden lassen. So hätten die Schüler/innen eine Möglichkeit mehr als mündliche Prüfung“, „Informatik als naturwissenschaftliches Fach einbeziehen --> Änderung der Belegpflicht auf MINT-Fächer (nicht Naturwissenschaften)“, „weitere Öffnung hinsichtlich der Wahl der Abiturfächer: Weg von der verpflichtenden Kernfächerwahl und wieder stärker ins allgemeine Kurssystem gehend wie früher, als die Leistungskurse aus allen Fächern gewählt werden konnten“, „Entschlackung des Fächerkanons. größere Wahlmöglichkeiten und Reduzierung der Arbeitsbelastung der SuS (Abwahl von Fächern)“, „Mehr Möglichkeiten einrichten, eine weitere Fremdsprache belegen zu können außer im Sprachenprofil“, „Wiedereinführung des Plurals in der Belegungspflicht bei Naturwissenschaften\*en\*“, „Die fünfstündigen Kernfächer könnten auf vier Stunden reduziert werden, damit mehr Fächer von Q1 bis Q4 durchbelegt werden und als Prüfungsfach gewählt werden können“.

Fünf Nennungen richten sich auf eine *Stärkung von Fächern* (z.B. „Stärkung der profilaffinen Fächer, die nach der Reform weggefallen sind“, „Stärkung der musisch-ästhetischen Fächer“, „Naturwissenschaften, insbesondere im naturwissenschaftlichen Profil! Eine Naturwissenschaft ist dort nicht ausreichend und es ist nicht einzusehen, dass ein S. im naturwissenschaftlichen Profil nur eine Naturwissenschaft (Bio) aber vier Geisteswissenschaften lernen muss“. In sechs Nennungen wird der Wunsch nach einer *Reduktion der Fächeranzahl* geäußert, jedoch ohne dies weiter zu spezifizieren, z.B. „Reduzierung der Anzahl der Fächer“, „Verringerung des Fächerkanons“. Acht Nennungen wurden der Einzelkategorie *Ausgestaltung* zugeordnet, mit Beispielnennungen wie „individuellere Lernwege in anpassbaren zeitlichen Schritten“, „Retour zu den echten Leistungskursen“, „Stärkung fächerverbindenden Lernens“, „Aufnahme von verbindlichem projektorientierten Arbeiten in allen Fächern“, „Kernfächer eA UND gA vierstündig, es würden auch zwei schriftliche Abiturprüfungen auf eA ausreichen (Profilfach + ein Kernfach, s. Hamburg)“, „Ein Kernfach auf erhöhtem Niveau, zwei Kernfächer auf grundlegendem Niveau reicht nach meiner Sicht aus“. In drei Nennungen wurden Aspekte der *Leistungsbewertung* angesprochen: „offenere Bewertungsformate“, „Sukzessive Einführung der Möglichkeit von digitalen Leistungsnachweisen“, „weniger schriftliche Leistungsnachweise“. Vier Nennungen für möglich Optimierungen wiesen Bezüge zum *Profilseminar* auf, darunter „Profilseminar 3 Kurshalbjahre an allen Schulen (keine affinen Fächer --> Schwächung Stellenwert Profilseminar)“, „Profilseminar in Q2 andocken“, „Profilseminar nie mehr als 2 Stunden“. Sieben Nennungen bezogen sich schließlich auf die *WiPo-Geo-Belegung* [Abwahlmöglichkeit Wirtschaft-Politik/Geografie], wobei die diesbezüglichen Vorschläge in unterschiedliche Richtungen wiesen, wie dies bereits in den in Abschnitt 2.3 berichteten quantitativen Ergebnissen sichtbar wurde: „WiPo und Geo nicht in der Q1-Phase nur ein Halbjahr, entweder beide in Q1 insgesamt oder ein neues Fach wie Weltkunde, welches Inhalte aus beiden Fächern verbindet“, „Möglichkeit der Durchbelegung von Geographie/WiPo“, „Eine Wahl zwischen Geografie und WiPo schon im ersten Kurshalbjahr von Q“, „Wipo durchgängig in QI und QII; kein Geographie“.

Die 65 Nennungen bzw. 37,8 Prozent aller einbezogenen Optimierungsvorschläge umfassende zweitgrößte Hauptkategorie ist die Kategorie **Organisation**. In der größten gebildeten Einzelkategorie *Verteilung/Reduktion Stundenzahl (insbesondere in Q1)* mit 24 Nennungen wird

vor allem eine aus Sicht der Schulleitungen zu hohe Stundenbelastung im Schulhalbjahr Q1 aufmerksam gemacht. 17 Nennungen nehmen dezidiert darauf Bezug, z.B.: „Die Stundenverteilung auf die Halbjahre bereitet den SuS und Eltern große Sorgen: Q1.1 ist einfach zu voll!“, „36 Stunden in Q1 sind zu viel!“, „Umverteilung der Zeiten. In der alten OAPVO war das Stundensoll auf die drei Oberstufenjahre mehr oder minder gleich verteilt. Nun sind die Stunden in E und Q2 reduziert, dafür haben die SuS 36 Stunden in Q1“, „Unbedingt notwendig: Entlastung der Q1.1 (weniger Unterrichtsstunden)“. In den sieben weiteren Nennungen kommt über das Q1.1-Halbjahr hinausgehend der Wunsch nach einer Reduzierung der Stundenzahl zum Ausdruck, z.B. „Reduzierung der Stundenanzahl insgesamt in der Oberstufe (höheres Belastungsempfinden der Schüler\*innen durch aufgeblähten Stundenplan)“, „Weniger Stunden, maximal 32 in allen Jahrgängen“. In sieben Nennungen wird das Bedürfnis nach mehr *Kontinuität/klaren Vorgaben* geäußert, z.B. „Bitte keine ständigen Änderungen der Vorgaben, damit eine Einarbeitung in der Planung möglich ist (Kontinuität über mehrere Jahre)“, „Wir wünschen uns Kontinuität, wenigstens für ein paar Jahre“, „Wenn man ein Profilsseminar anbietet, sollte es von Seiten des Ministeriums in Form von Fachanforderungen sehr deutlich formuliert sein. Die Befürchtung ist groß, dass die Qualität des Profilsseminars ansonsten große Mängel hat“, „klar vorgegebene Profile, ohne riesige Wahlmöglichkeiten“, „Klarere Vorgaben für die unterschiedlichen Wahlen innerhalb der Oberstufe“. Fünf Nennungen richten sich auf *Mindestgrößenvorgaben/Reduzierung der Gruppengröße* in der Kursbildung, u.a. „Reduzierung der Gruppengrößen zur wirklichen Umsetzung des Wahlangebotes“, „Mindestgrößenvorgabe“, „aber Klassenteiler in Oberstufe verkleinern“. Zugleich werden in vier Nennungen auch *weniger Vorgaben* als Optimierungsvorschlag eingebracht, z.B. „Größerer Handlungsspielraum für die einzelne Schule“, „durch weniger Vorgaben in den Fachanforderungen“. Acht Optimierungsvorschläge beziehen sich auf die *Vermeidung/Abschaffung von Zwei-Wege-Kursen*, z.B. „2-Wege-Kurse sind ein Ärgernis, weshalb hier ganz sicher in ein paar Jahren nachgebessert wird“, „Keine Zwei-Wege Kurse!“, „Ausschluss niveaudifferenzierter Kurse unter Implementierung kleinerer Lerngruppen“. In vier Nennungen werden Optimierungsvorschläge hinsichtlich der *Berufsorientierung* geäußert, z.B. „Berufsorientierung auch in die Q-Phase zu verlagern (um ggf. praktische Aspekte, wie Steuererklärung, Lebensbezüge, usw. zu thematisieren)“, „Wirtschaftspraktikum flexibler gestaltbar machen (z.B. an der PF angebunden, in Jg. E)“, „Bewertung des Faches BO - das ist im Moment eher nicht gut umsetzbar (trotz der erstellten Handreichungen für die Schulen, die Bewertbarkeit dieses individuellen Prozesses ist schwierig). Zum Teil wird das Fach von den SchülerInnen auch nicht recht ernst genommen, weil es nur eine Stunde hat. Eine Idee wäre, dies in eine Projektwoche umzuwandeln (das wurde aber schon abgelehnt).“ Aus zwei Nennungen geht der Wunsch nach einer stärkeren *Orientierung der Unterrichtszeiten am ÖPNV* hervor: „stärkere Berücksichtigung der Bedingungen vor Ort (z. B.: Wann muss der Unterrichtstag spätestens enden, weil dann der letzte Bus in die Wohnorte der Schülerinnen und Schüler fährt? Welche Aufenthaltsmöglichkeiten gibt es für die Schülerinnen und Schüler während der Freistunden?)“, „Da der Stundenplan aufgebläht wird, haben unsere SuS in unserem ländlichen Raum Probleme, ihre Busse zu erreichen“.

In drei Nennungen werden angebots- bzw. wahlbezogene *Spezifika der Gemeinschaftsschulen* den Blick genommen, z.B. „Berücksichtigung, dass in GemSmO häufig die zweite Fremdsprache erst in der SEK II gewählt wird und vierstündig ist, in der Stundentafel -> derzeit werden diese Schüler\*innen benachteiligt, obwohl sie in der SEK I nicht weniger Unterricht hatten“, „Aus Sicht der Gemeinschaftsschulen wäre die Einführung von Technik in der Sek2 sehr zu empfehlen. (Ist übrigens das T in dem gehypten Akronym MINT)“, „Die neue Oberstufe ist nicht auf die Bedürfnisse einer Gemeinschaftsschule mit Blick auf die Naturwissenschaften abgestimmt. Die Zwangswahl (fast alle beginnen mit Spanisch in 11 neu) der neu beginnenden 2. Fremdsprache führt dazu, dass die Naturwissenschaften selbst im NaWi-Profil nicht mehr vollständig ver-

treten sind. Das ist nicht hinnehmbar in einem solchen Profil. Der letzten zugehörigen Einzelkategorie *Sonstiges* wurden Nennungen wie „Stündigkeit der Profile angleichen“, „Unterstützung durch den Schulträger (Mensa! Evtl. zusätzliche Arbeitsräume)“, „Verkürzung der Oberstufe besser begleiten vom Ministerium; Tutorenschaft konstruktiver gestalten“, „Überdenken der Stündigkeit Profillfach“, „Stundenplangestaltung vereinfachen (evtl. Wahl einzelner Fächer an Profile koppeln o.ä.)“ zugeordnet.

Fächer (90/52,3%)	Fächer(ab-)wahl (34)	Anpassungen Fächerabwahl während Q-Phase (30)
		Zeitpunkt der Prüfungsfachwahl (4)
	mehr (Ab-)Wahlmöglichkeiten (25)	
	Stärkung von Fächern (5)	
	Reduktion der Fächeranzahl (6)	
	Ausgestaltung (8)	
	Leistungsbewertung (3)	
	Profilseminar (4)	
	WiPo-Geo-Belegung (7)	
Organisatorisch (65/37,8%)	Verteilung/Reduktion Stundenzahl (insbesondere in Q1) (24)	
	Orientierung der Unterrichtszeiten am ÖPNV (2)	
	Kontinuität/ klare Vorgaben (7)	
	Mindestgrößenvorgabe/Reduzierung der Gruppengrößen (5)	
	weniger Vorgaben (4)	
	Vermeidung/Abschaffung Zwei-Wege-Kurse (8)	
	Berufsorientierung (4)	
	Spezifika der Gemeinschaftsschulen (3)	
	Sonstiges (8)	
Personal (13/7,6%)	mehr Lehrkräfte/ Lehrer*innenstunden (10)	
	bessere Ausbildung (1)	
	Entlastung (2)	
Sonstiges (4/2,3%)		

**Abbildung 70:** Optimierungs- und Weiterentwicklungsvorschläge für die neue Oberstufe aus Sicht der Schulleitungen (Kategorisierung offener Angaben; Fragewortlaut: „In welchen Bereichen haben Sie Optimierungsvorschläge bezüglich der Weiterentwicklung der neuen Oberstufe [Bitte beschränken Sie sich auf die drei wichtigsten Optimierungsvorschläge].“)

Die 13 Nennungen (7,6 Prozent aller Optimierungsvorschläge) der Hauptkategorie **Personal** richten sich mit zehn Nennungen größtenteils auf den Wunsch nach *mehr Lehrkräften/ Lehrer\*innenstunden*, z.B. „Mehr Lehrkräfte einstellen“, „genügend qualifiziertes Personal“, „mehr Lehrerstunden für Optimierung der Oberstufe“, „durch zusätzliches Stundendeputat“, „mehr LehrerInnenstunden zum Angebot auch kleinerer Kurse“. Zwei Nennungen adressieren die *Entlastung* des Personals („Entlastung Personal“, „weiterhin Entlastungsstunden für Lehrkräfte mit Zwei-Wege-Kursen“) und eine Nennung eine *bessere Ausbildung* der Lehrkräfte („bessere und frühzeitige Ausbildung der Lehrkräfte für strukturelle Neuerungen (BO, Profilseminare...)“). In der

letzten gebildeten Hauptkategorie **Sonstiges** mit vier Nennungen finden sich Angaben wie „ZEIT“, „... schauen Sie selbst in die: Potsdamer Erklärung“.

#### 4.3.2 *Optimierungs- und Weiterentwicklungsansätze aus Sicht der Lehrkräfte*

Welche Optimierungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten für die neue Oberstufe sehen die in den Kernfächern unterrichtenden **Lehrkräfte**? Das in Abbildung 71 ausgewiesene Kategoriensystem basiert auf insgesamt 214 Nennungen einschließlich Mehrfachzuordnungen. Als größte Hauptkategorie mit 47 Nennungen bzw. 22,0 Prozent aller seitens der Lehrkräfte angegebenen Optimierungsvorschläge wurde die Hauptkategorie **Organisation** gebildet. 31 der zugehörigen Nennungen entfallen auf die gebildete Einzelkategorie *Vorgaben*, die sich wiederum in verschiedene Subkategorien untergliedern ließ. Acht Nennungen wurden der Subkategorie „feste und einheitliche Vorgaben“ zugeordnet, mit Beispielnennungen wie „Mehr Vorgaben vom Land und nicht jede Schule selbst probieren lassen“, „Konkrete (Mindest-)Zielvorgaben für alle Niveaus und Profildächer“, „Es wäre hilfreich, wenn nicht ständig an der Oberstufe experimentiert werden würde, sondern irgendwann einmal Kontinuität reinkommt“. Vier Nennungen implizieren den Wunsch nach einer „klarerer Abgrenzung von gA-/eA-Niveau“, z.B. „Klare Trennung der Niveaus durch entsprechende Kurse/Stunden“, „Fachanforderungen auch niveaudifferenziert, nicht nur in Teilbereichen“, „andere Lehrinhalte im grundlegenden Niveau - andere inhaltliche Ausrichtung dieses Kurses“. Drei Nennungen beziehen sich auf eine „frühere Niveaudifferenzierung“, z.B. „eA bzw. gA schon ab E/ E2“, z.B. „eine frühzeitige Festlegung der SuS, damit die Neusortierung von Lerngruppen zwischen E- und Q-Jahrgang möglichst geringen Schwankungen unterliegt, da die pädagogische Seite (Gruppendynamik, Gruppenkultur etc.) von besonderer Bedeutung ist und hier in E wichtige Grundlagen gelegt werden können, die das Arbeiten in Q erleichtern“. Aus acht Nennungen geht der Wunsch nach „konkreten Inhalten“ – auch hinsichtlich der Themenkorridore beim Abitur – hervor, z.B. „Konkrete Themeninhalte zu den neuen Korridorthe men im Fach Englisch, die verbindlich fürs Abitur sind“, „klare, passgenaue Lektürevorschläge für Korridorthe men“, „zielgenauere Angaben bzgl. Ausgestaltung der Semesterthe men“, „Auch im gA feste Themenkorridore einführen“. In vier Nennungen wird Optimierungspotential dahingehend gesehen, die „Inhalte stärker an Studium/Ausbildung/Lebenswelt zu orientieren“, u.a. „Dringend andere Themen! Im Fach Mathematik unterrichten wir seit einer Ewigkeit immer dieselben Themen, die zum Teil an der beruflichen Realität vorbei gehen“, „stärkere Anpassung (und inhaltliche Reduktion) der Fachanforderungen an die Lebenswelt der SuS, die das Kernfach auf grundlegendem Niveau gewählt haben“, „Weitere Anpassung der unterrichtlichen Inhalte an die Anforderungen der den Kernfächern naheliegenden Studiengänge (z. B. bei Mathematik: Mathematik- und Physikstudium)“. Unter den vier „sonstigen“ Nennungen fanden sich Angaben wie „Anbindung der Fächer, die auf erhöhtem Niveau unterrichtet werden an bestimmte Profile, so dass man quasi mit dem Profil auch seine Leistungskurse wählt“, „Niveaudifferenzierter Unterricht in allen Fächern“ und „Sprachkompetenz schulen "ja", aber auch mit inhaltlicher Tiefe“.

In die zweite gebildete Hauptkategorie **Zwei-Wege-Kurse** gingen 42 Angaben ein, die nahezu ausnahmslos auf deren *Vermeidung/Abschaffung* abzielten, z.B. „Keine 2 - Wege - Kurse! Stunden vom Ministerium hierfür zur Verfügung stellen!“, „absolut keine Zwei-Wege-Kurse“, „niveauübergreifende Kurse abschaffen und dies nicht an Schülerzahlen festmachen“. In zwei Nennungen wurde sich dafür ausgesprochen, in einem Jahrgang *mehrere Zwei-Wege-Kurse zu ermöglichen*: „Zulassen mehrerer Zwei-Wege-Kurse in einem Jahrgang -> ermöglicht bessere Absprachen/Planung/paralleles Unterrichten bei den betroffenen Fachkolleg/innen. Aktuell ist der Zwei-Wege-Kollege auf sich allein gestellt, während die anderen beiden Kurse auf eA gemeinsam geplant werden können“, „Möglichkeit mehrere 2-Wege-Kurse einzurichten“.

Organisation (47/22,0%)	Vorgaben (31)	Inhalte an Studium/ Ausbildung/Lebenswelt orientieren (4)
		festе und einheitliche Vorgaben (8)
		frühere Niveaudifferenzierung (3)
		klarere Abgrenzung gA-/eA-Niveau (4)
		konkrete Inhalte, u.a. für Themenkorridore Abitur (8)
		Sonstiges (4)
Zwei- Wege- Kurse (42/19,6%)	externe Unterstützung (2)	
		Förderunterricht (3)
		Arbeitsmaterial (5)
		zu viele Inhalte (6)
Fachwahl (25/11,7%)	Vermeidung/Abschaffung (40)	
		mehrere Zwei-Wege-Kurse ermöglichen (2)
Fachwahl (25/11,7%)	mehr Flexibilität und Wahlfreiheit (11)	
		weniger Wahlmöglichkeiten (7)
		Spezifika Niveauwahl (7)
Fachwahl (25/11,7%)		Beratung (2)
		Umwahlzeit (2)
		spätere Wahl (3)
Stunden- plan (21/9,8%)	allgemein (3)	
		Angleichung der Stundenzahl für gA- und eA-Niveau (5)
		weniger Schulstunden für Schüler*innen (10)
		Sonstiges (3)
Personal (27/12,6%)	Fortbildung (3)	
		Entlastung (7)
		mehr Lehrkräfte/mehr Lehrerstunden (13)
		Zusammenarbeit/Austausch (4)
Kurs- größe (21/9,8%)	zu groß (18)	
		zu klein (3)
Änderungen des Konzepts der Oberstufe (22/10,3%)	Abschaffung der Profile/des Profilseminars (3)	
		Kursgliederung (12)
		Sonstiges (7)
Änderungen des Konzepts der Oberstufe (22/10,3%)	Rückkehr zum GK/LK-System (10)	
		vorherige OAPVO (2)
Prüfungen/ Klausuren (22/10,3%)	Strengere Bewertung (2)	
		klare Leistungsanforderungen/ Bewertungskriterien (8)
		weniger Klausuren (6)
		Abschaffung der Drittel-Regelung (2)
		Sonstiges (4)
keine (10/4,7%)		
Sonstiges (2/0,9%)		

**Abbildung 71:** Optimierungs- und Weiterentwicklungsvorschläge für die neue Oberstufe aus Sicht der Lehrkräfte (Kategorisierung offener Angaben; Fragewortlaut: „In welchen Bereichen haben Sie Optimierungsvorschläge bezüglich der Weiterentwicklung der neuen Oberstufe [Bitte beschränken Sie sich auf die drei wichtigsten Optimierungsvorschläge].“)

In die Hauptkategorie **Fachwahl** fielen 25 und damit 11,7 Prozent aller Nennungen. Die 11 Nennungen der zugehörigen Einzelkategorie *mehr Flexibilität/(Ab-)Wahlfreiheit* zielten dabei auf eine Vergrößerung individueller Wahlmöglichkeiten ab, z.B. „S sollten wieder wirklich nach Neigung wählen können“, „Warum muss Mathematik bis zum Abitur belegt werden ???“, „Mehr Möglichkeiten, Fächer abzuwählen“, „Stärkere Fokussierung auf einzelnen Fächer, es sollte möglich sein mehr Fächer aus Interesse abzuwählen oder zusätzlich zu belegen. Mehr Flexibilität.“, „Einführung einer echten Wahlmöglichkeit - z.B. könnte es Pflicht sein 1 Kernfach auf eA zu belegen, aber das zweite Fach auf eA könnte auch eine Gesellschaftswissenschaft o.ä. sein. So hätten die SuS eine echte Wahl statt "zwei von drei Kernfächern"“, „Es kann nicht sein, dass ein Schüler / eine Schülerin des sprachlichen Profils die 3. Fremdsprache abgeben muss, weil es sonst den Stundenplan sprengen würde. Es sollte wieder möglich sein, im sprachlichen Profil drei Sprachen zu belegen. Auch in anderen Profilen sollte es möglich sein, neben Englisch noch zwei weitere Sprachen an der Schule zu lernen.“ In die gegensätzliche Richtung *weniger Wahlmöglichkeiten* weisen sieben Nennungen, insbesondere vor dem Hintergrund damit verbundener schulorganisatorischer Herausforderungen, u.a., „Verringerung der Wahlmöglichkeiten von e- und a-Kursen auf Mathe und Englisch, um die Schulorganisation wieder zu erleichtern“, „Die bestmöglichen Lernvoraussetzungen entstehen durch Kontinuität und einem gesunden Verhältnis von Schulzeit und Freizeit. Die vielen Wahlmöglichkeiten sind auch aus Schülersicht nicht hilfreich, wenn sie dadurch weniger Zeit haben“, „Weniger Wahlmöglichkeiten, so Tage teilweise für SuS und Lehrkräfte unzumutbar langgezogen“, „Wahlmöglichkeiten bei Nicht-Kernfächern einschränken (besserer Stundenplan)“. Ebenfalls sieben Nennungen bezogen sich auf *Spezifika bei der Niveauwahl*, darunter zwei Nennungen hinsichtlich der „Beratung“ („Im Vorfeld Beratung von SuS ob eA sinnvoll“, „Die SuS müssten in der E-Phase einen Einblick in die beiden Niveaus bekommen, um evtl. besser beurteilen zu können, auf was sie sich einlassen“), drei Nennungen bezüglich „späterer Wahlen“ („Wahl der schriftlichen Prüfungsfächer zu Beginn der E-Phase ist viel zu früh, da sie SuS noch gar keine Oberstufenerfahrung sammeln konnten -> Wahl zu Beginn von Q2 ist auf jeden Fall zu bevorzugen“, „Keine Festlegung eines schriftlichen Prüfungsfachs vor/mit Beginn der Einführungsphase sondern Wahl in E2. Begründung: Den Schülern ist in der SEK I kaum bewusst, welche Herausforderungen mit der Wahl der schriftlichen Prüfungsfaches einhergehen. Des Weiteren wird in der E-Phase das Profillfach nur 3stündig unterrichtet und setzt sich somit kaum von den anderen Fächern ab“, „Wie eben bereits erwähnt: gemeinsamer Unterricht aller SuS in der E-Phase und in Q1 und dann Aufteilung in Q2“) und zwei Nennungen zu den Umwahlzeiten, wobei sich sowohl für deren Ausweitung als auch Verkürzung ausgesprochen wird („kürzere Umwahlzeit am Anfang von Q1“, „spätere Wechselmöglichkeit, da zumindest ein angemessener Leistungsnachweis in Q1 auf eN geschrieben sein sollte - dafür reichen sechs Wochen kaum aus, da zunächst ein Kennenlernen sowie eine Diagnostik stattfinden muss (Lehrerwechsel nach E Standard“).

Die gebildete Hauptkategorie **Stundenplan** umfasst 21 Nennungen bzw. 9,8 Prozent aller optimierungsbezogenen Angaben. Zehn Nennungen adressieren *weniger Schulstunden für die Schüler\*innen*, z.B. „Stundenpläne der S entlasten - bei 10 Unterrichtsstunden pro Tag macht es keinen Unterschied mehr, welches Niveau eingefordert wird, „größere Wahlmöglichkeiten und Abwahlmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler zur stärkeren Fokussierung und Entlastung (die SuS haben einfach zu viele Stunden)“, „Stunden reduzieren für Schüler:innen in der Oberstufe. Die Kinder sind am Limit“, „Insgesamt muss die Gesamtstundenanzahl für die Schüler und Schülerinnen verkürzt werden. Für diese bleibt kaum Zeit, Unterrichtsinhalte nach- oder vorzubereiten. Auch außerschulische Interessen müssen durch die hohe Stundenzahl vernachlässigt werden“. Fünf Nennungen zielen auf eine *Angleichung der Stundenzahl für das gA- und eA-Niveau* ab, z.B. „Gleicher Stundenumfang für eN und gN würde die organisatorischen Hürden



deutlich vereinfachen“, „Stundenverteilung (4 Stunden im grundlegenden Niveau)“. Drei Nennungen sind *allgemeiner* Natur (z.B. „Stundenplangestaltung“, Stundenzahl“). Ebenfalls drei Nennungen wurden der Einzelkategorie *Sonstiges* zugeordnet, z.B. „Möglichkeit zu Freiarbeitsphasen, in den Schüler ihre individuellen Schwerpunkte setzen können“, „Ich halte BO für eine Zeitverschwendung - die Tage sind lang, die Zahl der Stunden hoch, hier könnte man m.E. einfach mal was wegkürzen“.

27 Nennungen bzw. 12,6 Prozent aller Nennungen finden sich in der Hauptkategorie **Personal**. Aus 13 Nennungen geht der Wunsch nach *mehr Lehrkräften/mehr Lehrerstunden* hervor, z.B. „gut ausgebildete Mathematiklehrer in ausreichender Anzahl“, „Mehr Lehrpersonal einstellen!“, „Berücksichtigung des erhöhten Lehrkräftebedarfs für einen niveaudifferenzierten Unterricht“, „Bereitstellung von Stunden“, „deutlich größere Stundenzuweisung für die Lehrkräfte, um die Umsetzung des Unterrichts zu gewährleisten und zu optimieren“. Sieben Nennungen zielen auf eine *Entlastung* der Lehrkräfte ab, u.a. „Korrekturentlastung für Kernfachlehrkräfte“, „Stundenentlastung“, „Stundenentlastung von einer Unterrichtsstunde, da die Vorbereitung und die Nachbereitung des Unterrichts im Zwei Wege Modell sehr zweitaufwändig ist“, „An Gemeinschaftsschulen mit Oberstufe muss das Stundendeputat von Gymnasial-Lehrkräften außerordentlich gesenkt werden. Die Arbeitsbelastung ist vielfach höher als an Gymnasien, obwohl die gleiche Bezahlung gilt“. In drei Nennungen werden *Fortbildungen* thematisiert („Fortbildung bzgl. auf Unterrichtsmethoden als Abruferveranstaltungen“, „Fortbildung bzgl. Korridortheorien Deutsch bezogen auf niveaudiff. Unterricht“, „Fortbildungen in großem Maße in Bezug auf die Anforderungen“. Vier Nennungen fallen in die Einzelkategorie *Zusammenarbeit/Austausch*, z.B. „besserer Austausch zwischen Fachkollegen“, „Mitbestimmung bei der Angebotsauswahl, Mitspracherecht der Fachschaften, Wer würde gerne was machen?“, „Absprache im Kollegium zu den Themen“.

Eine weitere Hauptkategorie wurde für Optimierungsvorschläge bezüglich der **Kursgröße** gebildet. Sie umfasst 21 Nennungen bzw. 9,8 Prozent aller Nennungen. Im überwiegenden Teil (18 Nennungen) wird die Kursgröße dabei als *zu groß* erachtet, z.B. „Kursgrößen dürften 25 Schülerinnen und Schüler nicht überschreiten“, „Verringerung der Schülerzahlen in den Kursen“, „Begrenzung der Gruppengröße auf maximal 20 Schülerinnen unabhängig von der Niveaustufe“, „kleinere Klassenteiler bei eA, vor allem in Bezug auf den hohen Korrekturaufwand im Abitur“, „Zulassung auch sehr kleiner Kursgrößen“, „Kurse müssen unbedingt kleiner sein, um den ministeriellen Vorgaben bzgl. des Erreichens der Niveaus überhaupt gerecht werden zu können“. In drei Nennungen werden Optimierungsmöglichkeiten hinsichtlich *zu kleiner* Kurse angesprochen, z.B. „Mindestanzahl von Schülern für die Einrichtung eines Kurses auf erhöhtem Niveau, teils sehr kleine Kurse in den Fremdsprachen“, „Die Niveaudifferenzierung in der Oberstufe hat die Anzahl der SuS mit Kernfach Französisch auf eA noch weiter sinken lassen. Es müssen Wege gefunden werden, um das sprachliche Profil in Konkurrenz zu den anderen Profilen attraktiver zu machen“.

Die 22 Nennungen (10,3 Prozent aller Angaben) der Hauptkategorie **Änderungen des Konzepts der Oberstufe** nehmen grundlegende Aspekte der Grundstruktur der Oberstufe in den Blick. Über die Hälfte der Angaben (12 Nennungen) beziehen sich dabei auf die zugehörige Einzelkategorie *Kursgliederung*, wobei in überwiegend (10 Nennungen) der Wunsch nach einer „Rückkehr zum GK-LK-System“ formuliert wird, z.B. „Lieber wieder Grund- und Leistungskurse nach altem Modell“, „Rückkehr zum bisherigen System oder konsequente Umsetzung eines Leistungs-Grundkurssystems. Keine Hybridversuche, „Das alte System von Leistungskursen und Grundkursen war besser“, „Zurück zu echten Leistungskursen statt Prüfungszwang in Kernfächern“, „Rückkehr zur freien Kurswahl und Loslösung von der Profileroberstufe“. In zwei Nennungen wird sich für eine Rückkehr zur „vorherigen OAPVO“ ausgesprochen ohne Niveaudifferenzierung in den Kernfächern ausgesprochen, z.B. „Rückkehr zur vorherigen OAPVO“. In drei Nennungen wird

die *Abschaffung der Profile/des Profilseminars* vorgeschlagen: „Abschaffung der Profile“, „Profilseminar ersatzlos streichen“, „Das Seminarfach nervt. Es gab im n-Zweig Streit, welche Naturwissenschaften zu Seminarfach herabgestuft wird. Ich formuliere hier bewusst so hart. Weg damit, das senkt die Komplexität, erhöht die Durchlässigkeit zwischen den Schulen und mindert Streit unter Lehrkräften“. Die sieben Nennungen der Einzelkategorie *Sonstiges* lauten „Nicht Profil UND Kernfächer, sondern z. B. nur Wahl von 3 eA-Kursen (vgl. andere Bundesländer wie bspw. Niedersachsen)“, „oder Rückkehr zum Unterricht im Klassenverband in allen Fächern (außer einer neu aufgenommenen Fremdsprache)“, „nur Belegungspflicht der Kernfächer“, „Beschränkung auf 2 Fächer auf eA - das Profilfach und 1 Kernfach. Früher gab es auch nur 2 Leistungskurse. Die Stundenplangestaltung wäre deutlich einfacher“, „keine dreistündigen Mischkurse. Das Unterrichten im Klassenverband war besser“, „Die Schüler sehen das grundständige Niveau als Entschuldigung nichts tun zu müssen. Da müsste man mit etwas gegensteuern“, „Konsequentere Durchführung ab E1“.

Die letzte gebildete Hauptkategorie umfasst 22 Nennungen (10,3 Prozent aller Angaben) hinsichtlich Optimierungsmöglichkeiten auf die **Prüfungen/Klausuren**. Sechs Nennungen zielen auf *weniger Klausuren* ab, z.B. „Nur eine Klausur pro Halbjahr (statt drei pro Schuljahr), dafür aber 3-stündig statt 2-stündig“, „Die Anzahl der verpflichtenden Leistungsaufgaben reduzieren. Siehe die Masse an Klausuren in Q2.2“. Acht Nennungen beziehen sich auf die gebildete Einzelkategorie *klare Leistungsanforderungen/Bewertungskriterien*, z.B. „Kompetenzbezogene Mindestvorgaben hinsichtlich anstehender mündlicher Prüfungen durch das Ministerium“, „Kompetenzbezogene Mindestvorgaben hinsichtlich anstehender mündlicher Prüfungen durch das Ministerium“, „Überarbeitung der Fachanforderungen hinsichtlich der Leistungsanforderungen in den eA-Kursen“, „klare Bewertungskriterien“, „Zentralisierung der (Mindest-)Anforderungen und Abiturprüfungen in allen Profilfächern“, „zentrales Abitur im profilgebenden Fach Englisch auf eN“, „Differenzierte Bewertungsbögen“. Zwei Nennungen adressierten *die Abschaffung der „Drittel-Regelung“*: „Hinweise für die Notengebung: Abschaffung der Drittel-Regelung: Ein gA-Kurs ist sonst ständig dabei, wenn Klausuren genehmigt werden müssen“, „Der Drittelparagraph müsste in den dreistündigen Kursen ausgesetzt werden“, zwei Nennungen eine *strengere Bewertung*: „Bei allen zukünftigen Veränderungen wäre es aus Sicht eines Mathematiklehrers wünschenswert, wenn die Vergabe der Note "mangelhaft" in allen anderen Fächern nicht weiter erschwert wird. So viele junge Erwachsene mit einem Abitur auszustatten, sorgt automatisch für den Wunsch, studieren zu wollen. Mit dem Erlangen der "allgemeinen Hochschulreife" ist leider keine Studierbefähigung (nur eine Studierberechtigung) verknüpft. Den hohen Zahlen der Studier-Abbrecher und fehlenden Handwerkern, Pflegern, ... könnte man entgegenwirken, wenn das Abitur wieder einen höheren Wert erlangt., „Kurse, die mit 0 Punkten abgeschlossen werden, sollten als nicht belegt zählen“. Die Einzelkategorie *Sonstiges* enthält die Nennungen „Reduzierung der Aufgabenformate im Abitur“, „Einbringen aller Noten der Kernfächer für das Abitur, um eine frühzeitige Konzentration auf die Prüfungsfächer zu beschränken“, „Klausuren im gA durch alternative Lernleistungen (z.B. Präsentationen) ersetzen. Es müssen keine Operatoren oder Schreibformen eingeübt werden, daher wären alternative Leistungsnachweise zukunftsrelevanter für die SuS“, „Vorschläge für Klausuren auf den unterschiedlichen Niveaus“.

Die beiden Nennungen der abschließenden Hauptkategorie **Sonstiges** lauten „Überblicke verschaffen und nicht nur aspektorientiert arbeiten“ und „Die Planwirtschaft sollte nicht im Vordergrund stehen“.

Kapitel 5  
Zusammenhangsanalysen zwischen Bewer-  
tungs- und Umsetzungseinschätzungen und  
ausgewählten Merkmalen des  
schulischen Kontextes



## Kapitel 5

### Zusammenhangsanalysen zwischen Bewertungs- und Umsetzungseinschätzungen und ausgewählten Merkmalen des schulischen Kontextes

In den Kapiteln 2 und 3 wurden die quantitativen Ergebnisse zur Einschätzung von Bewertung und Umsetzung der Neuerungen in der Oberstufe Schleswig-Holsteins seitens der Schulleitungen und Lehrkräfte umfassend dargelegt. Neben Angaben zu mittleren Tendenzen und Streuungen im Antwortverhalten wurden dabei auch Unterschiede zwischen den beiden Schulformen Gymnasium und Gemeinschaftsschule in den Blick genommen. In diesem Kapitel soll daran anknüpfend der Fokus auf die Ebene der einzelnen Schulen gerichtet und der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich Zusammenhänge zwischen den Bewertungs- und Umsetzungseinschätzungen einerseits und Merkmalen der Schulen andererseits finden. Entsprechende Zusammenhänge könnten weiterführende Hinweise für eventuelle Nachadjustierungen und zielgerichtete Unterstützungsangebote für die Schulen bieten.

Für die Zusammenhangsanalysen beziehen wir uns ausschließlich auf die Angaben der Schulleitungen, da die Datengrundlage aus der Lehrkräftebefragung diesbezüglich nicht hinreichend ist. Einerseits hat die Befragung der Lehrkräfte nur an einem Drittel der Schulen stattgefunden. Andererseits variieren die Fallzahlen je Schule sehr stark und erreichen in vielen Fällen nicht den erforderlichen Umfang, um die Lehrkräfteangaben durch Mittelwertbildung auf Ebene der einzelnen Schulen zu einem Schulwert zu aggregieren.

Bei den im Folgenden dargestellten Auswertungen handelt es sich um bivariate Zusammenhangsanalysen. „Bivariat“ heißt dabei, dass Bewertungs- und Umsetzungsschätzungen der Schulleitungen in Zusammenhang mit jeweils einem Merkmal des schulischen Kontextes gebracht werden. Von komplexeren multivariaten Analysen, in denen das gemeinsame Zusammenspiel mehrerer Vorhersagevariablen für die Bewertungs- und Umsetzungsschätzungen untersucht wird, wurde für den vorliegenden Ergebnisbericht abgesehen. Dies liegt unter anderem darin begründet, dass es sich sowohl bei den Bewertungs- und Umsetzungseinschätzungen als auch den erhobenen schulkontextuellen Aspekten nahezu ausschließlich um subjektive Einschätzungen und Angaben der befragten Schulleitungen handelt, die somit nur einen begrenzten Objektivitätscharakter beanspruchen können. Entsprechend ist das Erkenntnispotential der nachfolgenden als explorativ einzustufenden Analysen in dieser Hinsicht zweifelsohne begrenzt. Dennoch können die Auswertungen empirische Anhaltspunkte für mögliche Zusammenhänge zwischen der Akzeptanz und Umsetzung der Neuerungen in der Oberstufe mit Merkmalen des schulischen Kontextes liefern.

In den nachfolgenden Ergebnisübersichten werden so genannte „Korrelationskoeffizienten“ ausgewiesen. Korrelationen drücken die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei Merkmalen bzw. Variablen aus. Der Wertebereich der Korrelationskoeffizienten bewegt sich zwischen 1 und -1. Eine Korrelation von 1 steht für einen perfekten positiven Zusammenhang (mit dem Anstieg der Ausprägung des einen Merkmals erhöht sich auch die Ausprägung des anderen Merkmals, und zwar in genau identischer Weise), eine Korrelation von -1 steht für einen perfekten negativen Zusammenhang (mit dem Anstieg der Ausprägung des einen Merkmals verringert sich die Ausprägung des anderen Merkmals, und zwar in genau identischer Weise). Eine Korrelation von Null bedeutet, dass es keinerlei Zusammenhänge zwischen den Ausprägungen von zwei Merkmalen gibt. Als grobe Faustregel gilt: Korrelationen zwischen .10 und .30 (bzw. -.10 und -.30) werden üblicherweise als kleiner Zusammenhang betrachtet, Korrelationen zwischen .30 und .50 (bzw. -.30 bis -.50) als mittelstark und Korrelationen größer .50 (bzw. -.50) als starker Zusammenhang. In den Korrelationsanalysen wurde einzig für die Schulform kontrolliert (soge-



Die Auswertungen gliedern sich in vier thematische Teilbereiche: (1) Bewertung Einführung Niveaudifferenzierung in den Kernfächern, (2) Bewertung Neuerungen Profilgestaltung (einschließlich Profilsseminar), (3) Umsetzung Niveaudifferenzierung in den Kernfächern, (4) Umsetzung Profilgestaltung (einschließlich Profilsseminar). Für alle vier Teilbereiche werden sowohl Einzeleinschätzungen („Einzelitems“) als auch aus mehreren Einzelitems zusammengefasste „Skalen“ herangezogen. Die in die Skalenbildungen eingegangenen Einzelitems und die zugehörigen Skalenreliabilitäten und Verteilungsangaben können Tabelle 6 entnommen werden. Die berichteten Einzelitems für die vier Teilbereiche sind in den Ergebnistabellen 9 bis 12 aufgeführt.

**Tabelle 7:** Merkmale des schulischen Kontextes

Schulmerkmale	Herkunft, Itemtext	Verteilungsangaben
Schülerzahl im Q1-Jahrgang 2022/23	Schulstatistik	$M = 77,1$ $SD = 22,2$ $N = 108$
Anteil Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der Schule	SL-Befragung („grobe Schätzung“): „...haben einen Migrationshintergrund (Schüler/in oder zumindest ein Elternteil im Ausland geboren)“	$M = 24,0$ $SD = 15,3$ $N = 96$
Anteil sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler an der Schule	SL-Befragung („grobe Schätzung“): „...leben in sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen“	$M = 23,6$ $SD = 17,4$ $N = 97$
Hoher Anteil leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler in Oberstufe	SL-Befragung: „Inwieweit ist die Schülerschaft in der Oberstufe durch die folgenden Aspekte gekennzeichnet? – Hoher Anteil leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler“ (1 = trifft überhaupt nicht zu bis 7 = trifft voll und ganz zu)	$M = 3,0$ $SD = 1,2$ $N = 99$
Nicht hinreichende Personalversorgung in der Oberstufe	SL-Befragung: „Inwieweit ist Ihre Schule durch die folgenden Aspekte gekennzeichnet? – Nicht hinreichende Personalversorgung in der Oberstufe“ (1 = trifft überhaupt nicht zu bis 7 = trifft voll und ganz zu)	$M = 3,5$ $SD = 1,6$ $N = 99$
Nicht bedarfsgerechte Unterrichtsversorgung in der Oberstufe	SL-Befragung: „Inwieweit ist Ihre Schule durch die folgenden Aspekte gekennzeichnet? – Nicht bedarfsgerechte Unterrichtsversorgung in der Oberstufe (z.B. Stundenausfall, fachfremder Unterricht)“ (1 = trifft überhaupt nicht zu bis 7 = trifft voll und ganz zu)	$M = 2,8$ $SD = 1,6$ $N = 99$
Unzureichende räumliche Kapazitäten	SL-Befragung: „Inwieweit ist Ihre Schule durch die folgenden Aspekte gekennzeichnet? – Unzureichende räumliche Kapazitäten“ (1 = trifft überhaupt nicht zu bis 7 = trifft voll und ganz zu)	$M = 3,6$ $SD = 1,8$ $N = 99$
Einwohnerzahl Standort	SL-Befragung: „Wie viele Einwohnerinnen und Einwohner hat die Stadt/der Ort/die Gemeinde, in der bzw. in dem Ihre Schule liegt“ (1 = bis 3.000, 2 = über 3.000 bis 15.000, 3 = über 15.000 bis 50.000, 4 = über 50.000 bis 100.000, 5 = über 100.000 bis 200.000, 6 = über 200.000)	$M = 3,3$ $SD = 1,4$ $N = 100$

Als Merkmale des schulischen Kontextes gehen acht Variablen ein (vgl. Tabelle 7). Die Schüler\*innenzahl in der Oberstufe stellt einen relevanten Faktor für das realisierbare Kurs- und Fächerangebot in der Oberstufe dar. Kleinere Oberstufen gelten dabei als stärker herausfordernd, während in zahlenmäßig stärkeren Oberstufen von größeren Spielräumen für die Gestaltung des Kurs- und Fächerangebots ausgegangen wird. Neben der Anzahl der Schülerinnen und Schüler gehen drei Merkmale der Schülerzusammensetzung in die Zusammenhangsanalysen ein: der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an der Schule, der Anteil sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler an der Schule (jeweils eingeschätzt durch die Schulleitungen) ebenso wie die Zustimmung der Schulleitungen zur Frage, inwieweit die Schülerschaft der Ober-

stufe durch einen hohen Anteil von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern gekennzeichnet ist als Indikator für die leistungsbezogene Zusammensetzung der Schülerschaft. Drei Merkmale beziehen sich auf Einschätzungen der Schulleitungen zu möglichen Engpässen in der Personalausstattung, Unterrichtsversorgung und den räumlichen Kapazitäten. Zur Abbildung regionaler Unterschiede wird die Einwohnerzahl des Schulstandortes berücksichtigt, worin sich zugleich mögliche Unterschiede zwischen eher ländlich und eher städtisch geprägten Schulstandorten widerspiegeln.

Wie Tabelle 8 entnommen werden kann, sind die einbezogenen Schulmerkmale zum Teil nicht unabhängig voneinander. Die ausgewiesenen Partialkorrelationen (kontrolliert für die Schulform) zeigen die stärksten Zusammenhänge zwischen den drei Merkmalen der Zusammensetzung der Schülerschaft. Weiterhin findet sich ein negativer Zusammenhang zwischen der Anzahl der Schülerinnen und Schüler in der Q1-Phase und dem Anteil sozioökonomisch benachteiligter Schülerinnen und Schüler. An kleineren Oberstufen finden sich im Mittel höhere Anteile an sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern, wobei der Zusammenhang als klein bis moderat einzustufen ist. Zudem geht ein höherer Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund mit höheren Einschätzungen einer nicht bedarfsgerechten Unterrichtsversorgung einher. Mit steigender Einwohnerzahl des Schulstandortes gehen ein größerer Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und geringer eingeschätzte räumliche Kapazitäten an den Schulen einher. Deutliche Zusammenhänge resultieren in zu erwartender Weise für die Einschätzungen einer nicht hinreichenden Personalversorgung und einer nicht bedarfsgerechten Unterrichtsversorgung.

**Tabelle 8:** Interkorrelationen der Merkmale des schulischen Kontextes

	Anzahl SuS in Q1-Phase	Anteil SuS mit MGH	Anteil sozioöko- nomisch benachteil- igte SuS	Hoher Anteil leistungs- schwacher SuS	nicht hin- reichende Personal- versorgung	nicht bedarfs- gerechte Unterrichts- versorgung	unzu- reichende räumliche Kapazitä- ten	Einwohner- zahl
Anzahl SuS in Q1-Phase	1,00	-0,17	<b>-0,21</b>	-0,11	-0,13	-0,05	0,13	0,18
Anteil SuS mit MGH		1,00	<b>0,63</b>	<b>0,35</b>	0,11	<b>0,24</b>	-0,07	<b>0,27</b>
Anteil sozioökonomisch benachteiligte SuS			1,00	<b>0,49</b>	0,02	0,08	-0,09	0,05
Hoher Anteil leistungs- schwacher SuS				1,00	0,01	0,18	0,02	0,15
nicht hinreichende Personalversorgung					1,00	<b>0,48</b>	-0,14	-0,17
nicht bedarfsgerechte Unterrichtsversorgung						1,00	-0,03	-0,07
unzureichende räumliche Kapazitäten							1,00	<b>0,27</b>
Einwohnerzahl								1,00

*Anmerkung:* Partialkorrelationen nach Kontrolle der Schulform (Gymnasium, Gemeinschaftsschule), statistisch signifikante Korrelationen ( $p < .05$ ) fett,  $N = 96 - 108$

Die Tabellen 9 bis 12 enthalten die Ergebnisse der Korrelationsanalysen zwischen Bewertungs- und Umsetzungseinschätzungen und den Merkmalen des schulischen Kontextes. In der Gesamtbetrachtung kann zunächst vorangestellt werden, dass sich zwar durchaus einige statistisch signifikante Zusammenhänge feststellen ließen. Sie stellten jedoch eher die Ausnahme dar und sind vom Ausmaß her durchweg als gering bis moderat einzustufen. Nur eine Korrelation fiel höher als  $r = .30$  aus.



Hinsichtlich der *Bewertung der neu eingeführten gA-/eA-Niveaudifferenzierung* (vgl. Tabelle 9) ergaben sich negative Zusammenhänge mit der Einwohnerzahl am Schulstandort. An Schulstandorten mit größeren Einwohnerzahlen bewerteten die Schulleitungen die Neuerungen im Mittel negativer. Damit korrespondierend ging mit steigender Einwohnerzahl eine stärkere Zustimmung zur Aussage einher, dass „die alte Oberstufe in der Gesamtabwägung besser als die Situation in der neuen Oberstufe war“. Auch die erwarteten bzw. bereits beobachteten Auswirkungen der Neuerungen auf die Schulleitung (Schulentwicklung/Personalentwicklung) sowie die Gesamtbewertung der neuen Oberstufe wurde von Schulleitungen an einwohnerstärkeren Standorten im Mittel negativer eingeschätzt. Für die erwarteten bzw. bereits beobachteten Auswirkungen der Neuerungen auf die Schülerinnen und Schüler fand sich ein positiver Zusammenhang zum Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Etwas widersprüchlich fallen die Zusammenhänge mit den ressourcenbezogenen Schulmerkmalen aus. Während der negative Zusammenhang zwischen unzureichenden räumlichen Kapazitäten und Bewertung der Auswirkungen auf die Schulorganisation plausibel scheint, ist der positive Zusammenhang zur nicht hinreichenden Personalversorgung nicht erwartungskonform.

**Tabelle 9:** Korrelationen zwischen Bewertungseinschätzungen Einführung Niveaudifferenzierung in den Kernfächern und Merkmalen des schulischen Kontextes

	Anzahl SuS in Q1-Phase	Anteil SuS mit MGH	Anteil sozioökonomisch benachteiligte SuS	Hoher Anteil leistungs-schwacher SuS	nicht hinreichende Personalversorgung	nicht bedarfs-gerechte Unterrichts-versorgung	unzu-reichende räumliche Kapazitäten	Einwohnerzahl	N
Bewertung Einführung Niveaudifferenzierung (Skala)	0,15	0,05	-0,02	-0,11	0,02	-0,07	-0,03	<b>-0,20</b>	96-108
Die Einführung getrennter Kurse auf gA- und eA-Niveau wird von den Schülerinnen und Schülern positiv aufgenommen. (Einzelitem)	0,08	0,09	0,13	0,12	0,02	0,05	0,04	-0,13	81-90
Die Einführung getrennter Kurse auf gA- und eA-Niveau wird von den Lehrkräften positiv aufgenommen. (Einzelitem)	0,06	-0,03	-0,12	-0,06	-0,08	-0,11	0,00	<b>-0,21</b>	91-102
Die alte Struktur bot diverse schulorganisatorische Vorteile. (Einzelitem)	0,07	-0,11	-0,17	0,05	-0,02	-0,08	<b>0,23</b>	0,07	96-108
Die alte Struktur war in der Gesamtabwägung besser als die Situation in der neuen Oberstufe. (Einzelitem)	-0,09	-0,09	-0,08	-0,05	0,05	0,15	0,18	<b>0,27</b>	96-108
<i>Auswirkungen der Einführung getrennter Kurse auf gA- und eA-Niveau in den Kernfächern auf ...</i>									
... die Schülerinnen und Schüler (Einzelitem)	0,13	<b>0,24</b>	0,20	0,13	-0,07	-0,16	-0,17	-0,06	82-92
... die von den Neuerungen betroffenen Fachlehrkräfte (Einzelitem)	-0,06	0,08	-0,03	0,05	-0,09	-0,17	0,00	-0,11	89-101
... die Unterrichtsgestaltung (Einzelitem)	0,04	0,02	0,09	0,05	-0,04	-0,16	-0,05	-0,04	92-104
... die Schulorganisation (Stundenplan, Einrichtung von Kursen, Personalplanung) (Einzelitem)	-0,07	-0,06	-0,05	-0,03	<b>0,20</b>	0,03	<b>-0,20</b>	-0,15	95-106
... die Schulleitung (Schulentwicklung, Personalentwicklung) (Einzelitem)	-0,02	-0,07	-0,03	0,08	-0,11	-0,01	-0,09	<b>-0,24</b>	90-101
Gesamtbewertung neue Oberstufe (Skala)	0,05	-0,03	-0,09	0,00	-0,14	-0,15	-0,18	<b>-0,22</b>	96-105

*Anmerkung:* Partialkorrelationen nach Kontrolle der Schulform (Gymnasium, Gemeinschaftsschule), statistisch signifikante Korrelationen ( $p < .05$ ) fett

Für die *Bewertung der Neuerungen in der Profilgestaltung einschließlich des Profilstudiens* (vgl. Tabelle 10) waren nur drei zufallskritisch abzusichernde Korrelationen feststellbar. Die Einschätzungen zu den erwarteten bzw. bereits beobachteten Auswirkungen der Neuerungen auf die Schülerinnen und Schüler sowie die Schulorganisation fielen im Mittel umso niedriger aus, je

unzureichender die räumlichen Kapazitäten eingeschätzt wurden. An Schulen mit höheren Anteilen leistungsschwacher Schülerinnen und Schülern schätzten die Schulleitungen die Auswirkungen auf die betroffenen Fachlehrkräfte im Mittel negativer ein.

**Tabelle 10:** Korrelationen zwischen Bewertungseinschätzungen Neuerungen Profilgestaltung (einschließlich Profilsseminar) und Merkmalen des schulischen Kontextes

	Anzahl SuS in Q1-Phase	Anteil SuS mit MGH	Anteil sozioökonomisch benachteiligte SuS	Hoher Anteil leistungsschwacher SuS	nicht hinreichende Personalversorgung	nicht bedarfs-gerechte Unterrichts-versorgung	unzu-reichende räumliche Kapazität	Einwohnerzahl	N
Bewertung Neuerungen profilspezifische Fächerzusammenstellung (Skala)	0,06	0,11	0,02	0,11	-0,03	0,08	-0,19	-0,08	95-106
Die Neuerungen in der profilspezifischen Fächerzusammenstellung werden von den Schülerinnen und Schülern positiv aufgenommen. (Einzelitem)	0,00	0,02	-0,11	-0,04	0,02	0,04	-0,09	-0,21	68-76
Die Neuerungen in der profilspezifischen Fächerzusammenstellung werden von den Lehrkräften positiv aufgenommen. (Einzelitem)	0,00	0,16	-0,10	-0,05	0,01	-0,06	-0,04	0,01	81-91
Bewertung Profilsseminar (Skala)	0,07	0,11	0,07	0,11	-0,11	0,00	0,00	-0,04	96-107
Die Einführung des Profilsseminars wird von den Schülerinnen und Schülern positiv aufgenommen. (Einzelitem)	0,03	0,08	0,16	-0,02	0,15	0,08	-0,06	-0,13	71-80
Die Einführung des Profilsseminars wird von den Lehrkräften positiv aufgenommen. (Einzelitem)	0,10	-0,03	-0,07	-0,11	0,10	0,14	-0,12	-0,13	78-88
<i>Auswirkungen der neu gestalteten Profilierungsmöglichkeiten auf ...</i>									
... die Schülerinnen und Schüler (Einzelitem)	0,10	0,07	0,00	-0,07	-0,02	0,04	<b>-0,23</b>	0,05	96-107
... die von den Neuerungen betroffenen Fachlehrkräfte (Einzelitem)	0,08	-0,01	-0,04	<b>-0,23</b>	-0,01	0,00	-0,16	0,10	96-107
... die Unterrichtsgestaltung (Einzelitem)	-0,05	-0,02	-0,04	-0,08	-0,04	-0,02	-0,13	-0,02	96-107
... die Schulorganisation (Stundenplan, Einrichtung von Kursen, Personalplanung) (Einzelitem)	-0,11	0,07	0,05	-0,13	-0,01	0,01	<b>-0,23</b>	0,05	96-107
... die Schulleitung (Schulentwicklung, Personalentwicklung) (Einzelitem)	-0,12	-0,05	0,03	0,01	0,00	0,16	-0,10	-0,03	96-107

*Anmerkung:* Partiale Korrelationen nach Kontrolle der Schulform (Gymnasium, Gemeinschaftsschule), statistisch signifikante Korrelationen ( $p < .05$ ) fett

Die meisten Zusammenhänge zeigten sich für die Einschätzungen der Schulleitungen zur *Umsetzung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern* (vgl. Tabelle 11) Die Umsetzungseinschätzungen fielen an Schulstandorten mit größerer Einwohneranzahl im Mittel positiver aus, was mit einem geringer ausgeprägten Wunsch nach zusätzlicher Unterstützung seitens der Bildungsverwaltung korrespondiert. Dieser ist wiederum an Schulen mit stärker eingeschätzter nicht bedarfsgerechter Unterrichtsversorgung größer und geht konform mit den im Mittel negativeren Umsetzungseinschätzungen einschließlich der geringeren Zufriedenheit mit der organisatorischen Umsetzung des Kursangebots an diesen Schulen. Auch für die sozioökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft lassen sich Zusammenhänge mit den Umsetzungseinschätzungen ausmachen. Mit steigendem Anteil an Schülerinnen und Schülern aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen gehen eine geringere Zustimmung zur Aussage, dass „der Unterricht in den Kernfächern überwiegend reibungslos vonstattengeht“ und eine geringere Zufriedenheit der Schulleitungen mit dem Kursangebot der Schule insgesamt sowie der inhaltlichen Bandbreite des Kursangebots einher. Letztere fiel in erwartungskonformer Weise bei steigender Schüler\*innenanzahl in der Q1-Phase höher aus und korrespondiert auch mit einer stärkeren Zustimmung zur

Aussage, „das Kursangebot in den Kernfächern gemäß unserer Vorstellungen umsetzen zu können“ an größeren Oberstufen.

**Tabelle 11** Korrelationen zwischen Umsetzungseinschätzungen Niveaudifferenzierung in den Kernfächern und Merkmalen des schulischen Kontextes

	Anzahl SuS in Q1-Phase	Anteil SuS mit MGH	Anteil sozioökonomisch benachteiligte SuS	Hoher Anteil leistungsschwacher SuS	nicht hinreichende Personalversorgung	nicht bedarfsgerechte Unterrichtsversorgung	unzureichende räumliche Kapazitäten	Einwohnerzahl	N
Einschätzung Umsetzung Neuerungen insgesamt (Skala)	0,07	-0,02	0,02	-0,01	-0,16	<b>-0,35</b>	-0,13	<b>0,28</b>	96-104
Ich wünsche mir zusätzliche Unterstützung der Bildungsverwaltung für die Umsetzung der Neuerungen. (Einzelitem)	0,10	-0,11	0,03	0,00	0,05	<b>0,23</b>	-0,09	<b>-0,26</b>	96-104
Der niveaudifferenzierte Unterricht in den Kernfächern geht überwiegend reibungslos vonstatten. (Einzelitem)	0,18	-0,16	<b>-0,28</b>	-0,20	-0,10	<b>-0,24</b>	0,12	<b>0,23</b>	95-102
Wir können das Kursangebot in den Kernfächern gemäß unserer Vorstellungen umsetzen. (Einzelitem)	<b>0,20</b>	-0,04	-0,02	0,18	-0,15	-0,08	0,18	<b>0,29</b>	95-102
Zufriedenheit mit dem Kursangebot der Schule insgesamt (Einzelitem)	0,16	0,00	<b>-0,20</b>	0,09	-0,08	-0,05	-0,02	0,13	96-104
Zufriedenheit mit der inhaltlichen Bandbreite des Kursangebots (Einzelitem)	<b>0,21</b>	-0,02	<b>-0,22</b>	0,02	-0,03	-0,11	-0,11	0,09	96-104
Zufriedenheit mit der organisatorischen Umsetzung des Kursangebots (Einzelitem)	0,00	0,00	0,01	-0,10	-0,12	<b>-0,26</b>	-0,06	0,08	96-105
Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit dem Kursangebot der Oberstufe insgesamt - SL-Einschätzung (Einzelitem)	0,07	0,06	0,03	0,08	-0,18	-0,13	-0,08	0,05	89-97
Zufriedenheit der Lehrkräfte mit dem Kursangebot der Oberstufe insgesamt - SL-Einschätzung (Einzelitem)	0,08	0,11	0,00	0,06	-0,16	-0,14	0,04	0,12	85-93

*Anmerkung:* Partialkorrelationen nach Kontrolle der Schulform (Gymnasium, Gemeinschaftsschule), statistisch signifikante Korrelationen ( $p < .05$ ) fett

Hinsichtlich der *Umsetzung der Profilgestaltung einschließlich des Profilseminars* (vgl. Tabelle 12) kann abschließend herausgestellt werden, dass Schulleitungen an Schulstandorten mit höherer Einwohnerzahl, wie schon bei der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern, im Mittel einen geringeren Unterstützungswunsch durch die Bildungsverwaltung äußerten. Eine höhere nicht bedarfsgerechte Unterrichtsversorgung ging mit einer geringeren Zufriedenheit mit der Profilgestaltung insgesamt und der organisatorischen Umsetzung der Profilgestaltung einher. Umso unzureichender die Personalversorgung eingeschätzt wurde, desto geringer schätzten die Schulleitungen die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Profilgestaltung der Oberstufe insgesamt ein.

**Tabelle 12:** Korrelationen zwischen Umsetzungseinschätzungen Profilgestaltung (einschließlich Profilsseminar) und Merkmalen des schulischen Kontextes

	Anzahl SuS in Q1-Phase	Anteil SuS mit MGH	Anteil sozioökonomisch benachteiligte SuS	Hoher Anteil leistungs- schwacher SuS	nicht hinreichende Personal- versorgung	nicht bedarfs- gerechte Unterrichts- versorgung	unzu- reichende räumliche Kapazitäten	Einwohner- zahl	N
Einschätzung Umsetzung Profilsseminar (Skala)	-0,01	0,16	0,09	-0,05	-0,01	-0,18	-0,02	0,04	90-94
Ich bin an weiteren Unterstützungsangeboten der Bildungsverwaltung zur Ausgestaltung und Umsetzung des Profilsseminars interessiert. (Einzelitem)	-0,14	0,09	0,16	-0,02	0,14	0,17	-0,14	<b>-0,27</b>	88-92
Zufriedenheit mit der Profilausgestaltung der Oberstufe insgesamt (Einzelitem)	0,03	-0,03	-0,12	-0,16	-0,12	<b>-0,22</b>	0,05	0,11	96-101
Zufriedenheit mit der inhaltlichen Profilausgestaltung der Oberstufe (Einzelitem)	0,06	-0,01	-0,14	-0,06	-0,10	-0,04	0,04	0,01	96-101
Zufriedenheit mit der organisatorischen Umsetzung der Profilausgestaltung der Oberstufe (Einzelitem)	-0,03	0,13	0,02	-0,02	-0,14	<b>-0,25</b>	0,01	0,08	96-101
Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit der Profilausgestaltung der Oberstufe insgesamt - SL-Einschätzung (Einzelitem)	0,04	0,16	0,08	0,09	-0,12	-0,04	-0,02	0,09	77-80
Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Profilausgestaltung der Oberstufe insgesamt - SL-Einschätzung (Einzelitem)	0,15	0,04	-0,10	-0,05	<b>-0,26</b>	-0,08	-0,06	0,15	84-88

*Anmerkung:* Partialkorrelationen nach Kontrolle der Schulform (Gymnasium, Gemeinschaftsschule), statistisch signifikante Korrelationen ( $p < .05$ ) fett

Zusammenfassend kann damit festgehalten werden, dass sich zwar zum Teil Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Bewertungs- und Umsetzungseinschätzungen zur neuen Oberstufe einerseits und den betrachteten Merkmalen des schulischen Kontextes andererseits zeigen, die entsprechenden für die Schulformzugehörigkeit kontrollierten (Partial-)Korrelationen jedoch gering bis moderat ausfallen. In der Tendenz wurden die Neuerungen zur Niveaudifferenzierung in den Kernfächern an Schulstandorten mit größeren Einwohnerzahlen negativer bewertet, wobei unklar bleibt, welche Prozesse dafür ausschlaggebend sind. Weiterhin finden sich Hinweise auf negativere Bewertungen der Neuerungen an Schulen mit weniger günstig beurteilten räumlichen Kapazitäten. Bezüglich der Einschätzung der Umsetzung der Niveaudifferenzierung und der Zufriedenheit mit dem Kursangebot sind im Unterschied zu den Bewertungseinschätzungen positive Zusammenhänge zur Einwohnerzahl am Schulstandort feststellbar, was darauf verweist, dass Bewertungs- und Umsetzungseinschätzungen keineswegs deckungsgleich ausfallen müssen. An Schulen mit einer ungünstiger eingeschätzten Unterrichtsversorgung und an kleineren Oberstufen fielen einzelne Umsetzungsaspekte und die Zufriedenheit mit dem Kursangebot im Mittel niedriger aus. Die Zufriedenheit mit dem Kursangebot wurde im Mittel auch an Schulen mit größerem Anteil an sozioökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schülern geringer eingeschätzt. Die Zufriedenheit mit der Profilgestaltung und deren organisatorischer Umsetzung stand in negativem Zusammenhang mit einer nicht bedarfsgerecht eingeschätzten Unterrichtsversorgung. Auch wenn sich damit zum Teil erwartungskonforme Zusammenhänge zeigen, ist für die Einordnung und Interpretation der Befunde erneut darauf hinzuweisen, dass es sich ausschließlich um bivariate statistische Merkmalszusammenhänge handelt, die nicht ohne Weiteres Rückschlüsse auf die zugrunde liegenden kausalen Prozesse erlauben.

## Kapitel 6

# Zusammenfassung zentraler Befunde und Fazit



## Kapitel 6

### Zusammenfassung zentraler Befunde und Fazit

Das Land Schleswig-Holstein hat beginnend mit dem Schuljahr 2021/22 eine Umgestaltung der gymnasialen Oberstufe an den Gymnasien und Gemeinschaftsschulen vorgenommen, in deren Zentrum eine intendierte Ausweitung der Möglichkeiten zur individuellen Schwerpunktsetzung und Profilierung sowie eine Erhöhung der Vergleichbarkeit der Oberstufengestaltung zwischen den Bundesländern stehen. Ein Kernelement der Neuerungen ist die *Einführung der Niveaudifferenzierung* (fünfstündige Kurse auf erhöhtem Anforderungsniveau [eA]/dreistündige Kurse auf grundlegendem Anforderungsniveau [gA]) *in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und fortgeführte Fremdsprache*. Diese Fächer waren in der bisherigen Profiloberstufe vierstündig von allen Schülerinnen und Schülern im gemeinsamen Klassenverband auf erhöhtem Anforderungsniveau zu belegen. Eine weitere Neuerung betrifft die Profilstaltung und bezieht sich insbesondere auf die Einführung des so genannten *Profilseminars*, welches in Kombination mit dem fünfstündigen und ebenfalls auf erhöhtem Anforderungsniveau unterrichteten Profilfach das jeweilige Oberstufenprofil abbildet. Das Profilseminar soll in besonderer Weise fachübergreifendes und Fächer verbindendes Lernen ermöglichen, in Projektform vertiefen und damit einen Beitrag zur Studierfähigkeit und Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler leisten.

Das Land Schleswig-Holstein hat eine wissenschaftliche Begleituntersuchung für die Umsetzung der Neuerungen an den Schulen in Auftrag gegeben. Die wissenschaftliche Begleitung erfolgt durch das *DIPF-Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt am Main/Berlin* im Rahmen der **NEOS-Studie** (NEOS = **NEUE OBERSTUFE**) unter Leitung von Dr. Marko Neumann. Die leitende Fragestellung der NEOS-Studie lautet, wie die Neuerungen in der Oberstufe an den Schulen aufgenommen werden, in welcher Weise die schulischen Akteure (insbesondere Schulleitungen und Lehrkräfte) von den neuen Gestaltungsmöglichkeiten Gebrauch machen und an welchen Stellen Herausforderungen, zusätzliche Unterstützungsbedarfe und Optimierungspotentiale bestehen. Ziel der wissenschaftlichen Begleitung ist die Generierung steuerungsrelevanter Informationen bezüglich Akzeptanz, Erfolgseinschätzung, Umsetzung und schulischen Unterstützungsbedarfen sowie Erkenntnissen für eventuelle Nachsteuerungen in der neuen Oberstufe. Die wissenschaftliche Begleitung nimmt in der Frühphase der Reformumsetzung, rund sechs Monate nach Eintritt des ersten Jahrgangs in die Qualifikationsphase der neuen Oberstufe, damit eine vorwiegend formative Evaluationsperspektive ein. Bestandteile der NEOS-Studie sind in erster Linie Onlinebefragungen von Schulleitungen und Lehrkräften, ergänzt um vertiefende Interviews mit Schulleitungen und Lehrkräften (vgl. dazu Anhang 3) sowie die Auswertung schulstatistischer Daten. *Wir danken allen teilnehmenden Schulleitungen und Lehrkräften herzlich für ihre Teilnahme und Unterstützung der NEOS-Studie!* Im Folgenden werden die zentralen Befunde der NEOS-Studie zusammengefasst. Anschließend erfolgen eine Gesamtbeurteilung und ein Fazit.

#### 6.1 Zentrale Befunde im Überblick

##### ***Bewertung der Einführung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern***

*Hohe Vertrautheit der Schulleitungen mit Zielen der Neuerungen, geringere Vertrautheit bei den Lehrkräften*

Die Schulleitungen gaben zum überwiegenden Teil an, sehr vertraut mit den Zielsetzungen der Neuerungen bezüglich Niveaudifferenzierung und Profilstaltung zu sein. Bei den Lehrkräften

war dies mit Blick auf die Niveaudifferenzierung nur für knapp ein Viertel der Fall. Etwa ein Drittel der Lehrkräfte gab, nur etwas bzw. nicht mit den Zielen der diesbezüglichen Neuerungen vertraut zu sein.

*Sehr positive Bewertung der Einführung getrennter gA- und eA-Kurse durch die Schulleitungen, etwas zurückhaltendere Einschätzungen bei den Lehrkräften*

Über 90 Prozent der Schulleitungen erachten die Einführung getrennter gA- und eA-Kurse in den Kernfächern als richtigen Schritt und halten sie für sinnvoller als den Besuch von Kursen auf erhöhtem Anforderungsniveau für alle Schülerinnen und Schüler. Nach Einschätzung der Schulleitungen werden die getrennten gA- und eA-Kurse den heterogenen Lernvoraussetzungen und Interessenlagen besser gerecht und eröffnen insbesondere bessere Fördermöglichkeiten für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. Die Fördermöglichkeiten leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler werden zurückhaltender, im Mittel aber immer noch positiv bewertet. Die Bewertungen der Lehrkräfte fallen insgesamt etwas niedriger, im Mittel aber auch hier klar positiv aus. Über zwei Drittel der Lehrkräfte sind der Ansicht, dass die Niveaudifferenzierung das Unterrichten erleichtert. Auf der Fächerebene zeigen sich die positivsten Bewertungen bei den Mathematiklehrkräften. Die Neuerungen in der Niveaudifferenzierung werden nach Einschätzung des überwiegenden Teils der Schulleitungen und Lehrkräfte auch von den Schülerinnen und Schülern positiv aufgenommen.

*Positive (erwartete) Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler, negative Effekte auf die Schulorganisation (Stundenplangestaltung, Kurseinteilung, Personalplanung)*

Während die global beobachtbaren bzw. erwarteten Auswirkungen der Niveaudifferenzierung auf die Schülerinnen und Schüler sowohl durch Schulleitungen als auch Lehrkräfte (hier erneut in etwas geringerem Ausmaß) mehrheitlich positiv eingeschätzt werden, werden von der Hälfte der Schulleitungen und Lehrkräfte stark negative Auswirkungen auf die Schulorganisation wahrgenommen, von weiteren rund 40 Prozent leicht negative Effekte. Die grundlegend positive Bewertung der Neuerungen bei gleichzeitig zum Teil stark negativ eingeschätzten schulorganisatorischen Auswirkungen ist eines der prägenden Ergebnismuster der vorliegenden wissenschaftlichen Begleituntersuchung.

Auf der Ebene spezifischer Aspekte fallen die erwarteten Auswirkungen oftmals nur moderat aus. Hohe Anteile der Schulleitungen und Lehrkräfte machten hier von der Antwortmöglichkeit „keine Effekte“ Gebrauch, was in Teilen auch auf den frühen Befragungszeitpunkt ca. sechs Monate nach Einführung der Neuerungen in der Qualifikationsphase der Oberstufe zurückzuführen sein dürfte. Besonders starke positive Auswirkungen werden für die Vertiefungsmöglichkeiten in den fünfständigen eA-Kursen sowie das Leistungsniveau und die Lernmotivation in den eA-Kursen im Vergleich zu den bisherigen vierständigen gemeinsamen Kernfachkursen gesehen. Hingegen sehen bzw. erwarten sowohl Schulleitungen als auch Lehrkräfte in größerem Umfang leicht, zum Teil aber auch stärker negative Effekte auf das Leistungsniveau und die Lernmotivation in den gA-Kursen im Vergleich zu den bisherigen gemeinsamen Kernfachkursen.

Hinsichtlich des Arbeitsumfangs und der Belastung beobachten bzw. erwarteten sowohl die Schulleitungen als auch die Lehrkräfte im Mittel positivere Auswirkungen für die gA-Lehrkräfte im Vergleich zu den eA-Lehrkräften. Dieser Befund ist besonders vor dem Hintergrund deutlich positiver eingeschätzter Auswirkungen auf die Motivation der in den eA-Kursen unterrichtenden Lehrkräfte herauszustellen. Mit Abstand am negativsten schätzen die Schulleitungen die Auswirkungen hinsichtlich Arbeitsumfang und Belastung für die in den Zwei-Wege-Kursen (gemeinsamer dreistündiger gA/eA-Unterricht und zusätzlicher zweistündiger eA-Unterricht) unterrichtenden Lehrkräfte ein (siehe auch weiter unten).



*Sowohl veränderte Kurszusammensetzung als auch veränderte Wochenstundenzahl relevant für die Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung (insbesondere der Vertiefung)*

Nach Einschätzung des überwiegenden Teils der Lehrkräfte sind eine veränderte Kurszusammensetzung und die veränderte Wochenstundenzahl in gleichem Maße relevant für die Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung, insbesondere der Vertiefung. Für den erhöhten Stundenumfang im eA-Niveau wird mehrheitlich zustimmend eingeschätzt, dass fünf anstelle von vier Wochenstunden einen spürbaren Mehrwert für Vertiefungs- und Übungsmöglichkeiten im Unterricht liefern. Dass für die Sicherung eines grundlegendes Anforderungsniveaus drei Wochenstunden ausreichend sind, wird von den Lehrkräften an Gemeinschaftsschulen stärker zustimmend eingeschätzt als an den Gymnasien, wo sich zustimmende und ablehnende Einschätzungen die Waage halten.

***Bewertung der Neuerungen in der Profilgestaltung***

*Differenzierte Einschätzungen der Neuerungen zur Profilgestaltung bei positiver Bewertung des Profilseminars durch die Schulleitungen*

Mehr als zwei Drittel der Schulleitungen erachten die veränderten Möglichkeiten der Profilgestaltung grundlegend als sinnvoll. Etwas mehr als ein Drittel sieht in den Neuerungen eine Möglichkeit zur Erweiterung des Profilsangebots. Etwas unter einem Drittel der Schulleitungen gibt an, dass die Neuerungen den schulischen Rahmenbedingungen zur Profilgestaltung besser gerecht werden. Ebenfalls ein Drittel äußert sich kritisch dahingehend, dass die Neuerungen zu einer Abnahme der Profilschärfe und Profiltiefe führen, an 40 Prozent der Schulen ziehen die Neuerungen nach Einschätzung der Schulleitungen Diskussionen um die Wertigkeit von Fächern und deren Berücksichtigung im Profil nach sich. Die Bewertungen der Schulleitungen der Gemeinschaftsschulen fallen zum Teil positiver aus als die der Gymnasialschulleitungen.

Die Einführung des *Profilseminars* wird von über 80 Prozent der Schulleitungen als sinnvoll bewertet. Knapp 90 Prozent der Schulleitungen sehen im Profilseminar eine Bereicherung für das fächerübergreifende/fächerverbindende und projektbezogene Lernen. Auch bei den Schülerinnen und Schülern wird das Profilseminar nach Einschätzung von rund 80 Prozent der Schulleitungen positiv aufgenommen. Die Einschätzungen zum Profilseminar fallen an den Gemeinschaftsschulen im Mittel höher aus als an den Gymnasien. Seitens der in den Kernfächern unterrichtenden Lehrkräfte wird die Einführung des Profilseminars von knapp 60 Prozent als eher bzw. sehr sinnvoll und von etwas über 40 Prozent als eher nicht bzw. nicht sinnvoll bewertet.

*Positive (erwartete) Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler und die Unterrichtsgestaltung, negative Effekte auf die Schulorganisation (Stundenplangestaltung, Kurseinteilung, Personalplanung)*

Rund 60 Prozent der Schulleitungen beobachten bzw. erwarten überwiegend leicht positive globale Auswirkungen der neuen Möglichkeiten zur Profilgestaltung (einschließlich des Profilseminars) auf die Schülerinnen und Schüler sowie die Unterrichtsgestaltung. Dagegen nehmen knapp 80 Prozent der Schulleitungen leicht oder stark negative Auswirkungen auf schulorganisatorische Aspekte wie Stundenplangestaltung, Kurseinteilung, Personalplanung wahr. In dieser Hinsicht zeigt sich somit eine Parallele zu den Befunden für die Einführung getrennter eA- und gA-Kurse in den Kernfächern. Auf Ebene spezifischer Einzelaspekte werden seitens der Schulleitungen mehrheitlich (moderat) positive Auswirkungen für die Vorbereitung auf die Anforderungen im Studium, die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler, die Vermittlung wissenschaftsnaher Lern- und Arbeitsweisen, die Ausbildung individueller Interessen, das fächerverbindende/fächerübergreifende und insbesondere das projektbezogene Lernen beobachtet bzw. erwartet.

### ***Bewertung weiterer Neuerungen***

#### *Positive Bewertung der Möglichkeit zur längeren Unterrichtung von Grundkursen in der Qualifikationsphase und der festen Verankerung des BO-Seminars in der Einführungsphase*

Die unter bestimmten Bedingungen gegebene Möglichkeit zur längeren Unterrichtung von Grundkursen bis zum Abitur wird von rund drei Viertel der Schulleitungen positiv bewertet. Knapp 80 Prozent der Schulleitungen äußern sich zustimmend zur festen Verankerung des BO-Seminars (BO = Berufsorientierung) in der Einführungsphase.

#### *Unentschiedene Einschätzungen (bei hoch bewertetem organisatorischem Aufwand) zur verpflichtenden Belegung der beiden Fächer Geografie und Wirtschaft/Politik auch in Teilen der Qualifikationsphase*

Hinsichtlich einer verpflichtenden Belegung der beiden Fächer Geografie und Wirtschaft/Politik nicht nur in der Einführungsphase, sondern auch in Teilen der Qualifikationsphase, halten sich zustimmende und ablehnende Einschätzungen der Schulleitungen die Waage. Weitgehend unstrittig ist der damit einhergehende organisatorische Aufwand. Rund 85 Prozent der Schulleitungen äußern sich zustimmend dahingehend, dass der mit den Abwahlmöglichkeiten für die Fächer Geografie und Wirtschaft/Politik verbundene organisatorische Aufwand groß ist.

### ***Rückblickende Bewertung der alten Oberstufe und prospektive Gesamtbewertung der neuen Oberstufe***

#### *Spiegelbildliche Bewertung der alten Oberstufe – geringe Vertiefungsmöglichkeiten bei schulorganisatorischen Vorteilen*

Die große Mehrheit der Schulleitungen (jeweils rund 80 Prozent) stimmt zu, dass die alte Oberstufenstruktur den Neigungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler nicht gut gerecht wurde und das eA-Niveau oft nicht in der gewünschten Breite und Tiefe erreicht wurde. Im Gegensatz dazu bot die bisherige Struktur nach Ansicht fast aller Schulleitungen diverse schulorganisatorische Vorteile. Dennoch sehen es rund 70 Prozent der Schulleitungen nicht als gegeben an, dass die alte Struktur in der Gesamtabwägung besser war als die neue Oberstufe.

#### *Verhalten positive prospektive Gesamtbewertung der neuen Oberstufe*

Mehr als zwei Drittel der Schulleitungen halten die neue Oberstufenstruktur für zukunftsfähig. 63 Prozent sehen in ihr einen guten Rahmen für die fortlaufende qualitative Weiterentwicklung der Oberstufe, wenngleich jeweils überwiegend mit leichter Zustimmung. Die Einschätzungen der Kernfachlernkräfte fallen mit Zustimmungsraten von 53 bis 55 Prozent niedriger aus. Nach Ansicht von über 80 Prozent der Schulleitungen und gut 60 Prozent der Lehrkräfte trifft die neue Oberstufe auf Akzeptanz bei den Schülerinnen und Schülern. Insbesondere bei den Lehrkräften, aber auch bei den Schulleitungen, lassen sich somit auch bedeutsame Anteile zurückhaltender bzw. kritischer Gesamtbeurteilungen hinsichtlich der neuen Oberstufenstruktur konstatieren.

### ***Umsetzung der Neuerungen insgesamt***

#### *Neuerungen insgesamt überwiegend umgesetzt, zum Teil mit Umsetzungsproblemen – weitere Unterstützung seitens der Bildungsverwaltung gewünscht*

Nahezu alle Schulleitungen stimmen zu, dass die Neuerungen überwiegend umgesetzt sind, davon rund 70 Prozent mit starker Zustimmung. Gleichwohl geben nur 60 Prozent der Schulleitungen an, dass die Umsetzung ohne größere Probleme vorstangeht. Knapp 45 Prozent der Schulleitungen wünschen sich weitere Unterstützung seitens der Bildungsverwaltung.

### ***Umsetzung der Neuerungen zur Niveaudifferenzierung in den Kernfächern***

*Mehrheitlich überwiegend reibungsloser Unterricht in den Kernfächern wahrgenommen, bei hohen Anteilen mit personellen und räumlichen Herausforderungen*

Rund 85 Prozent der Schulleitungen und über 70 Prozent der Lehrkräfte geben an, dass der Unterricht in den Kernfächern überwiegend reibungslos vonstattengeht. Ein Sechstel der Schulleitungen und ein gutes Viertel der Lehrkräfte äußern sich diesbezüglich ablehnend. 38 Prozent der Schulleitungen und über die Hälfte der Lehrkräfte berichten von personellen Herausforderungen im Zusammenhang mit der Umsetzung der Niveaudifferenzierung, etwas mehr als ein Viertel der Schulleitungen und 40 Prozent der Lehrkräfte von räumlichen Herausforderungen.

*Überwiegender Teil der Lehrkräfte an weiteren Vorgaben und Unterstützungsangeboten interessiert*

Rund drei Viertel der Lehrkräfte fühlen sich eher bzw. sehr sicher in den Leistungsanforderungen und Bewertungsmaßstäben in den beiden Niveaustufen (gA/eA). Gleichwohl sind jeweils 70 Prozent der Lehrkräfte an weiteren Vorgaben und Unterstützungsangeboten bezüglich der Ausrichtung der Leistungsanforderungen und Bewertungsmaßstäbe sowie zur Unterrichtsgestaltung (Inhalte und Methoden) in den beiden Anspruchsniveaus interessiert.

*Starke Auswirkungen auf die Stundenplangestaltung – zum Teil Schulformunterschiede*

Über 90 Prozent der Schulleitungen, darunter 57 Prozent mit starker Zustimmung, geben an, dass der niveaudifferenzierte Unterricht in den Kernfächern zu ausgeweiteten Schultagen mit dazwischenliegenden Freistunden führt.

An etwa der Hälfte der Schulen sind nach Auskunft der Schulleitungen an keinem bzw. maximal einem Tag pro Woche mehr als acht Stunden Unterricht vorgesehen, an 38 Prozent der Schulen an maximal zwei und bei 14 Prozent an drei oder mehr Tagen pro Woche. An den Gemeinschaftsschulen beträgt der Anteil an Schulen mit zwei oder mehr Tagen pro Woche mit über achtstündigem Unterricht 32 Prozent, an den Gymnasien 60 Prozent.

Verlängerte Schultage mit dazwischenliegenden Freistunden werden nach Einschätzung von rund zwei Dritteln der Schulleitungen bewusst in Kauf genommen, um ein möglichst umfassendes Kursangebot bereitzustellen zu können, ebenfalls bei höheren Anteilen an den Gymnasien im Vergleich zu den Gemeinschaftsschulen.

*Überwiegende Zufriedenheit mit dem Kursangebot – etwas niedrigere Einschätzungen an den Gemeinschaftsschulen*

Rund 85 Prozent der Schulleitungen und knapp 70 Prozent der Lehrkräfte äußern sich zustimmend, dass sie das Kursangebot in den Kernfächern an ihrer Schule gemäß ihrer Vorstellungen umsetzen können.

Mit dem Kursangebot ihrer Schule insgesamt sind 64 Prozent der Schulleitungen eher und 23 Prozent sehr zufrieden, bei höheren Zustimmungsanteilen für die inhaltliche Bandbreite im Vergleich zur organisatorischen Umsetzung. Die Schulleitungen an den Gemeinschaftsschulen geben im Vergleich zu den Schulleitungen der Gymnasien etwas geringere Zufriedenheitseinschätzungen für das Kursangebot insgesamt und dessen inhaltliche Bandbreite ab.

Die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit dem Kursangebot wird vom Großteil der Schulleitungen positiv eingeschätzt. Nach Einschätzung von knapp 70 Prozent der Schulleitungen sind die Schülerinnen und Schüler eher zufrieden, nach Einschätzung von knapp einem Fünftel der Schulleitungen sehr zufrieden mit dem Kursangebot der Schule.

Kooperationen zwischen Schulen hinsichtlich des Kursangebots in den Kernfächern finden nach Angaben der Schulleitungen nicht statt. Rund 10 Prozent der Schulleitungen gaben an, dies perspektivisch zu erwägen.

*Hinweise auf teilweise unzureichende Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler*  
Deutlich über ein Drittel der Lehrkräfte äußert sich ablehnend dahingehend, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler im gA- und eA-Niveau über die erforderlichen Leistungsvoraussetzungen zum Erreichen der Lernziele in den beiden Niveaustufen verfügt. Für das eA-Niveau finden sich dabei nochmals zurückhaltendere Einschätzungen der Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen. 80 Prozent der Lehrkräfte nehmen Leistungsrückgänge in der Oberstufe infolge der Corona-Pandemie wahr. Über drei Viertel der Lehrkräfte schätzen zudem ein, dass die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe in den vergangenen Jahren auch unabhängig von der Corona-Pandemie spürbar zurückgegangen sind.

*Absprachen im Fachkollegium, Vorgaben aus den Fachanforderungen (nebst zugehörigen Leitfäden und Handreichungen) sowie aus Prüfungsverordnungen als häufigste Bezugspunkte zur Ausrichtung der Leistungsanforderungen in den Niveaustufen*

Die am häufigsten genannten Bezugspunkte zur Ausrichtung der Leistungsanforderungen in den Niveaustufen des Unterrichts in den Kernfächern sind nach Angaben der Lehrkräfte Absprachen im Fachkollegium, Vorgaben aus den Fachanforderungen (nebst zugehörigen Leitfäden und Handreichungen) sowie Vorgaben aus Prüfungsverordnungen. Die Nationalen Bildungsstandards für das Abitur (bzw. die einheitlichen Prüfungsvorgaben EPA als Vorläufer) sowie der Austausch mit anderen Schulen werden deutlich seltener genannt.

*Zwei-Wege-Kurse mit relevantem Verbreitungsgrad und mehrheitlich negativer Bewertung*

Auf Grundlage der Schulleitungsbefragung war zum Befragungszeitpunkt an knapp 60 Prozent der Schulen zumindest in einem Fach ein Zwei-Wege-Kurs (gemeinsamer dreistündiger gA/eA-Unterricht und zusätzlicher zweistündiger eA-Unterricht) eingerichtet. An 20 Prozent der Schulen waren in einem Fach Zwei-Wege-Kurse eingerichtet, an 23 Prozent der Schulen in zwei Fächern, an 11 Prozent in drei Fächern und an 6 Prozent in vier bzw. fünf Fächern. Letzteres betraf ausschließlich Gymnasien. Am häufigsten kommen Zwei-Wege-Kurse in den Fremdsprachen vor (andere fremdsprachliche Fächer als Englisch nahezu ausschließlich an Gymnasien). An 21 Prozent der Schulen fanden sich Zwei-Wege-Kurse in Deutsch, an 9 Prozent in Mathematik.

Die in den Zwei-Wege-Kursen unterrichtenden Lehrkräfte (Befragungsanzahl  $N = 34-35$ ) stimmen zu 95 Prozent stark zu, dass sie den Unterricht in getrennten gA/eA-Kursen vorziehen würden, wenn es die Rahmenbedingungen erlaubten. Nur rund ein Drittel der Lehrkräfte (darunter größtenteils mit leichter Zustimmung) erachtet den Zwei-Wege-Kurs als eine gut umsetzbare Alternative. Die Mehrheit der Lehrkräfte sieht Nachteile des Zwei-Wege-Kurses für die Schülerinnen und Schüler beider Niveaustufen, insbesondere jedoch für die Schülerinnen und Schüler des gA-Niveaus.

Etwa die Hälfte der in den Zwei-Wege-Kursen unterrichtenden Lehrkräfte erhält nach eigener Angabe dafür eine Stundenentlastung. Diese beträgt zumeist eine halbe Wochenstunde. Bei einem Drittel der Lehrkräfte lag sie darüber (maximal 1,25 Wochenstunden).

*Höhere eA-Kursbesuchsquoten in Deutsch als in Mathematik – deutliche geschlechtsbezogene Unterschiede und zum Teil stark differierende Anteile zwischen den Schulen*

Für die auf Basis bereitgestellter schulstatistischer Angaben durchgeführten Auswertungen zu den Kursbesuchsquoten in den beiden Kernfächern Mathematik und Deutsch lassen sich folgende Kernbefunde herausstellen: (1) Die mittleren eA-Anteile an den Schulen im Fach Deutsch fielen

höher aus als in Mathematik. In Mathematik besuchten auf Ebene der einzelnen Schulen (eA-Anteilsquote je Schule) im Mittel über alle Schulen 56 Prozent das eA-Niveau, im Fach Deutsch waren es 64 Prozent; (2) Die eA-Anteile fallen für Schülerinnen und Schüler unterschiedlich aus. In Deutsch liegen die mittleren Anteile bei 74 (Schülerinnen) und 53 (Schüler) Prozent, in Mathematik bei 49 (Schülerinnen) und 66 (Schüler) Prozent. An Gemeinschaftsschulen zeigen sich in Deutsch höhere und in Mathematik niedrigere eA-Anteilsquoten als an den Gymnasien.

Auch zwischen den Schulen innerhalb der Schulformen finden sich zum Teil stark differierende Anteilsquoten. Am großen Teil der Schulen führt die Einführung der Niveaudifferenzierung im Zusammenhang mit der veränderten Stündigkeit zu einem Anstieg der mittleren unterrichteten Gesamtstundenzahl in den beiden Kernfächern über alle Schülerinnen und Schüler, auch hier mit geschlechtsbezogenen unterschiedlich starken Ausprägungen.

### ***Umsetzung der Neuerungen zur Profilgestaltung (einschließlich Profilseminar)***

*Große Mehrheit der Schulen praktiziert das Profilseminar, Lehrkraft des Profilfachs am häufigsten in die Ausgestaltung eingebunden*

Nach Auskunft der Schulleitungen boten rund 70 Prozent der Schulen das Profilseminar in allen Profilen an. Weitere 25 Prozent der Schulen boten in mindestens einem Profil das Profilseminar an. Lediglich rund 5 Prozent der Schulen gaben an, bislang kein Profilseminar anzubieten. Insgesamt betrachtet kann damit für den Großteil der Schulen von einer Profilgestaltung in Form der Kombination von Profilfach und Profilseminar ausgegangen werden.

Die Hälfte der Schulen praktiziert ausschließlich das Modell des über drei Halbjahre laufenden Profilseminars, an knapp 40 Prozent der Schulen wird das Profilseminar ausschließlich in den ersten beiden Halbjahren der Q-Phase unterrichtet. An 10 Prozent der Schulen finden beide Varianten Anwendung. An Gymnasien kommt am häufigsten das Modell des über zwei Halbjahre laufenden Profilseminars zum Einsatz, während an Gemeinschaftsschulen in erster Linie das Modell des über drei Halbjahre laufenden Profilseminars praktiziert wird.

Als häufigste in die inhaltlich-thematische Konzeption und organisatorische Umsetzung des Profilseminars eingebundene Akteure wurden von 90 Prozent der Schulleitungen die Lehrkräfte des Profilfachs, gefolgt von Lehrkräften weiterer Fächer mit Profilbezug (64%) und weitere Personen (22%, davon am häufigsten Oberstufenleiter/in bzw. Oberstufenkoordinator/in und Schulleiter/in) angegeben. An gut einem Viertel der Schulen sind spezifische Gremien/Arbeitsgruppen/Entwicklungsteams (z.B. Fachkonferenzen/Fachschaften) in die Planung und Ausgestaltung eingebunden.

*Mehrheitlich überwiegend reibungslose Einführung des Profilseminars wahrgenommen, bei bedeutsamen Anteilen mit inhaltlich-thematischen und organisatorischen Herausforderungen – Wunsch nach weiterem Unterstützungsbedarf – kaum Austausch zwischen Schulen*

Über drei Viertel der Schulleitungen schätzen ein, dass die Einführung des Profilseminars an ihren Schulen reibungslos vonstatten ging bzw. geht. 40 Prozent der Schulleitungen sehen sich vor inhaltlich-thematische Herausforderungen, 30 Prozent vor organisatorische Herausforderungen gestellt, jeweils in stärkerem Ausmaß an den Gymnasien. Rund zwei Drittel der Schulleitungen sind an weiteren Unterstützungsangeboten der Bildungsverwaltung zur Ausgestaltung und Umsetzung des Profilseminars interessiert. Schulübergreifender Austausch und Kooperation mit anderen Schulen zum Profilseminar kommen selten bzw. nur sehr vereinzelt vor. Über 40 Prozent der Schulen kooperieren im Rahmen des Profilseminars mit anderen Institutionen (z.B. Hochschulen), in stärkerem Ausmaß an den Gemeinschaftsschulen.

*Mehrheitliche Zufriedenheit mit der Profilgestaltung – nur vereinzelt Kooperation mit anderen Schulen*

Rund zwei Drittel der Schulleitungen sind eher zufrieden und über ein Fünftel sehr zufrieden mit der Profilgestaltung ihrer Schule insgesamt. Dabei wird – wie bereits beim Kursangebot insgesamt – eine höhere Zufriedenheit für die inhaltliche Profilausgestaltung im Vergleich zur organisatorischen Umsetzung des Profils berichtet. Die Schülerinnen und Schüler sind nach Einschätzung von knapp 70 Prozent der Schulleitungen eher zufrieden und von einem guten Viertel der Schulleitungen sehr zufrieden mit der Profilgestaltung. Knapp 90 Prozent der Schulen sehen für die Profilgestaltung keine Kooperation mit anderen Schulen vor. Etwa ein Zehntel der Schulen könnte sich dies unter bestimmten Bedingungen (z.B. kompatible Stundentaktung, bessere Busanbindungen, passende räumliche Voraussetzungen) grundsätzlich vorstellen.

*Profil – eher „Dach“ statt Fach*

Über 90 Prozent der Schulleitungen stimmten eher bzw. voll zu, dass die Inhalte von Profulfach und affinen Fächern bzw. Profilsseminar an ihren Schulen eng aufeinander abgestimmt sind. Nur unwesentlich geringere Anteile schätzen ein, dass Profulfach und profilaffine Fächer bzw. Profilsseminar für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler als Profil eine klar erkennbare Einheit darstellen. Die Einschätzungen der Schulleitungen deuten damit eher in Richtung gemeinsames „Dach“ als separatem Fach innerhalb des Profils.

***Zusammenhänge zwischen Bewertungs- und Umsetzungseinschätzungen und Merkmalen des schulischen Kontextes***

*In Teilen geringe bis moderate Zusammenhänge zwischen Bewertungs- und Umsetzungseinschätzungen und Merkmalen des schulischen Kontextes – keine Aussagen über zugrundeliegende Prozesse möglich*

Auf Grundlage weiterführender explorativer Zusammenhanganalysen konnte gezeigt werden, dass sich zwar zum Teil Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Bewertungs- und Umsetzungseinschätzungen zur neuen Oberstufe einerseits und den betrachteten Merkmalen des schulischen Kontextes andererseits finden, die entsprechenden für die Schulformzugehörigkeit kontrollierten (Partial-)Korrelationen jedoch gering bis moderat ausfallen. In der Tendenz wurden die Neuerungen zur Niveaudifferenzierung in den Kernfächern an Schulstandorten mit größeren Einwohnerzahlen negativer bewertet, wobei unklar bleibt, welche Prozesse dafür ausschlaggebend sind. Weiterhin finden sich Hinweise auf negativere Bewertungen der Neuerungen an Schulen mit weniger günstig beurteilten räumlichen Kapazitäten. Bezüglich der Einschätzung der Umsetzung der Niveaudifferenzierung und der Zufriedenheit mit dem Kursangebot sind im Unterschied zu den Bewertungseinschätzungen positive Zusammenhänge zur Einwohnerzahl am Schulstandort feststellbar, was darauf verweist, dass Bewertungs- und Umsetzungseinschätzungen keineswegs deckungsgleich ausfallen müssen.

An Schulen mit einer ungünstiger eingeschätzten Unterrichtsversorgung und an kleineren Oberstufen fielen die Einschätzungen für einzelne Umsetzungsaspekte und die Zufriedenheit mit dem Kursangebot im Mittel niedriger aus. Die Zufriedenheit mit dem Kursangebot wurde im Mittel auch an Schulen mit größerem Anteil an sozioökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schülern geringer eingeschätzt. Die Zufriedenheit mit der Profilgestaltung und deren organisatorischer Umsetzung stand in negativem Zusammenhang mit einer nicht bedarfsgerecht eingeschätzten Unterrichtsversorgung. Auch wenn sich damit zum Teil erwartungskonforme Zusammenhänge zeigen, ist für die Einordnung und Interpretation der Befunde darauf hinzuweisen, dass es sich ausschließlich um bivariate statistische Merkmalszusammenhänge handelt, die nicht ohne Weiteres Rückschlüsse auf die zugrunde liegenden (kausalen) Prozesse erlauben.

## ***Herausforderungen, Unterstützungsbedarfe und Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Oberstufe***

### *Vielfältige Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe für die Umsetzung der Niveaudifferenzierung*

Die Angaben der Schulleitungen und Lehrkräfte zu den offenen Antwortformaten der Befragungen offenbaren vielfältige Herausforderungen, Unterstützungsbedarfe und mögliche Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Oberstufe. Für die Umsetzung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern werden von Schulleitungen und Lehrkräften unter anderem folgende *Herausforderungsbereiche* thematisiert:

- Stundenplangestaltung: Umgang mit dem Wahlergebnis der Schülerinnen und Schüler, Bildung sinnvoller Kursgrößen (u.a. zur Vermeidung von Zwei-Wege-Kursen), oftmals resultierende lange Schultage, zu wenig Freizeit und zu hohe Belastung der Schülerinnen und Schüler, Bedarf an räumlichen Ressourcen für zwischenliegende Freistunden
- Abgrenzung der beiden Niveaustufen mit Blick auf die Leistungsanforderungen im Unterricht und die anzusetzenden Bewertungsmaßstäbe: Klarheit in den Anspruchshaltungen, u.a. hinsichtlich der Ziele des gA-Niveaus
- Weiterhin hohe wahrgenommene Heterogenität der Leistungsvoraussetzungen in den Kursen, zum Teil als unzureichend erachtete Lernvoraussetzungen (etwa für das Erreichen des eA-Niveaus)
- Hochhalten der Motivation der Schülerinnen und Schüler in den gA-Kursen, insbesondere wenn keine mündliche Prüfung abgelegt wird
- Personalmangel und Personalgewinnung
- Hohe Belastung der Lehrkräfte, insbesondere im eA-Niveau (hohe Gruppengrößen mit hohem Prüfungs- bzw. Korrekturaufwand)
- Zwei-Wege-Kurse als Herausforderung für alle Beteiligten
- Zu wenig bzw. keine echte Wahlfreiheit, Wahlzwang/Vermeidungswahl
- (Zu) frühe Festlegung auf die Abiturprüfungsfächer, Unsicherheiten bei der Wahl der eA-Fächer und des Profilsfachs in der E-Phase
- Zu große Lerngruppen

Als *Unterstützungsbereiche* für die Umsetzung der Niveaudifferenzierung thematisieren Schulleitungen und Lehrkräfte u.a.:

- Weitere Anpassung/Konkretisierung der Fachanforderungen
- Bereitstellung von Mustercurricula und Beispielunterrichtseinheiten für die Niveaustufen
- Bereitstellung niveaudifferenzierten Arbeitsmaterials, passender/angepasster Lehrwerke, Musterklausuren mit Bewertungshinweisen für beide Niveaus
- Klärung der Zielsetzungen des gA-Niveaus
- Senkung des Klassenteilers bzw. der Mindestkursgrößen, angemessene Kursgrößen
- Hinweise zur entlastenden Stundenplangestaltung
- Vermeidung/Abschaffung der Zwei-Wege-Kurse
- Fortbildungen: u.a. zu den Niveaustufen (insbesondere gA-Niveau), zur niveaudifferenzierten Leistungsbewertung, zum Unterricht in Zwei-Wege-Kursen, zu den Korridortheemen für die Abiturprüfung sowie zu mündlichen Prüfungen auf gA-Niveau
- Mehr Lehrkräfte und Stundenentlastungen, Zeitkontingente für Unterrichtsplanung- und -entwicklung
- Generell ein höheres Maß an Konkretheit in den Vorgaben

### *Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe für die Umsetzung der Profilgestaltung*

Für die Umsetzung der Profilgestaltung (insbesondere des Profilseminars) werden von den Schulleitungen unter anderem folgende *Herausforderungsbereiche* thematisiert:

- Inhaltlich-konzeptionelle Ausgestaltung des Profilseminars: Themenfindung/Themenausarbeitung, inhaltliche Anbindung an das Profilfach, Umsetzung des fächerübergreifenden Arbeitens, mangelnde Vorgaben
- Stundenplangestaltung, u.a. Integration des Profilseminars
- Finden von externen Kooperationspartnern
- Vergleichbarkeit der Anforderungen und der Bewertungsmaßstäbe innerhalb und zwischen Schulen
- Profilerangebotsrestriktionen aufgrund fehlender Lehrkräfte
- Bedarf an (besonders) motivierten Lehrkräften für das entwicklungs- und durchführungsaufwendige Profilsseminar
- Notwendige zeitliche Ressourcen für die Entwicklung des Profilseminars
- erforderliche Absprache und Kooperation zwischen Lehrkräften

Als *Unterstützungsbereiche* thematisieren die Schulleitungen u.a.:

- Bereitstellung von Themen, Musterausgestaltungen, Best Practice-Beispiele für das Profilsseminar
- Hinweise und Vorgaben für Leistungsnachweise und Bewertungsmaßstäbe
- Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen, mehr Lehrkräfte/Lehrerstunden und Entlastungsstunden
- weitere Ideen/Ansätze für fächerverbindendes Unterrichten
- weitere Fortbildungen

Als darüber hinausgehende *generelle Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der neuen Oberstufe* thematisieren Schulleitungen und Lehrkräfte unter anderem:

- Verringerung/Streichung der Abwahlmöglichkeiten von Kursen/Fächern zum Schulhalbjahr (aufgrund der damit verbundenen organisatorischen Aufwendungen)
- Noch mehr Flexibilität und Wahlmöglichkeiten bei der Kurswahl, Entschlackung des Fächerkanons, zum Teil Orientierung am „alten“ Grund- und Leistungskurssystem vor der Profileroberstufe mit zwei (anstelle drei) zu wählenden Leistungskursen
- andererseits aber auch Wunsch nach weniger Wahlmöglichkeiten und einheitlicheren Vorgaben, um das von zunehmender Komplexität gekennzeichnete System zu vereinfachen und den schulorganisatorischen Aufwand zu reduzieren
- Gleichmäßigere Verteilung der Stundenzahlen in den Schul(halb-)jahren, insbesondere zu hohe Stundenzahl und damit einhergehende Belastung für die Schülerinnen und Schüler im Schulhalbjahr Q1.1.
- Wunsch nach Kontinuität und Klarheit in den Vorgaben
- mehr Lehrkräfte/Lehrer\*innenstunden/Stundenentlastungen
- Inhalte stärker an Studium/Ausbildung/Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientieren
- Vermeidung/Abschaffung von Zwei-Wege-Kursen



## 6.2 Gesamtbewertung und Fazit

Welche übergreifenden Kernbefunde lassen sich in der Gesamtbetrachtung der Ergebnisse herausstellen und welche praktischen und forschungsbezogenen Implikationen sind ableitbar? Als wesentliches Ergebnis kann auf Basis der Schulleitungs- und Lehrkräfteeinschätzungen zunächst herausgestellt werden, dass die beiden zentralen Elemente der Neuerungen in der Oberstufe – die Niveaudifferenzierung in den Kernfächern und die neue Profilgestaltung über das Profilseminar – grundlegend begrüßt und mehrheitlich positiv bewertet werden. Dies dürfte neben der generellen Stoßrichtung der Neuerungen auch auf die vorangegangenen Austausch- und Diskussionsprozesse der Bildungsverwaltung mit den verschiedenen beteiligten Akteursgruppen zurückzuführen sein. Die grundlegend positive Bewertung der überwiegend strukturellen Neuerungen kann somit als gute Grundlage für die weitere und kontinuierliche inhalts- und prozessbezogene Weiterentwicklung und Optimierung der pädagogischen Arbeit in der neuen Oberstufe gesehen werden.

Die im Grundsatz positiven Gesamteinschätzungen dürfen jedoch nicht über die in Teilen eher zurückhaltenden und kritischen Bewertungen sowie insbesondere die vielfältigen seitens der Schulleitungen und Lehrkräfte hervorgebrachten Herausforderungen bei der Umsetzung der Neuerungen hinwegsehen lassen. Vor allem der als deutlich höher wahrgenommene schulorganisatorische Aufwand zieht sich wie ein roter Faden durch die Ergebnisse und kann in gewisser Weise als zweite Seite der Medaille gesehen werden. Hier muss sich noch zeigen, inwieweit diese höheren Aufwendungen grundlegender Natur sind oder im Umstellungsprozess besonders stark auftreten bzw. wahrgenommen werden.

Als besonders zentrale Herausforderungen und damit verbundene Unterstützungs- und Handlungsbedarfe lassen sich in der Gesamtschau herausstellen:

- die stundenplanerische Umsetzung der getrennten gA- und eA-Kurse und die daraus oftmals resultierenden langen Schultage sowie die Kursbildung nebst personeller Planung
- die weitere Klärung und Konkretisierung der Leistungsanforderungen in den beiden Niveaustufen, nicht zuletzt auch um die Wahlentscheidungen der Schülerinnen und Schüler für die Qualifikationsphase der Oberstufe noch besser vorzubereiten. Für die Lehrkräfte scheint vor allem für die Ziel- und Anspruchsklärung des gA-Niveaus ein besonderer Bedarf zu bestehen.
- Für die noch klarere Abgrenzung der beiden Niveaustufen werden seitens der Schulleitungen und Lehrkräfte überarbeitete Fachanforderungen, Mustercurricula, Beispielunterrichtseinheiten, angepasste Lehrwerke, niveauspezifische Arbeitsmaterialien sowie Musterklausuren nebst Bewertungshinweisen als hilfreiche Unterstützungsmaßnahmen aufgeführt.
- Die zum Teil sehr kritischen Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte zu den Zwei-Wege-Kursen bedürfen vertiefter Aufmerksamkeit. Neben den Auswirkungen auf die unterrichtenden Lehrkräfte ist bislang kaum abschätzbar, wie sich der Unterricht in Zwei-Wege-Kursen auf das Lernen und den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den getrennten gA-/eA-Kursen auswirkt. Hier sollte – auch im Erfahrungsaustausch mit anderen Ländern – nach weiteren Möglichkeiten zur Vermeidung der Zwei-Wege-Kurs-Beschulung bzw. noch stärkeren Unterstützung der Schulen bei deren Umsetzung gesucht werden.

- Nach Einschätzung der in den Kernfächern unterrichtenden Lehrkräfte verfügen bedeutende Teile der Schülerinnen und Schüler nicht über die erforderlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen für das Erreichen der Lernziele in den beiden Niveaustufen. Diese Einschätzungen sind damit anschlussfähig an die Befunde der LISA-Studie von Leucht, Kampa und Köller (2016), die das Erreichen kriterial angesetzter Leistungsstandards für substanzielle Anteile der Abiturientinnen und Abiturienten fraglich erscheinen ließen. Die von den Lehrkräften sowohl durch die Corona-Pandemie aber auch darüber hinausgehend als weiter rückläufig eingeschätzten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler – jüngst bestätigt durch verschiedene große nationale und internationale Schulleitungsstudien (vgl. z.B. Lewalter et al., 2023; Stanat et al., 2023) – machen die Sicherung und Überprüfung des Erreichens der intendierten Leistungsniveaus in der Oberstufe mit den Nationalen Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife als wesentlichem Bezugspunkt nochmals virulenter. Zugleich verdeutlichen sie die Dringlichkeit der möglichst frühzeitigen Förderung der Schülerinnen und Schüler vor dem Übertritt in die Oberstufe, also bereits im Elementar- und Primarbereich sowie in der Sekundarstufe I der weiterführenden Schulen. Hier werden die wesentlichen Fundamente für das erfolgreiche Lernen in der Oberstufe gelegt, insbesondere mit Blick auf eine breiter angelegte Grundbildung. Je stärker das bei Eintritt in die Oberstufe gegebene gemeinsame grundlegende Fundament, umso größer scheinen auch die Spielräume für Profilierung, Schwerpunktbildung, Individualisierung und Flexibilisierung in der Oberstufe, wie jüngst etwa in der so genannten „Potsdamer Erklärung“<sup>7</sup> oder den Überlegungen für eine „Flexible Oberstufe“ aufgeführt, wenngleich auch hier die schulorganisatorischen Aufwendungen und Möglichkeiten immer mitbedacht werden müssen.
- Jenseits struktureller und schulorganisatorischer Aspekte gilt es vor dem Hintergrund grundlegender gesellschaftlicher und technologischer Wandlungsprozesse aber auch den Unterricht als solchen fortlaufend anzupassen und weiterzuentwickeln. Hier wird seitens der Lehrkräfte zum Teil eine stärkere Orientierung an den Erfordernissen in Studium und Ausbildung sowie ein stärkerer Lebensweltbezug gefordert. Neben Diskussionen um Beleg- und Prüfungsverpflichtungen und deren Vergleichbarkeit bedarf es entsprechend einer kontinuierlichen Verständigung über die fachlichen Inhalte und überfachlichen Kompetenzen, die als Erwartungen an eine zeitgemäße Hochschulreife geknüpft werden. Gleiches gilt für die unterrichtsmethodischen und didaktischen Möglichkeiten ihrer Vermittlung – etwa über das neu eingeführte Profilsseminar mit seiner Betonung des fächerübergreifenden und projektbezogenen Lernens. Angesichts einer zunehmend heterogenen Zusammensetzung der zum Abitur strebenden Schülerschaft sowie des fortschreitenden digitalen Wandels zeichnen sich hier sowohl Chancen als auch Herausforderungen für die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe ab.
- Als weiterer Kernbefund sind schließlich die geschlechtsbezogenen Unterschiede in den eA-Kursbelegungen in Mathematik und Deutsch aufzuführen. Insbesondere für das Fach Mathematik können damit differenzielle Auswirkungen der gA-/eA-Differenzierung auf das Leistungsniveau der männlichen und weiblichen Abiturienten einhergehen, die es im Auge zu behalten gilt. Gleiches gilt für Studien- und Berufswahlen im MINT-Bereich (vgl. z.B. Hübner et al., 2017).

---

<sup>7</sup> <https://www.flexible-oberstufe.de/potsdamer-erklaerung>

Für die Einordnung der vorliegenden Ergebnisse ist als Einschränkung nochmals darauf hinzuweisen, dass die Untersuchung – mit Ausnahme der schulstatistischen Auswertungen – ausschließlich auf Angaben und individuellen Einschätzungen der Schulleitungen und Lehrkräfte beruht, die folglich nur begrenzt den Status „objektiver“ Aussagen beanspruchen können. Gleichwohl liefern die fachlichen Einschätzungen und Bewertungen der Schulleitungen und Lehrkräfte wichtige Ansatzpunkte dazu, die empirische Befundlage bezüglich der schulischen Arbeit in der neuen Oberstufe Schleswig-Holsteins auf eine breitere Basis zu stellen.

Um vertiefende Einblicke in das Lernen und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe zu erhalten, wären weiterführende Untersuchungen auf Schüler\*innenebene wünschenswert, die in der Oberstufe jedoch nach wie vor Mangelware sind. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass bislang anders als für den Primarbereich und die Sekundarstufe I seitens der Länder keine empirische Überprüfung des Erreichens der Nationalen Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (vgl. Stanat et al., 2016) vorgesehen ist. Auch Studien zur internationalen Einordnung der Kompetenzen und Fähigkeiten deutscher Abiturientinnen und Abiturienten liegen seit der TIMSS-Studie von 1995 nicht vor. Die sehr eingeschränkte empirische Befundlage zur Oberstufe erschwert auch Aussagen zu möglichen Auswirkungen bestimmter Oberstufensysteme auf die weitere Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang in Studium, Ausbildung und Beruf. Mit Blick auf Schleswig-Holstein stellt sich diesbezüglich auch die Frage, wie die ersten Schüler\*innenjahrgänge des wiedereingeführten G9-Gymnasiums die neue Oberstufe im Vergleich zu den aktuellen G8-Jahrgängen durchlaufen werden.

Als weitere potentielle Einschränkung ist hervorzuheben, dass die Online-Befragungen der Schulleitungen und Lehrkräfte etwa ein halbes Jahr nach Eintritt des ersten Jahrgangs in die Qualifikationsphase der neuen Oberstufe und damit noch in deren unmittelbarer Umsetzungsphase stattfanden. Dies hat den Vorteil, frühzeitige Einblicke in das Implementationsgeschehen an den Schulen zu erhalten, um mögliche Nachsteuerungs- und Unterstützungsbedarfe zu identifizieren. Gleichzeitig sind die mittel- und längerfristig zu erwartenden Auswirkungen damit nur sehr begrenzt abbildbar. Insofern böte sich eine erneute Befragung der Schulleitungen und Lehrkräfte und idealerweise auch der Schülerinnen und Schüler zu einem fortgeschrittenerem Stadium der Reformumsetzung an, um die vorliegenden Befunde fortzuschreiben und auszuweiten.

Als abschließendes *Fazit* lässt sich festhalten, dass die grundlegend positiven Bewertungen der strukturellen Neuerungen in der Oberstufe Schleswig-Holsteins eine gute Ausgangsbasis für die weitere Reformumsetzung darstellen. Allerdings ist in Anlehnung an andere Strukturformen genauso zu betonen, dass mit einer strukturellen Neuordnung schulischer Rahmenbedingungen eine Reform nicht beendet, sondern begonnen wird (vgl. Neumann et al., 2017b). Entsprechend bedarf es nun der weiteren inhaltlichen, schulischen, unterrichtlichen und pädagogischen Ausgestaltung und Weiterentwicklung der neuen Strukturen. Als unterstützende Maßnahmen wären dazu neben ressourcen-, -material- und fortbildungsbezogenen Maßnahmen auch schulübergreifende Austauschformate – etwa in Form schulischer Netzwerkarbeit – denkbar.

## Literaturverzeichnis

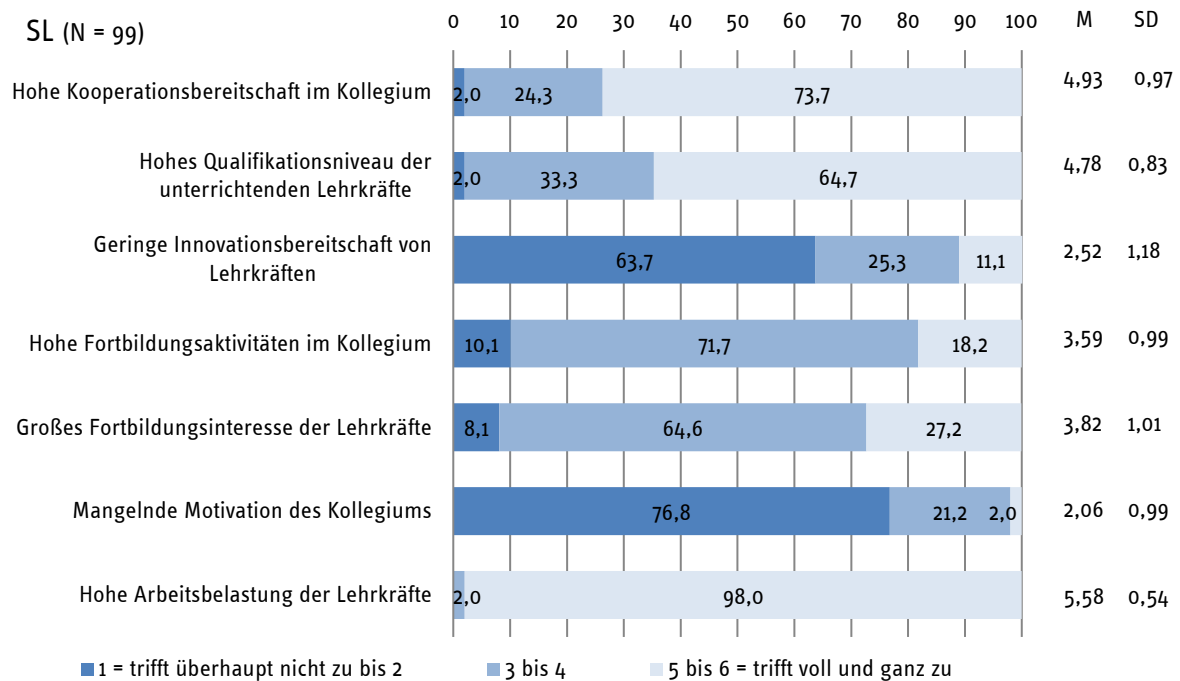
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Böse, S., Neumann, M. & Maaz, K. (2018). *BONUS-Studie: Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bonus-Programms zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage in Berlin; Zweiter Ergebnisbericht über die Erhebungen aus den Schuljahren 2013/2014, 2015/2016 und 2016/2017*. Berlin: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Abgerufen unter: [https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/steubis/bonus\\_zweiter-ergebnisbericht\\_2018](https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/steubis/bonus_zweiter-ergebnisbericht_2018)
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 7-20.
- Hübner, N., Wille, E., Cambria, J., Oschatz, K., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2017). Maximizing gender equality by minimizing course choice options? Effects of obligatory coursework in math on gender differences in STEM. *Journal of Educational Psychology*, 109, 993-1009. <https://doi.org/10.1037/edu0000183>
- Jonkmann, K., Trautwein, U., Nagy, G., & Köller, O. (2010). Fremdsprachenkenntnisse in Englisch vor und nach der Neuordnung der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg. In U. Trautwein, M. Neumann, G. Nagy, O. Lüdtke & K. Maaz (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten: Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand* (S. 181-214). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK – Expertenkommission (1995). *Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik (2023). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 16.03.2023*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1972/1972\\_07\\_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf)
- Köller, O., Daniels, Z., Schnabel, K.-U., & Baumert, J. (2006). Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 26-37.
- Leucht, M., Kampa, N. & Köller, O. (2016). *Fachleistungen beim Abitur. Vergleich allgemeinbildender und beruflicher Gymnasien in Schleswig-Holstein*. Münster: Waxmann.
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (Hrsg.) (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Münster: Waxmann. DOI: 10.31244/9783830998488
- Maaz, K., Baumert, J., Neumann, M., Becker, M. & Dumont, H. (Hrsg.) (2013). *Die Berliner Schulstrukturreform: Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen*. Münster: Waxmann.

- Maaz, K., Böse, S. & Neumann, M. (2016). *BONUS-Studie: Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bonus-Programms zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage in Berlin. Zwischenbericht über die erste Schulleiterbefragung aus dem Schuljahr 2013/2014*. Berlin: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Abgerufen unter: <https://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/steubis/bonus-studie-zwischenbericht>
- Maaz, K., Hasselhorn, M., Idel, T.-S., Klieme, E., Lütje-Klose, B., Stanat, P., Neumann, M., Bachsleitner, A., Lühe, J. & Schipolowski, S. (Hrsg.) (2019). *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus: Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform*. Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.
- MBWK – Ministerium für Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2019). *Erläuterungen zum Konzept zur geplanten neuen Oberstufe und zum Anhörungsentwurf für die OAPVO*. [https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/S/schulsystem/Downloads/Konzept\\_Oberstufe.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/S/schulsystem/Downloads/Konzept_Oberstufe.pdf?__blob=publicationFile&v=1)
- MBWK – Ministerium für Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2021a). *Profiloberstufe ab dem Schuljahr 2021/22*. [https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/S/schulsystem/oberstufe\\_reform.html](https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/S/schulsystem/oberstufe_reform.html)
- MBWK – Ministerium für Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2021b). *Rahmenvorgaben für das Profিলseminar in der Qualifikationsphase der Oberstufe an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen*. [https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/S/schulsystem/oberstufe\\_reform.html](https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/S/schulsystem/oberstufe_reform.html)
- Nagy, G., Neumann, M., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2010). Voruniversitäre Mathematikleistungen vor und nach der Neuordnung der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg. In U. Trautwein, M. Neumann, G. Nagy, O. Lüdtke & K. Maaz (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten: Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand* (S. 147-180). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann, M. & Trautwein, U. (2019). Zwischen individueller Schwerpunktsetzung und Standardisierung - Reformen in der gymnasialen Oberstufe. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Herstein (Hrsg.), *Schulreform: Zugänge, Gegenstände, Trends* (Pädagogik, S. 547-558). Weinheim: Beltz.
- Neumann, M. (2010). Innovation oder Restauration – Die (Rück-?)Reform der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg. In U. Trautwein, M. Neumann, G. Nagy, O. Lüdtke & K. Maaz (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten: Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand* (S. 37-90). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann, M., Becker, M., Baumert, J., Maaz, K. & Köller, O. (Hrsg.) (2017a). *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem: Potenziale und Herausforderungen in Berlin*. Münster: Waxmann.
- Neumann, M., Becker, M., Baumert, J., Maaz, K., Köller, O. & Jansen, M. (2017b). Das zweigliedrige Berliner Sekundarschulsystem auf dem Prüfstand: Ein Zwischenresümee. In M. Neumann, M. Becker, J. Baumert, K. Maaz & O. Köller (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem: Potenziale und Herausforderungen in Berlin* (S. 469-502). Münster: Waxmann.
- OAPVO 2018 – *Landesverordnung über die Gestaltung der Oberstufe und der Abiturprüfung in den Gymnasien und Gemeinschaftsschulen (OAPVO) vom 02. Juli 2018*. <https://ebg-kiel.lernnetz.de/files/EBG/Unterricht/OAPVO.pdf>

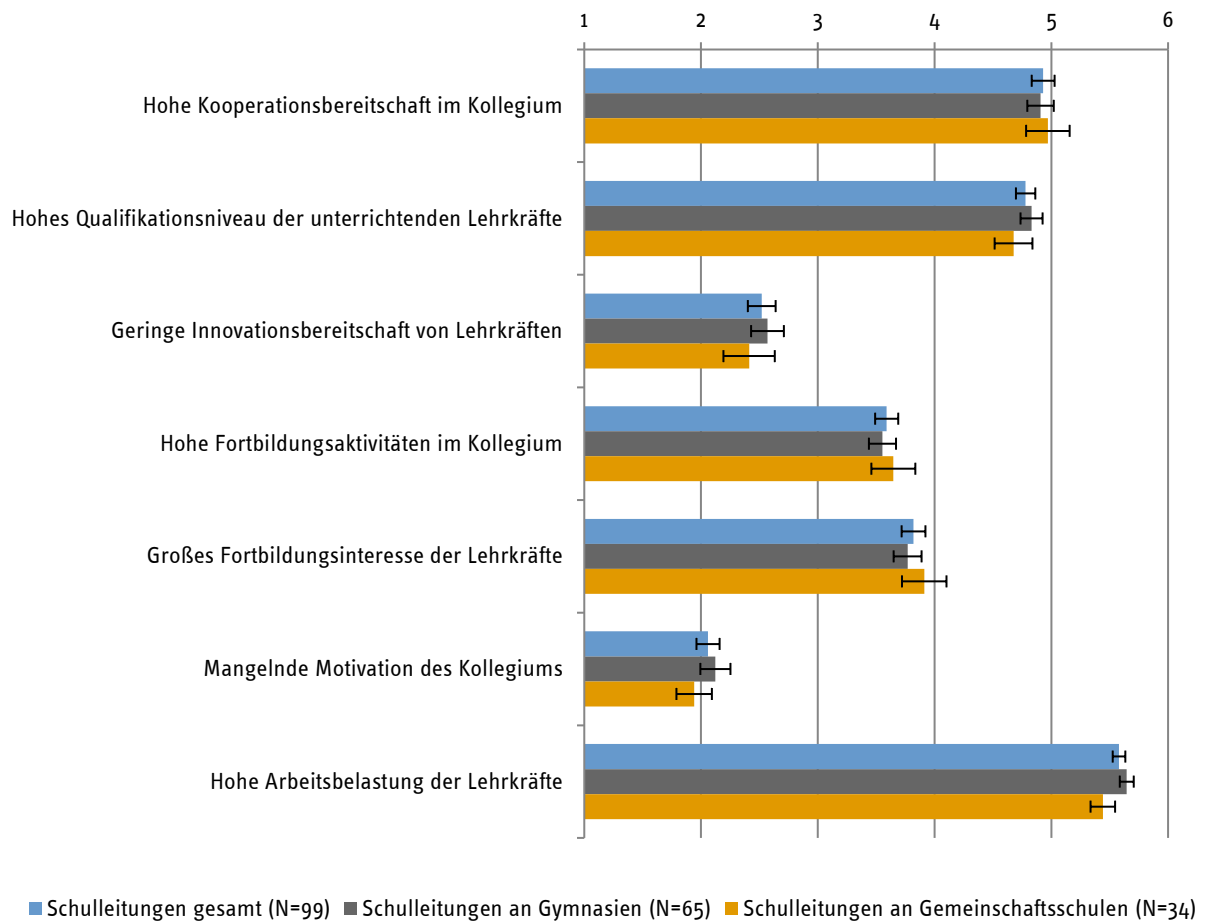
- OAPVO 2020 – *Landesverordnung über die Gestaltung der Oberstufe und der Abiturprüfung in den Gymnasien und Gemeinschaftsschulen (OAPVO) vom 23. Oktober 2020*. <https://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/bssh/document/jlr-GymOAbiPrOSH2021rahmen>
- Schmid-Kühn, S., & Groß, A. (2022). Struktur der gymnasialen Oberstufe und Rahmenbedingungen für die Abiturprüfung im Ländervergleich. In L. Hoffmann, P. Schröter, A. Groß, S. M. Schmid-Kühn & P. Stanat (Hrsg.), *Das unvergleichliche Abitur. Entwicklungen – Herausforderungen – Empirische Analysen* (S. 63–88). Bielefeld: wbv.
- Stanat, P., Becker-Mrotzek, M., Blum, W., & Tesch, B. (2016). Vergleichbarkeit in der Vielfalt. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für die Allgemeine Hochschulreife. In J. Kramer, M. Neumann & U. (Hrsg.). *Abitur und Matura im Wandel: Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte* (S. 29–58). Wiesbaden: Springer VS.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S. & Sachse, K. A. (Hrsg.). (2023). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Trautwein, U., Neumann, M., Nagy, G., Lüdtke, O., & Maaz, K. (Hrsg.) (2010). *Schulleistungen von Abiturienten: Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

## Anhang 1: Überblick schulkontextuelle Merkmale an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen

Die nachfolgenden Abbildungen und Tabellen liefern einen Überblick über im Rahmen der Schulleitungsbefragung erhobene Merkmale des schulischen Kontextes, jeweils über alle Schulen sowie getrennt für die beiden Schulformen Gymnasium und Gemeinschaftsschule.

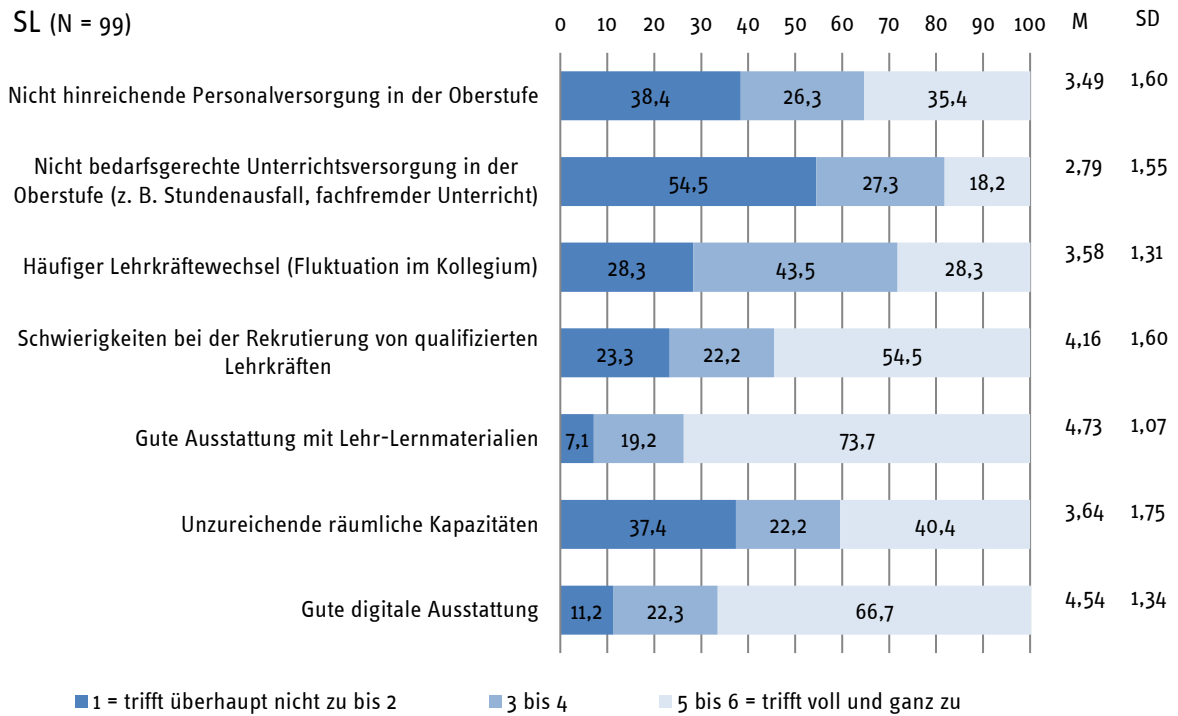


**Abbildung A1\_1:** Schulkontextuelle Merkmale aus Sicht der Schulleitungen – *Teilbereich Kooperation und Motivation Kollegium* (Anteile in Prozent; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Inwieweit ist Ihre Schule durch die folgenden Aspekte gekennzeichnet?“, Zusammenfassung der ursprünglich sechs Antwortkategorien zu drei Antwortkategorien)

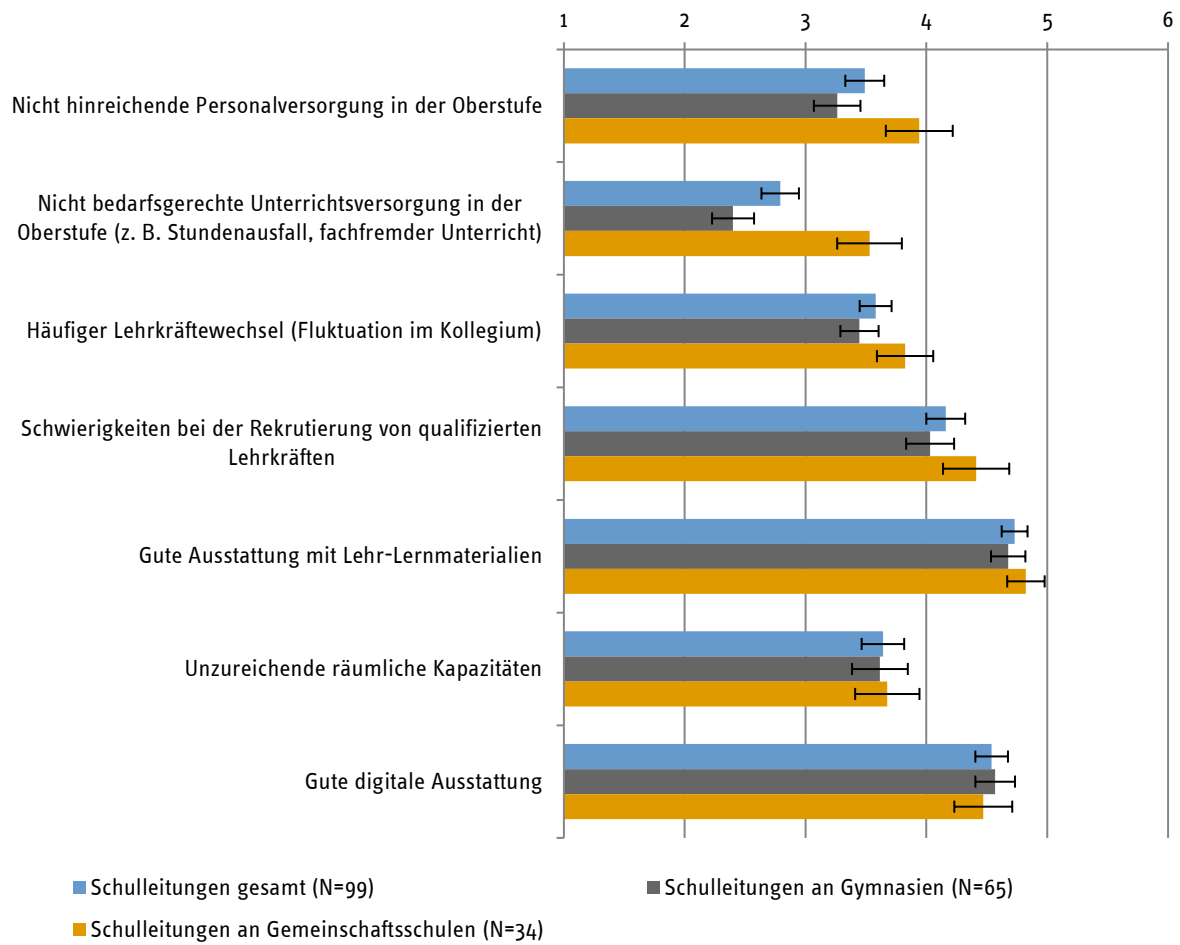


**Abbildung A1\_2:** Schulkontextuelle Merkmale aus Sicht der Schulleitungen nach Schulform – Teilbereich Kooperation und Motivation Kollegium (Mittelwerte  $\pm$  Standardfehler)

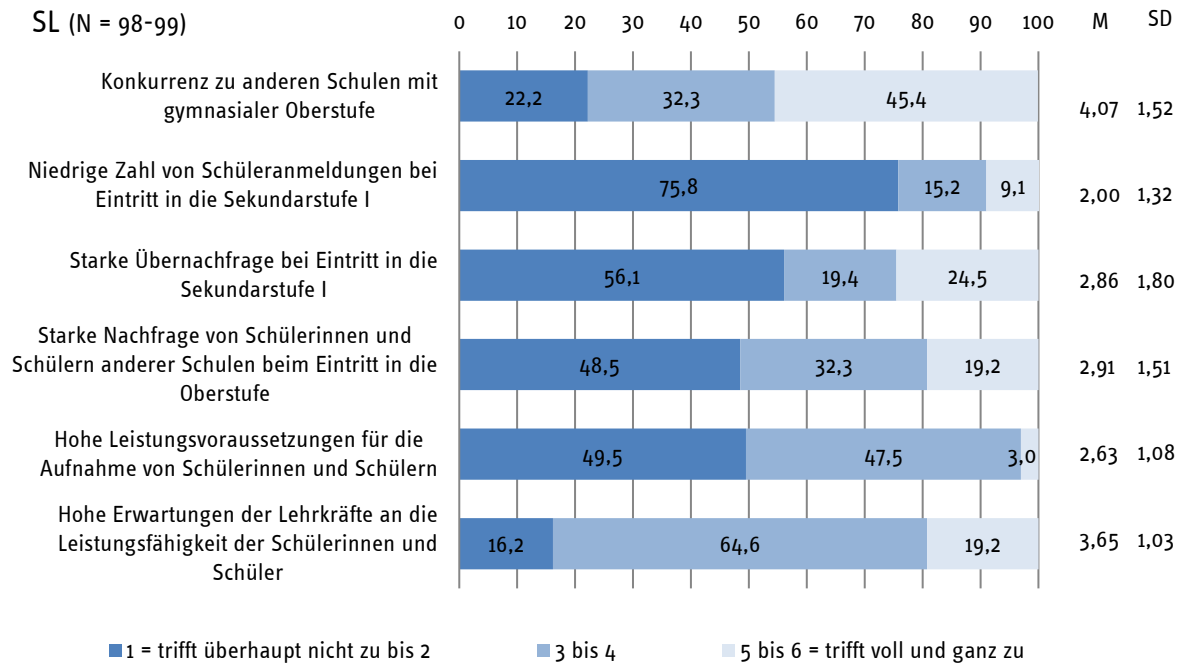




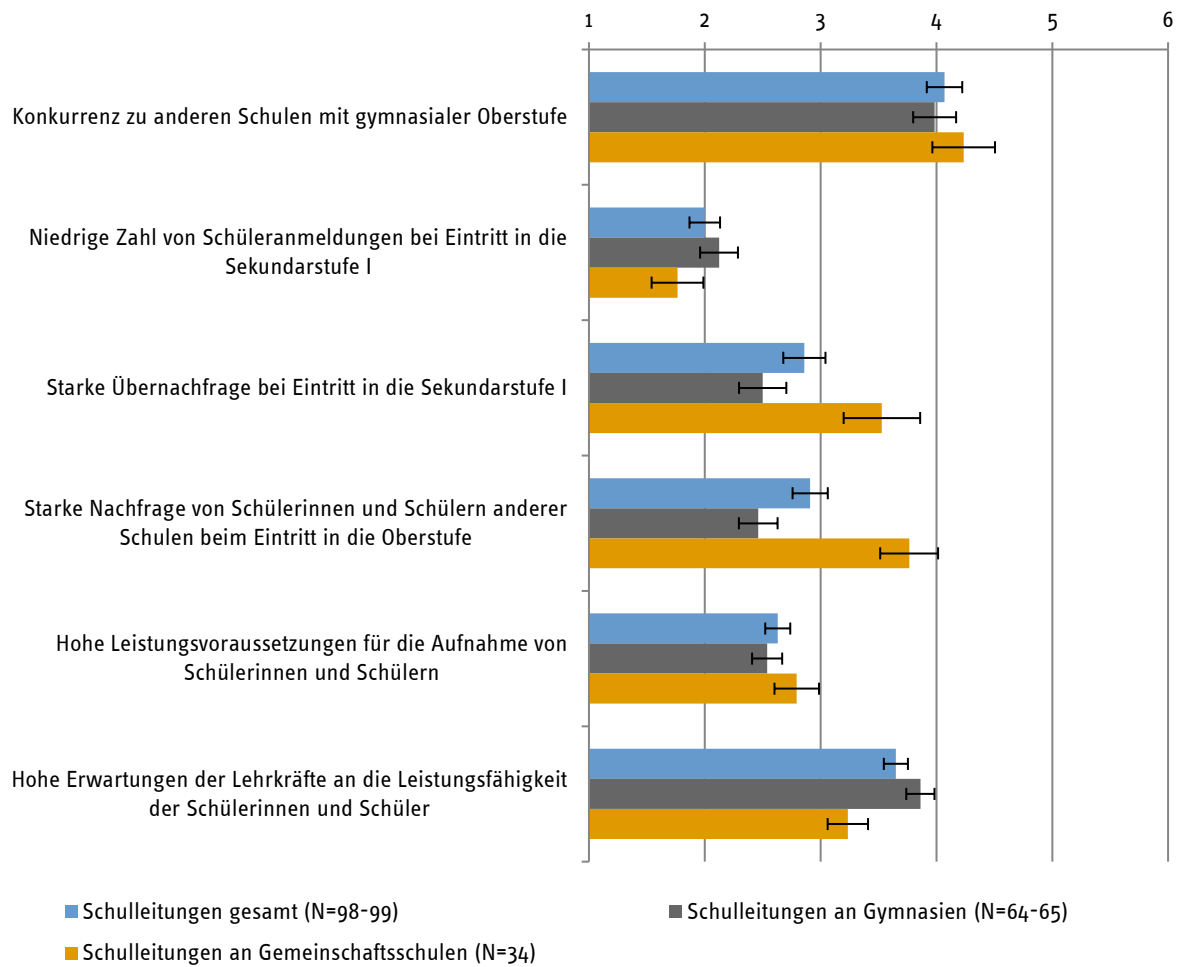
**Abbildung A1\_3:** Schulkontextuelle Merkmale aus Sicht der Schulleitungen – *Teilbereich Ressourcen* (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Inwieweit ist Ihre Schule durch die folgenden Aspekte gekennzeichnet?“, Zusammenfassung der ursprünglich sechs Antwortkategorien zu drei Antwortkategorien)



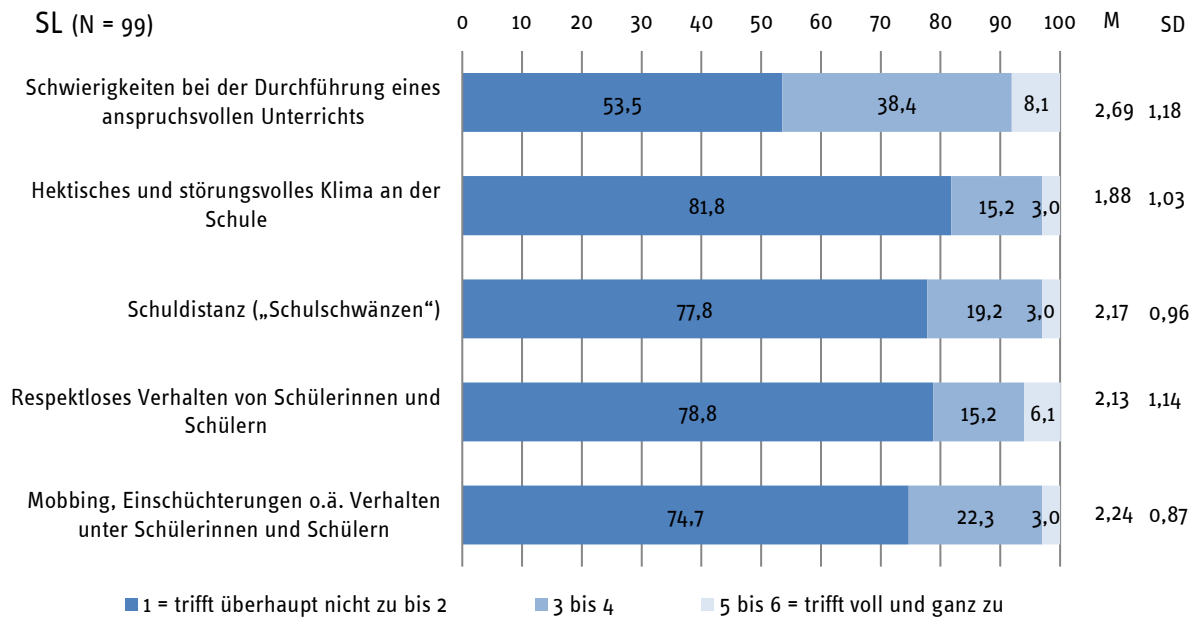
**Abbildung A1\_4:** Schulkontextuelle Merkmale aus Sicht der Schulleitungen nach Schulform – *Teilbereich Ressourcen* (Mittelwerte  $\pm$  Standardfehler)



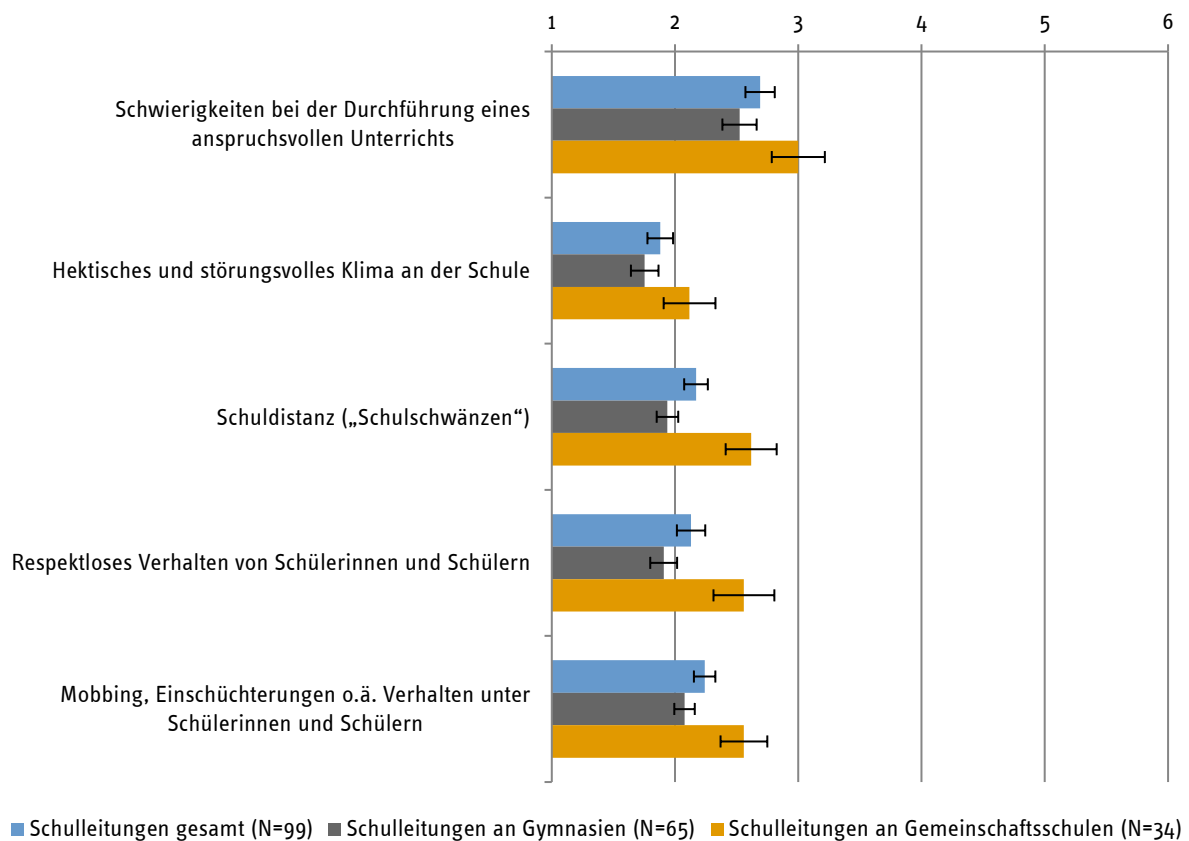
**Abbildung A1\_5:** Schulkontextuelle Merkmale aus Sicht der Schulleitungen – Teilbereich Wettbewerb und Leistungserwartungen (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Inwieweit ist Ihre Schule durch die folgenden Aspekte gekennzeichnet?“, Zusammenfassung der ursprünglich sechs Antwortkategorien zu drei Antwortkategorien)



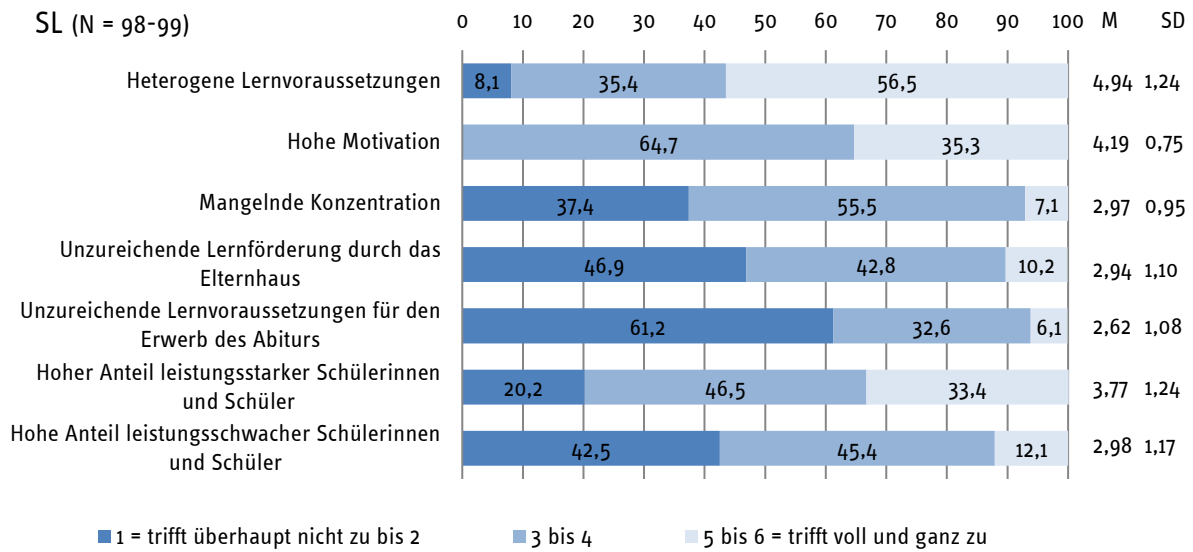
**Abbildung A1\_6:** Schulkontextuelle Merkmale aus Sicht der Schulleitungen nach Schulform – Teilbereich Wettbewerb und Leistungserwartungen (Mittelwerte  $\pm$  Standardfehler)



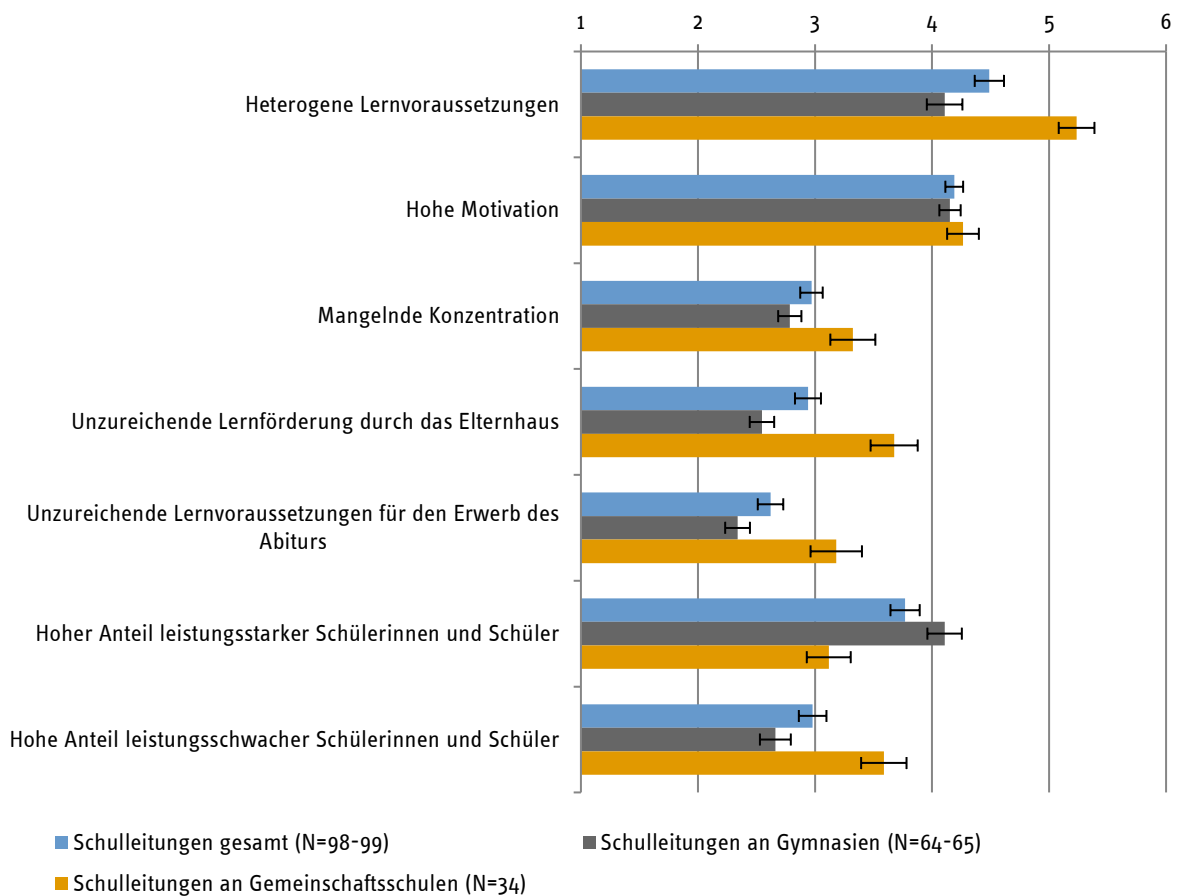
**Abbildung A1\_7:** Schulkontextuelle Merkmale aus Sicht der Schulleitungen – Teilbereich Schulklima (Anteile in Prozent;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Inwieweit ist Ihre Schule durch die folgenden Aspekte gekennzeichnet?“, Zusammenfassung der ursprünglich sechs Antwortkategorien zu drei Antwortkategorien)



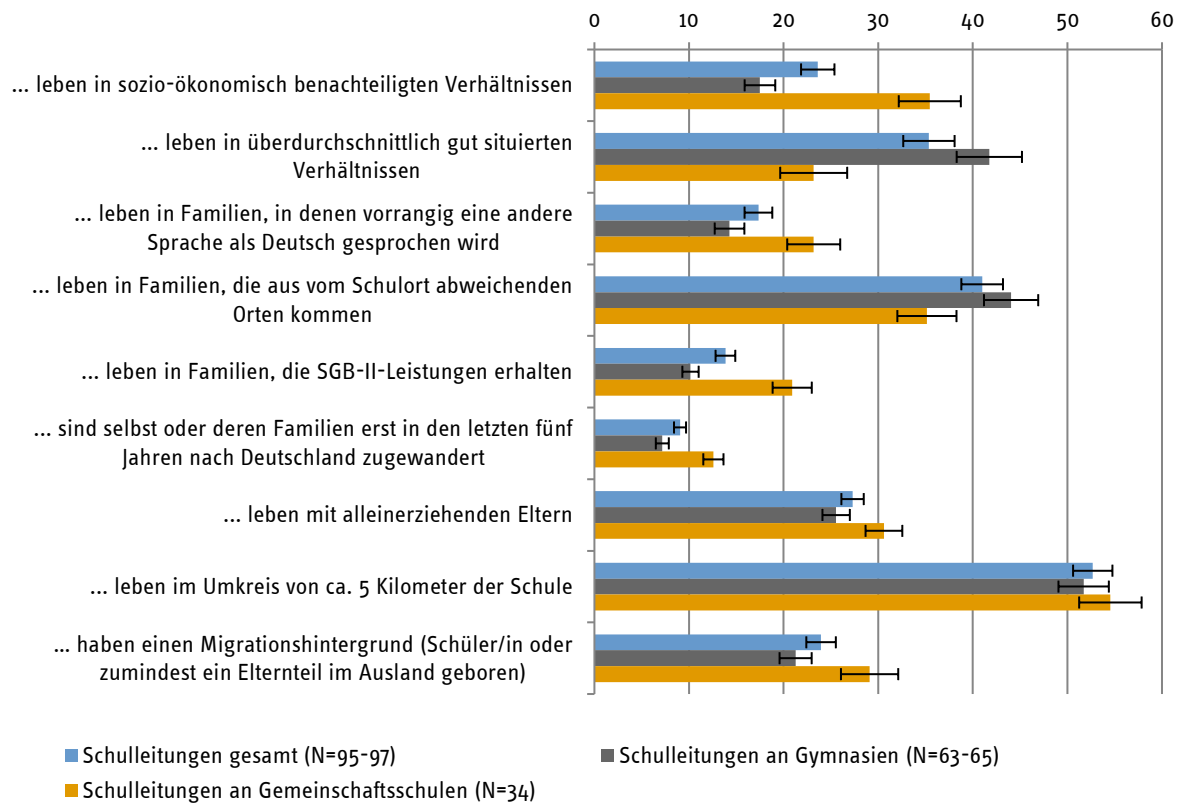
**Abbildung A1\_8:** Schulkontextuelle Merkmale aus Sicht der Schulleitungen nach Schulform – Teilbereich Schulklima (Mittelwerte  $\pm$  Standardfehler)



**Abbildung A1\_9:** Merkmale der Schülerschaft in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der Schulleitungen (Anteile in Prozent; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; Fragewortlaut: „Inwieweit ist Ihre Schülerschaft in der Oberstufe durch die folgenden Aspekte gekennzeichnet?“, Zusammenfassung der ursprünglich sechs Antwortkategorien zu drei Antwortkategorien)



**Abbildung A1\_10:** Merkmale der Schülerschaft in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der Schulleitungen nach Schulform (Mittelwerte ± Standardfehler)



**Abbildung A1\_11:** Merkmale der Schülerschaft der Schule aus Sicht der Schulleitungen nach Schulform (Mittelwerte  $\pm$  Standardfehler; Fragewortlaut: „Ungefähr wie hoch schätzen Sie ganz grob den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit folgenden Hintergründen an Ihrer Schule? [Bitte schätzen Sie für jeden Punkt den Anteil in Prozent ein.]“)

**Tabelle A1\_1:** Anzahl Schülerinnen und Schüler in Q1-Phase und Anteil Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der gymnasialen Oberstufe auf Ebene der Schulen im Schuljahr 2022/23 für Grundgesamtheit der Schulen gemäß Schulstatistik und für Gruppe der teilnehmenden Schulen an der Schulleitungsbefragung (Mittelwerte und Standardabweichungen [in Klammern])

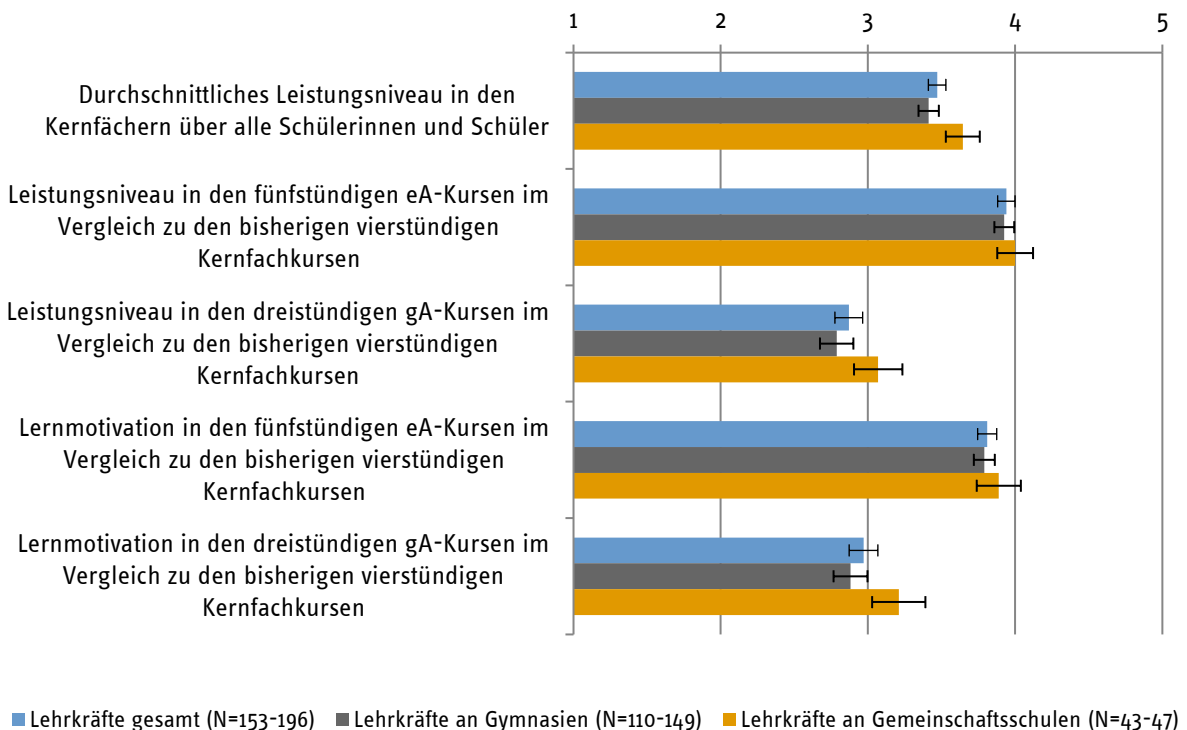
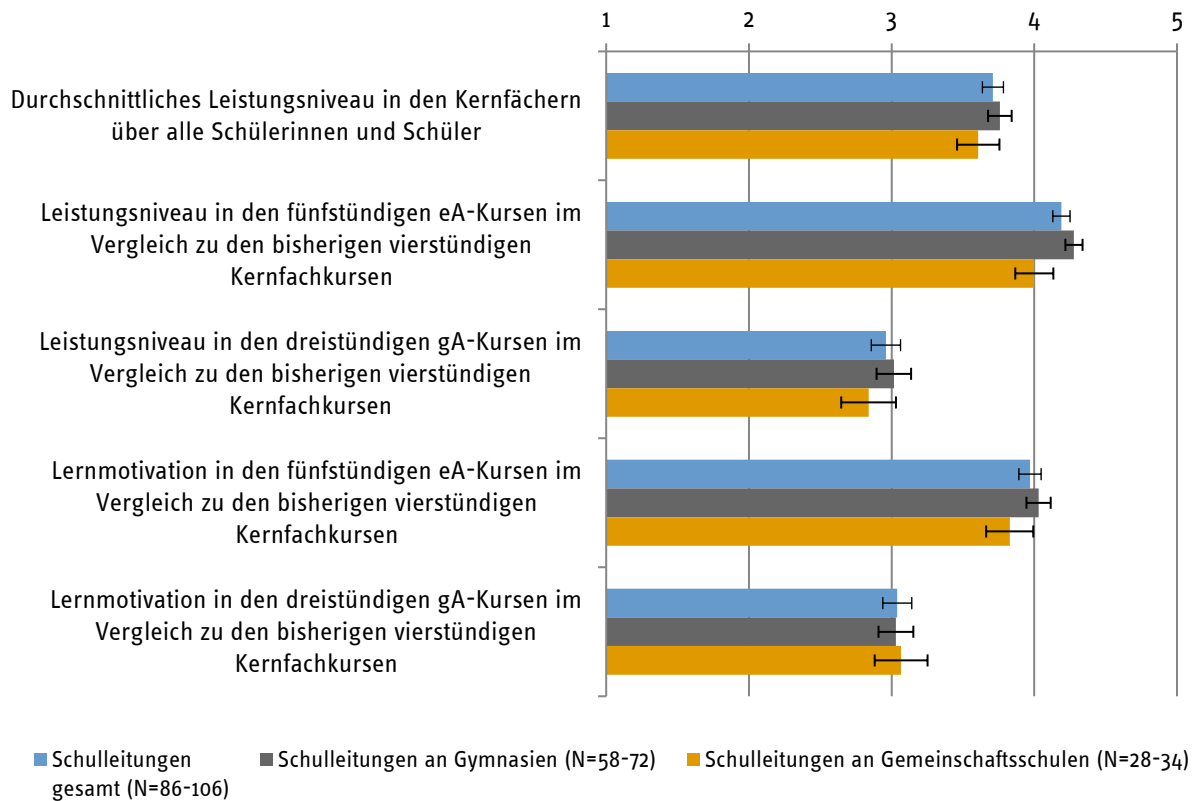
		alle Schulen	Gymnasium	Gemeinschaftsschule
Anzahl Schülerinnen und Schüler in Q1-Phase im Schuljahr 2022/23	Grundgesamtheit gemäß Schulstatistik	75,8 (23,4) N = 143	80,6 (23,9) N = 99	65,1 (18,3) N = 44
	Teilnahme SL-Befragung	77,1 (22,2) N = 108	82,0 (22,5) N = 73	66,9 (18,0) N = 35
Anteil Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der gymnasialen Oberstufe im Schuljahr 2022/23	Grundgesamtheit gemäß Schulstatistik	8,2% (6,8%) N = 142	7,7% (7,0%) N = 99	9,2% (6,1%) N = 42
	Teilnahme SL-Befragung	8,2% (7,3%) N = 107	7,4% (7,6%) N = 73	9,9% (6,4%) N = 34

Quelle: schulstatistische Angaben, eigene Berechnungen

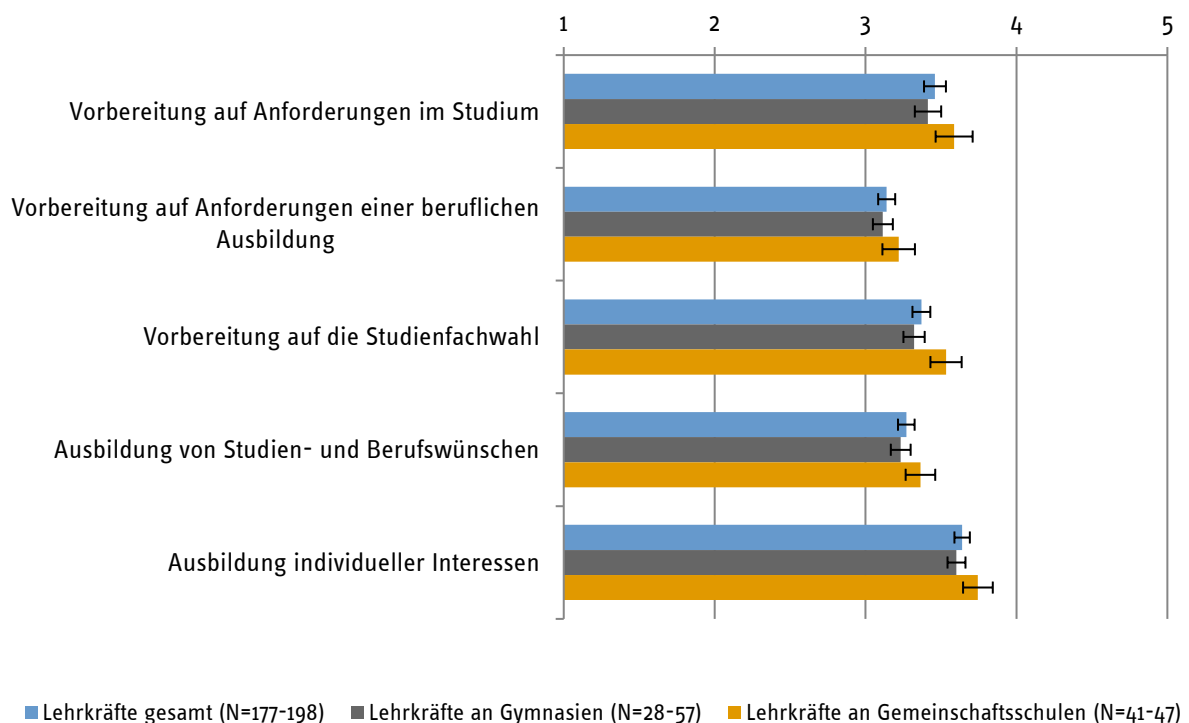
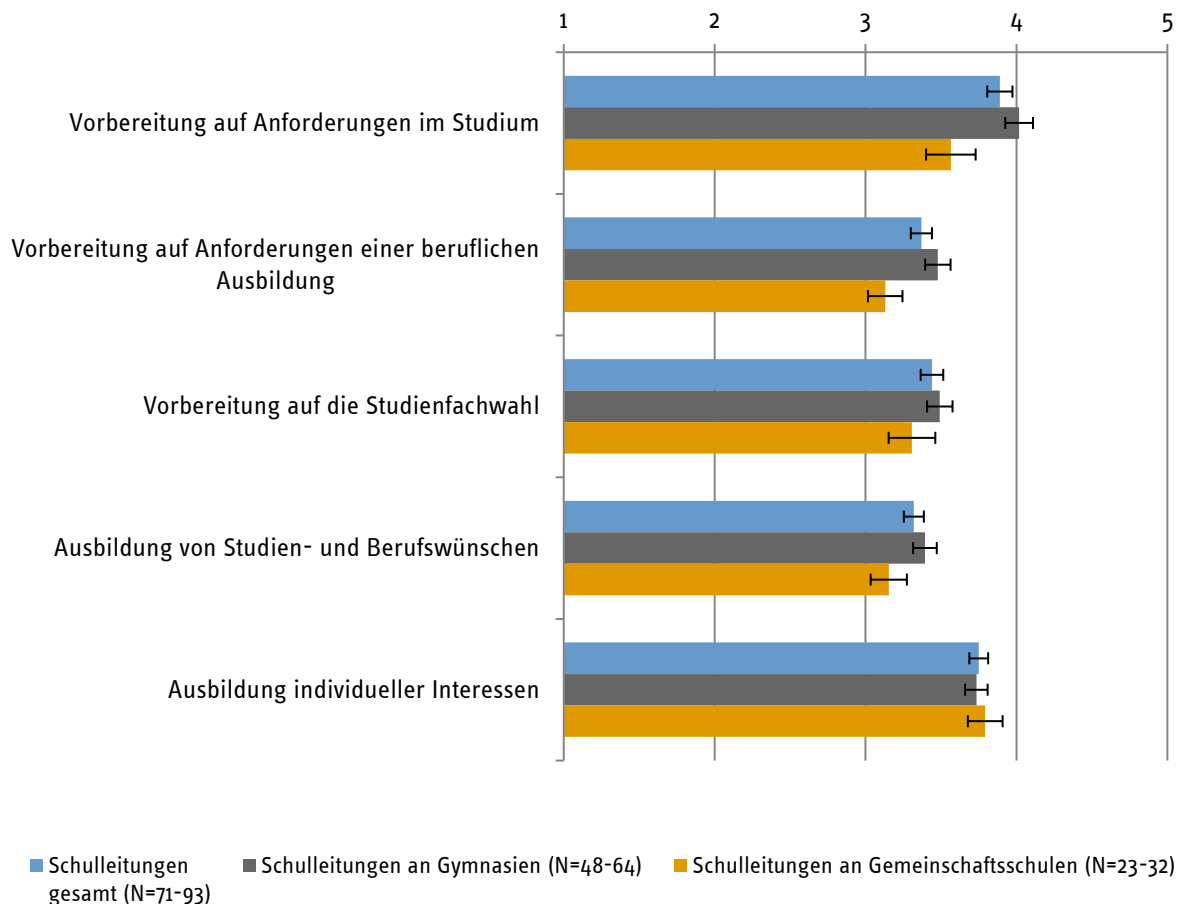




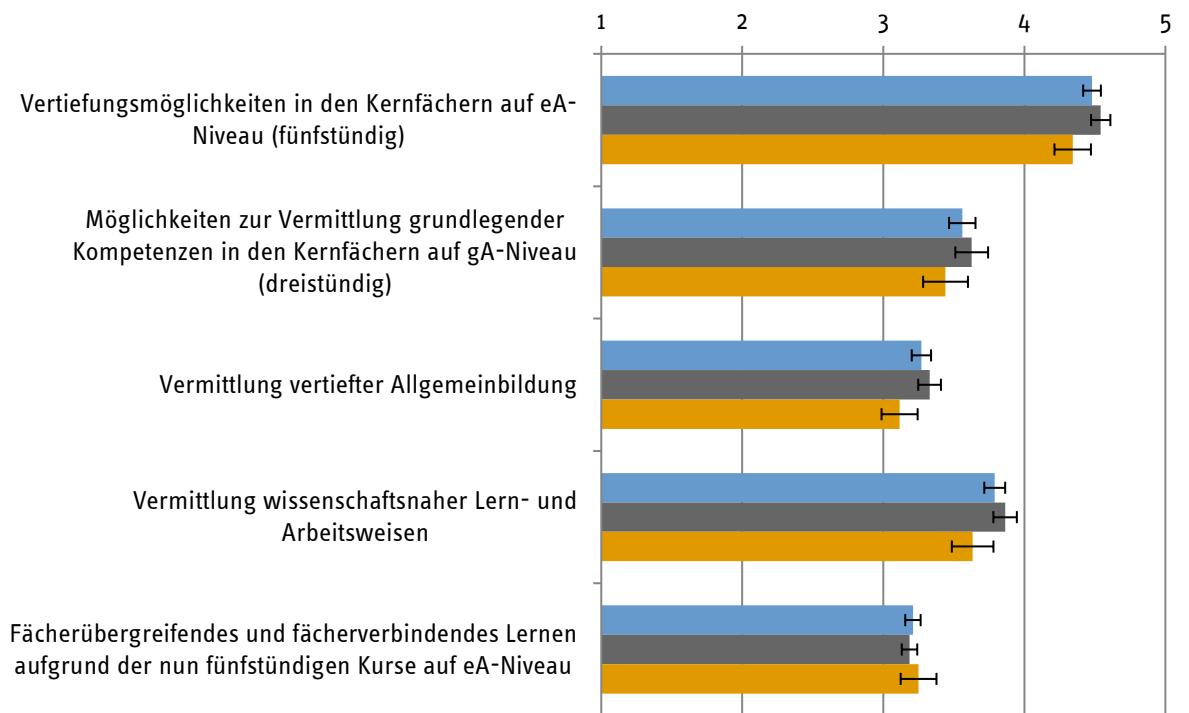
## Anhang 2: ergänzende Abbildungen



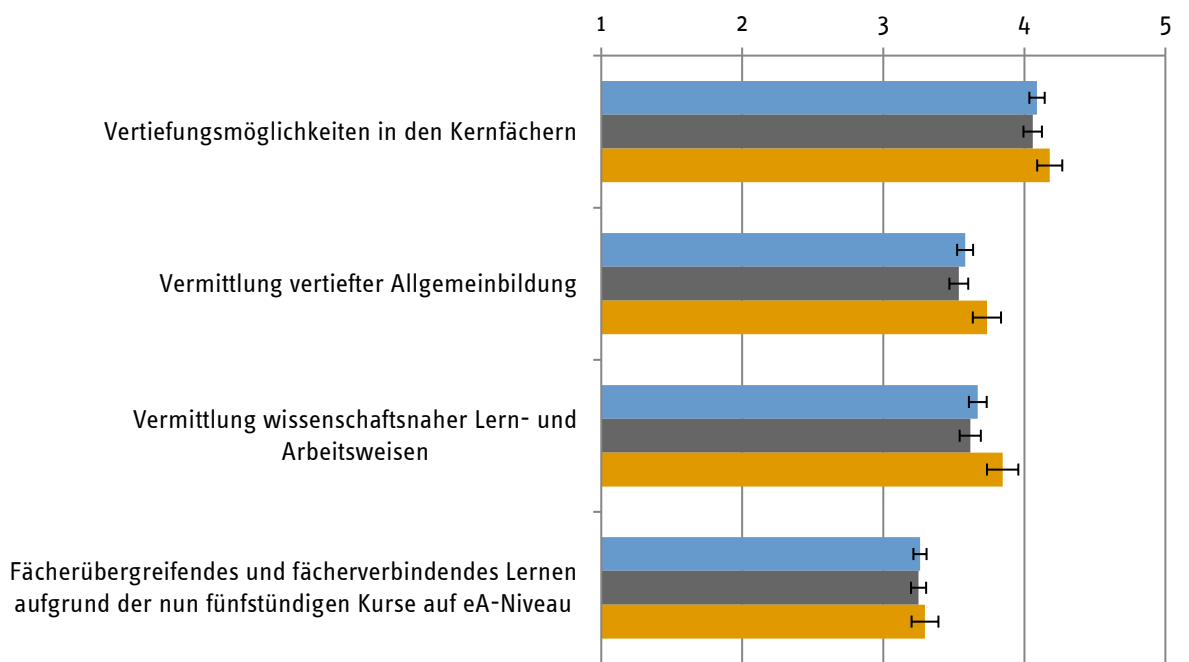
**Abbildung A2\_1:** Erwartete oder bereits beobachtbare Auswirkungen der Einführung getrennter gA- und eA-Kurse aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften für den Themenbereich „Leistungsniveau und Motivation der Schülerinnen und Schüler“ nach Schulform (Mittelwerte  $\pm$  Standardfehler; Fragewortlaut: „Wie beurteilen Sie die beobachtbaren bzw. aus Ihrer Sicht zu erwartenden Auswirkungen der Einführung von gA- und eA-Kursen hinsichtlich der folgenden Aspekte?“)



**Abbildung A2\_2:** Erwartete oder bereits beobachtbare Auswirkungen der Einführung getrennter gA- und eA-Kurse aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften für den Themenbereich „Studium und berufliche Ausbildung“ nach Schulform (Mittelwerte  $\pm$  Standardfehler; Fragewortlaut: „Wie beurteilen Sie die beobachtbaren bzw. aus Ihrer Sicht zu erwartenden Auswirkungen der Einführung von gA- und eA-Kursen hinsichtlich der folgenden Aspekte?“)

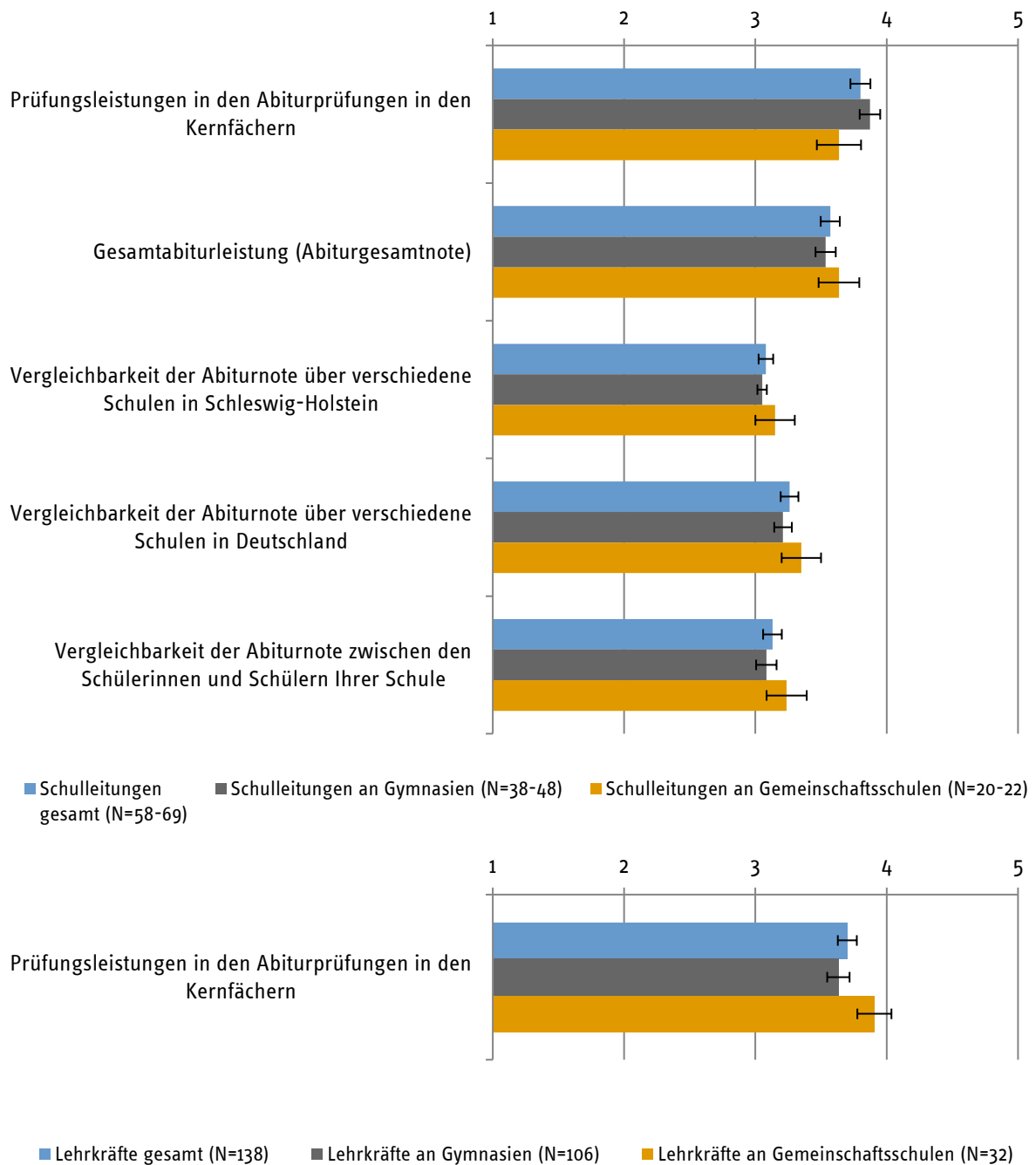


■ Schulleitungen gesamt (N=90-107) ■ Schulleitungen an Gymnasien (N=64-72) ■ Schulleitungen an Gemeinschaftsschulen (N=26-35)

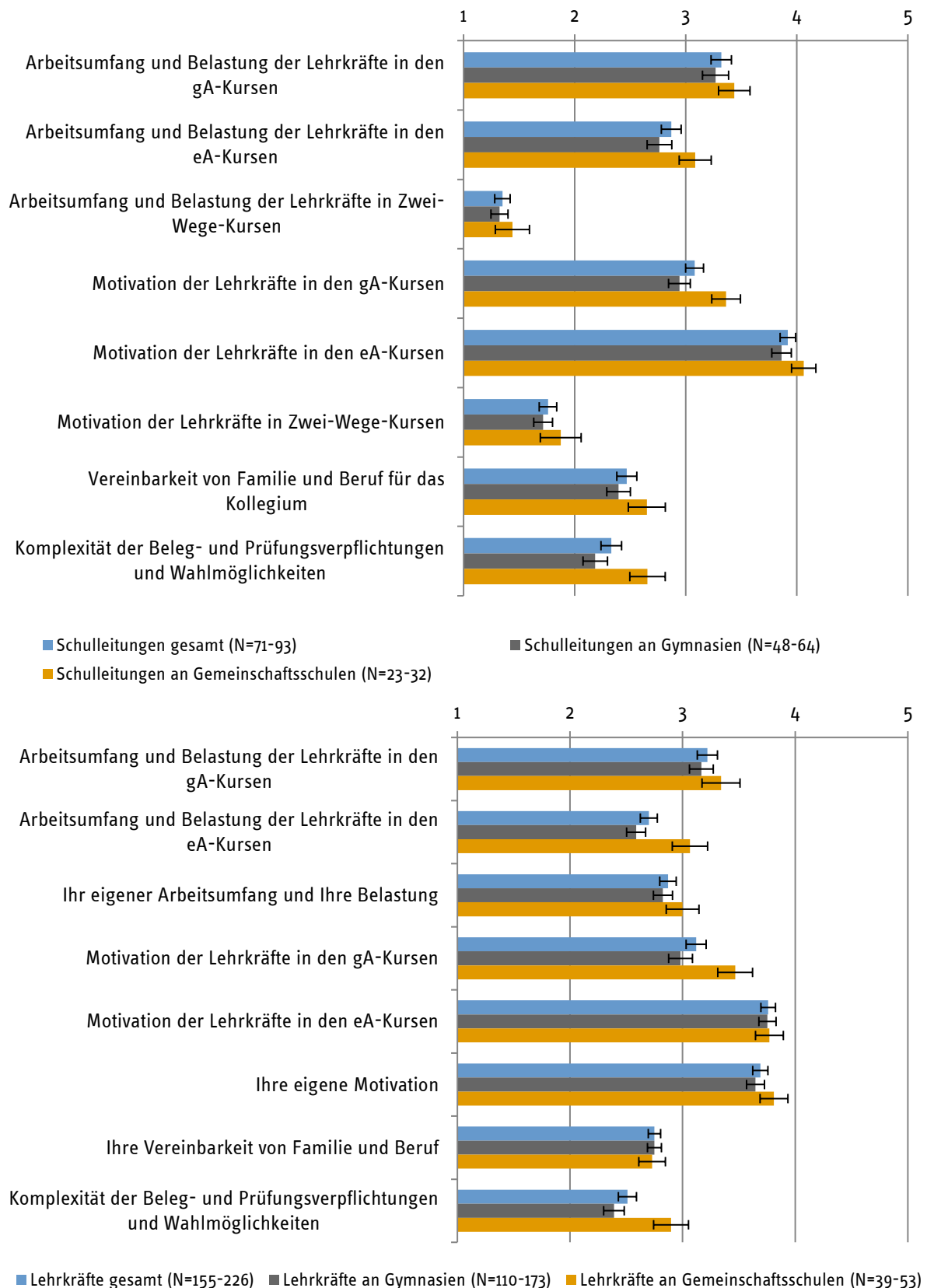


■ Lehrkräfte gesamt (N=188-219) ■ Lehrkräfte an Gymnasien (N=144-170) ■ Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen (N=44-52)

**Abbildung A2\_3:** Erwartete oder bereits beobachtbare Auswirkungen der Einführung getrennter gA- und eA-Kurse aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften für den Themenbereich „Vertiefte Allgemeinbildung, wissenschaftsnaher Lern- und Arbeitsformen und fächerübergreifendes Lernen“ nach Schulform (Mittelwerte ± Standardfehler; Fragewortlaut: „Wie beurteilen Sie die beobachtbaren bzw. aus Ihrer Sicht zu erwartenden Auswirkungen der Einführung von gA- und eA-Kursen hinsichtlich der folgenden Aspekte?“)



**Abbildung A2\_4** Erwartete oder bereits beobachtbare Auswirkungen der Einführung getrennter gA- und eA-Kurse aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften für den Themenbereich „Prüfungsleistungen und Vergleichbarkeit der Abiturnoten“ nach Schulform (Mittelwerte  $\pm$  Standardfehler; Fragewortlaut: Wie beurteilen Sie die beobachtbaren bzw. aus Ihrer Sicht zu erwartenden Auswirkungen der Einführung von gA- und eA-Kursen hinsichtlich der folgenden Aspekte?)



**Abbildung A2\_5** Erwartete oder bereits beobachtbare Auswirkungen der Einführung getrennter gA- und eA-Kurse aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften für den Themenbereich „Arbeitsumfang, Belastung und Motivation der Lehrkräfte“ nach Schulform (Mittelwerte  $\pm$  Standardfehler; Fragewortlaut: Wie beurteilen Sie die beobachtbaren bzw. aus Ihrer Sicht zu erwartenden Auswirkungen der Einführung von gA- und eA-Kursen hinsichtlich der folgenden Aspekte?)



## Anhang 3: Exemplarische Auszüge aus den qualitativen Interviews

### (1) Zur Einführung der Niveaudifferenzierung in den Kernfächern:

Mathematiklehrkraft (Gemeinschaftsschule): „Ich unterrichte ja Mathe in der Oberstufe und so als Mathe Fachschaft haben wir, als die Änderungen dann langsam publik wurden, dass das irgendwie so eine Differenzierung geben soll, haben wir das eigentlich allesamt eher positiv aufgefasst, da wir in Mathe immer so dieses Problem hatten, [...] in der früheren, der früheren Schiene, dass wir auf das Zentralabitur hinarbeiten und gerade dann in 13 dann immer, dann zeitlich doch enger wurde, sodass dann die, die eben nicht Mathe schreiben, dann immer so ein bisschen rüber gefallen sind, sodass wir das also eigentlich von Beginn an begrüßt haben, dass es so, ja so eine Niveaudifferenzierung gibt und wir selber schon vorher oder Jahre davor immer wieder gedacht haben, eigentlich wäre das mal sinnvoll, das einzuführen.“

Deutschlehrkraft (Gemeinschaftsschule): „Ja, ich unterrichte Deutsch, da ist es eigentlich ganz ähnlich gewesen. Ich war dem gegenüber sehr- auch offen und größtenteils positiv, weil ich das auch gut finde, dass Schüler sich für ein Fach bewusst entscheiden, auf dem sie auf höherem Niveau arbeiten wollen.“

Englischlehrkraft (Gemeinschaftsschule): „Also, die Englisch Fachschaft war dem auch total positiv gegenüber eingestellt. Wir hätten es uns als Englischfachkraft, als Englisch Fachschaft, auch am ehesten vorstellen können, das als Huckepack System zu fahren.“

Mathelehrkraft (Gemeinschaftsschule): „Also ich finde die fünfte Stunde im Erweiterungsniveau wichtiger, als dass eine vierte Stunde in den Grundkurs kommt.“

Deutschlehrkraft (Gymnasium): „Jetzt so aus meiner Wahrnehmung als Deutschlehrerin würde ich sagen, da braucht man die Niveaudifferenzierung eigentlich nicht so und das erinnert mich an Zeiten, als wir noch Leistungskurse hatten. Da war es nämlich durchaus so, dass man im Grundkurs Leute hatte, die wirklich fitter waren, fachlich, als in Leistungskursen. Ich glaube tatsächlich, dass das in Mathematik anders ist. Ja, also da kann man schon nach Fächern, glaube ich, unterscheiden.“

Oberstufenleiter (Gemeinschaftsschule): „Aber die Mathelehrkräfte haben das als unglaubliche Entlastung erkannt. Dass man eben nicht alle, zumindest theoretisch, in die Lage versetzen muss in dreizehn eins Mathe als Abiturfach zu wählen. Sondern dass man ab, bereits in zwölf, sozusagen, mit offenen Karten spielen kann und sagt: ‚So jetzt schauen wir mal, wie wir uns der Sache nähern, so, also das, die finden das gut.‘“

Mathematiklehrkraft (Gemeinschaftsschule): „Ein großes Problem ist wirklich diese frühe Wahl des Abiturprüfungsfaches. Also, dass die Schüler am Ende der elften Klasse, also jetzt, unser jetziger elfter Jahrgang, jetzt das Fach wählt, in dem er oder sie ins Abitur geht.“

Englischlehrkraft (Gemeinschaftsschule): „Und es kommt ja noch hinzu, dass wir gerade dann auch, als kleinere Oberstufe haben wir ja trotzdem Huckepack-Kurse. Also das heißt die Lerngruppen sind ja noch, noch heterogener als-. Oder sind eigentlich so wie alle unsere Lerngruppen, das muss man eben auch sagen. Also ich glaube, wir können damit ganz gut um-, im Vergleich eventuell zu gymnasialen Oberstufen, die das dann eventuell vor andere Herausforderungen stellt. Für uns ist es Alltag, so zu differenzieren. Und deswegen glaube ich, dass das in der Hinsicht gar keinen so großen Unterschied für uns macht.“

Mathematiklehrkraft (Gymnasium): „Kann ich eine ganz klare Meinung zu sagen, weil ich den Kurs [Anmerkung: Zwei-Wege-Kurs in Mathematik] selber im jetzigen Abiturjahrgang habe? Ähm, ich gebe da mein Bestes. Aber letztendlich ist es ganz oft so, dass sich die Gruppen tatsächlich trennen und ich zwei verschiedene Unterrichtswege anbiete. Ich weiß, ich habe auch mit den Kollegen gesprochen, die das in Deutsch machen. Da geht es so einigermaßen. Das ist gut machbar. In Mathe ist es an einigen Stellen eine absolute Katastrophe und nahezu nicht machbar.“

Schulleitung (Gymnasium): „Da ist mir aufgefallen, dass die Oberstufe immer komplexer wird. Und das ist so was, was man über 20, 25 Jahre hindurch nachvollziehen kann. Und das finde ich problematisch. Und das bestätigt sich jetzt eigentlich auch in unserem Alltag. Ja, dass die Komplexität immer zunimmt, immer zunimmt. Dass die Schüler immer mehr Wahlmöglichkeit haben. Und gerade für ein eher kleines System ist das dann schwierig, das zu beherrschen. Wenn ich in der Stadt bin mit, weiß ich nicht 5, 6, 7 Gymnasien, dann kann ich Dinge verteilen, Profile schaffen. Ein kleines System kann das nicht. Das muss irgendwie sehen, dass es die Gesamtheit abdeckt.“

Schulleitung (Gymnasium): „Ich bin in die Diskussion ja erst eingestiegen, als die schon am Laufen war. Meine erste Wahrnehmung war oder meine Bewertung war: nicht Fisch, nicht Fleisch. Das wurde jetzt ja gerade auch so weit ausgeführt. Man versuchte möglichst viele Interessen durch Kompromisse zu befriedigen. Und das habe ich bedauert. Eine klare Entscheidung, Kurs oder Klasse, also im Sinne von Leistungskurs und im Profil. Eine klare Entscheidung der Fächerwahl zu Beginn der Oberstufe. Eine klare Entscheidung im Sinne von: Was sind nachher schriftliche Prüfungen zu einem frühen Zeitpunkt? Ist aus meiner Erfahrung, auch aus anderen Bundesländern, durchaus bewährt und hilfreich. Und die Kompromisse, die dann bis zum Schluss, ich erinnere da an die Thematik WIPO in Q1 eins, immer weiter nachgepflegt und optimiert wurden, um alle Lobbygruppen glücklich zu machen, so habe ich den Eindruck, haben aus meiner Sicht das Konzept immer komplexer, schwieriger und pädagogisch nicht unbedingt hilfreich gestaltet.“

## (2) Zur Einführung des Profilseminars:

Geschichtslehrkraft (Gymnasium): „Und über ein Fach hinausgehend würde ich noch sagen (.) Also diese Chance, die man hat, mit außerschulischen Lernorten zusammenzuarbeiten, sei es jetzt ein Museum in der Nachbarschaft, bei uns war es das Stadtarchiv und anfangs sehr stark die Stadtbibliothek [...]. Wir wissen, dass das in der Nähe ist, im Schulalltag. Im normalen Stundenplan ist es aber häufig schwierig umzusetzen. Wir waren jetzt Montag nachmittags da, das war ein toller Termin, Doppelstunde für unser Profilsseminar und unsere Schüler sind ganz viel rausgegangen aus dem Schulgebäude, nachdem es eine Einführung gab. Und das ist definitiv-. Also das war für die sehr motivierend und uns hat es auch Spaß gemacht. Und man hat eben so Kooperationspartner in der Stadt, deren Wissen man auch fruchtbar macht für das, was in der Schule passiert.“

Profilsseminarlehrkraft (Gymnasium): „Vielleicht noch mal im Klartext. Ich glaube, dass die Fortbildungssituation zu diesem Profilsseminar noch nicht zufriedenstellend ist in Schleswig-Holstein. [...] Ich glaube, das Profilsseminar bietet wirklich Chancen für die Schüler, Zukunftskompetenzen zu entwickeln, wenn es richtig gemacht wird. Und es gibt sicherlich ganz viele verschiedene Wege, das richtig zu machen. (.) Ich glaube nur, dass es gut wäre, die Kolleg\*innen noch mehr an die Hand zu nehmen und ihnen noch mehr konkrete Vorschläge zu unterbreiten, damit es eben nicht ein Anhängsel an das Profilsfach wird.“

Profilsseminarlehrkraft (Gymnasium): „Ich gebe ganz klare Kriterien vor. Und ich gebe Ihnen zu Anfang ganz klar die Maßstäbe: ‚Wir müssen einen Leistungsnachweis erbringen‘. Die Schüler haben im ersten Halbjahr prozessbegleitend ein Portfolio geschrieben, wo sie also (.) Ja, erklärt sich glaube ich selbst. Das hat einen großen Anteil ausgemacht. Und dann haben sie auch im ersten Halbjahr schon eine Zwischenpräsentation, eine größere, abgehalten, die bewertet wurde nach vorgegebenen Kriterien. Das war also die Note im ersten Halbjahr.“

Profilsseminarlehrkraft (Gymnasium): „Ich bin grundsätzlich bei der Unterrichtsplanung immer relativ offen und auch gerne flexibel für Entwicklungen, die sich innerhalb der Kurse ergeben. Für mich war klar, was ich grundsätzlich erstmal anbieten oder erreichen wollte und mein grober Plan war. Also ich hatte natürlich einen groben Plan und da hätte ich vorgesehen, dass wir so ungefähr das erste Halbjahr brauchen für das eine Projekt, vielleicht ein bisschen darüber hinaus. Und dann hätte ich einen Plan B gehabt, sozusagen für den restlichen Teil der Zeit, was, was wir noch anschließen, was dann sinnvoll noch, wie man noch den letzten Teil sozusagen sinnvoll füllen könnte. Es hat sich aber dann relativ schnell und das ist ja das Schöne, das ist ja, das sind ja eben die Optionen, die sich da bieten. Das hat sich relativ schnell herausgestellt, dass das Projekt so groß wird, dass ich mir nichts Alternatives mehr überlegen muss, sondern dass die auf jeden Fall die Zeit brauchen.“



Oberstufenleitung (Gemeinschaftsschule): „Genau. Also Thema ist ja Umgang mit Andersdenkenden und wir haben praktisch drei Örtchen weiter eine KZ Gedenkstätte [...] Wir haben immer schon überlegt mit unseren neunten Klassen da mal was zu machen und dann haben wir dann im Zuge dieses Profilseminars uns dazu entschlossen, das mal anzugehen, [...] und haben uns jetzt dann überlegt, dass unser Profilsseminar dort dann unsere Neuntklässler rumführen wird. Also die erarbeiten jetzt praktisch eine Führung oder eine Art, ja, Führung soll es eben nicht sein. Sondern es soll schon interaktiv in irgendeiner Form auch stattfinden, dass sie die Schüler mitnehmen. Also ist es wahrscheinlich eher so eine Art Unterrichtsstunde, die sie da konzipieren. Und dann, ja, dieses Jahr zwei neunte Klassen. Klassen von Lehrkraft 1 und von mir. Die fahren dann dahin und werden dann dort von den einzelnen Gruppen des Profilseminars betreut und unterrichtet.“

Profilsseminarlehrkraft (Gemeinschaftsschule): „Wir hatten halt diese eine Fortbildung online mit drei Beispielgängen, wie so ein Profilsseminar ausgestaltet sein könnte. Das war, aber ja, wiederum, ja, sehr speziell. Und das einfach so eins zu eins zu übernehmen ist auch immer schwierig. Man hat zumindest mal gesehen, was, was stellt sich die Fachaufsicht sozusagen vor. Wo, wo könnte es hingehen. Aber das, das hat mir jetzt sozusagen nicht, nicht die Chance geben, dass-, direkt mich sicher zu fühlen und zu sagen: „Ja, okay, so mache ich es, cool. Das ist genau der Weg, den ich gehen will.“ Und da musste ich mich wirklich im Prinzip selbst erst mal so ein bisschen reinfuchs- und dann selber freischwimmen und gucken, in welche Richtung kann es gehen, auch um auch so ein ja auch so ein Gefühl zu bekommen, mit den Schülerinnen und Schülern. Auch zu gucken, wie, wie wollen wir das machen, was schwebt euch auch, was schwebt euch auch vor, was könntet ihr euch vorstellen, irgendwie.“

Profilsseminarlehrkraft (Gymnasium): „Ich habe ja schon gesagt, wir haben uns die Nachhaltigkeitsziele angeschaut und die Schüler haben sich auf eins festgelegt und dann haben sie geguckt. Lernen durch Engagement bedeutet ja, dass ich mich, dass ich mein Wissen einbringe und mich irgendwo in der Gemeinde engagiere für das Gemeinwohl. Und dann haben wir geguckt: Was gibt es denn für Situationen oder für, ja für Kontexte, wo man sich hier engagieren kann zum Thema Leben unter Wasser? Die Schüler haben sich dann relativ schnell auf die Problematik Plastikverschmutzung in der Ostsee-. Ich hatte ja schon erwähnt, wir haben im Profilsfach uns mit ökologischen Themen auseinandergesetzt. Das war jetzt also das Problem und die Schüler haben sich überlegt, was sie dafür, was sie dazu machen können. Sie möchten einen Beitrag leisten für eine sauberere Ostsee, ganz konkret. Und methodisch habe ich mich komplett rausgehalten und habe gesagt: ‚Es ist euer Ding.‘ ‚Ihr macht das also komplett, Ihr überlegt euch selber, wie ihr es machen wollt, Ihr müsst, könnt es als Ganzes machen, ihr könnt es in Kleingruppen machen.‘ Sodass also jeder Schüler, jede Schülerin seine, ihre eigene Bühne sich suchen konnte, wo man sich eigentlich engagieren möchte oder was auch zu einem passt. Und es hat sich dann durch Kontakte, die tatsächlich von mir dann kamen, hat sich ergeben, dass die die Gruppe einen größeren Teil Plastikmüll aus der Ostsee mit einem, mit Hilfe eines Tauchers aus der Ostsee geholt hat. Und mit einer Kooperation der Recyclingwerkstatt aus Stadt 1 (.) dann dieses Plastik umwandeln wollte. Sie wollen es nicht einfach wegwerfen, sondern wollten was draus kreieren. Und da haben Sie gesagt, wir möchten ja einen Beitrag, wir möchten Aufmerksamkeit auf die Problematik lenken. Und es haben sich dann drei Gruppen thematisch so zusammengefunden. Die einen haben gesagt, wir möchten aus diesem Plastik, das möchten wir recyceln und ein Mahnmal sozusagen bauen und irgendwo aufstellen, um Aufmerksamkeit zu bekommen. Da ist dann ein Schild dabei mit einem Code, der führt zu einer Website, die eine zweite Gruppe erstellt, die eher so technisch affin sind, die also den Hintergrund beleuchten wollen. Die suchen Informationen zu der Problematik etc., bereiten das auf. Und eine dritte Gruppe, die gesagt hat, wir müssen irgendwie an die jungen Leute herankommen, wir machen einen Podcast mit sechs Folgen zu dem Thema und können das dann auf die Website stellen. Und dann haben wir als großes Ganzes, ist das unser Beitrag.“

Schulleitung (Gymnasium): „Ich bin großer Fan des Profilsseminars, weil man da einfach vertieft arbeiten kann und Dinge machen kann, die man eigentlich immer schon mal in Schule machen wollte, aber nicht unterbringen konnte, nach meinem Empfinden. Und das war das, was ich mit, mit Begeisterung begrüßt habe und den Rest eher mit Skepsis.“

Profilsseminarlehrkraft (Gemeinschaftsschule): „Also, wenn Sie mich vor einem halben Jahr gefragt hätten, hätte ich gesagt: ‚Puh, boah nee, das ist gar keine Bereicherung, es ist eher gerade Last und ich muss schauen, wie kriege ich das irgendwie hin und welche Themen mache ich?‘ Aber jetzt, perspektivisch gesehen, ist es auf jeden Fall eine Bereicherung, weil halt einfach ein Gewinn da ist, um, um auch mal wirklich Sachen aus dem Theorieunterricht, vielleicht auch mal vertiefend aufzugreifen, fachübergreifend und so weiter. Da bestehen große Chancen meines Erachtens. Man muss schauen, ob man sich da jetzt, finde ich, auch perspektivisch, aber es ist mehr so eine interne Sache, ob man sich da auf was einigt, was alle gleich machen oder ob jeder, ob jeder Profillehrer da sein eigenes Süppchen kocht und sich überlegt, was so seine Lieblingsthemen im jeweiligen Bereich sind.“