



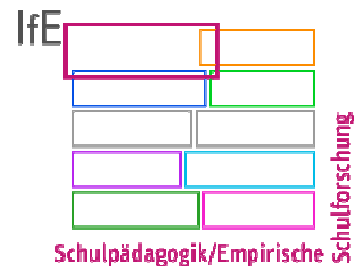
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT  
GÖTTINGEN

*Tatjana Klekovkin, Sonja Nonte, Tobias C. Stubbe*

# Die Verbreitung von Schul- und Klassenprofilen an weiterführenden Schulen in Hamburg und im Regierungsbezirk Braunschweig in Niedersachsen

Working Paper No. 1 des Lehrstuhls  
Schulpädagogik / Empirische Schulforschung  
der Georg-August-Universität Göttingen

Dezember 2015



### Autorinnen und Autoren

Tatjana Klekovkin, M.A. (Jahrgang 1990), Universität Kassel, Fachbereich 01 Humanwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, [tklekovkin@uni-kassel.de](mailto:tklekovkin@uni-kassel.de)

Sonja Nonte, Dr. (Jahrgang 1981), Georg-August-Universität Göttingen, Sozialwissenschaftliche Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl Schulpädagogik / Empirische Schulforschung, [snonte@uni-goettingen.de](mailto:snonte@uni-goettingen.de)

Tobias C. Stubbe, Prof. Dr. (Jahrgang 1975), Georg-August-Universität Göttingen, Sozialwissenschaftliche Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl Schulpädagogik / Empirische Schulforschung, [tstubbe@uni-goettingen.de](mailto:tstubbe@uni-goettingen.de)

### Kontakt

Prof. Dr. Tobias C. Stubbe  
Georg-August-Universität Göttingen  
Sozialwissenschaftliche Fakultät  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Waldweg 26  
37073 Göttingen  
Tel.: +49 (551) 39-21406  
E-Mail: [tstubbe@uni-goettingen.de](mailto:tstubbe@uni-goettingen.de)  
Homepage: <http://www.uni-goettingen.de/de/435378.html>

### Bibliographische Angaben

Klekovkin, T., Nonte, S. & Stubbe, T. C. (2015). *Die Verbreitung von Schul- und Klassenprofilen an weiterführenden Schulen in Hamburg und im Regierungsbezirk Braunschweig in Niedersachsen* (Working Paper No. 1 des Lehrstuhls Schulpädagogik / Empirische Schulforschung der Georg-August-Universität Göttingen). Verfügbar unter: [http://www.publikationen.stubbe.info/Klekovkin\\_Nonte\\_Stubbe\\_2015\\_DVvSuK.pdf](http://www.publikationen.stubbe.info/Klekovkin_Nonte_Stubbe_2015_DVvSuK.pdf)

# **Die Verbreitung von Schul- und Klassenprofilen an weiterführenden Schulen in Hamburg und im Regierungsbezirk Braunschweig in Niedersachsen**

## Zusammenfassung

In den vergangenen zwei Jahrzehnten rückte die Einzelschule in der Bundesrepublik Deutschland zunehmend in den Fokus bildungspolitischer Diskussionen und erfuhr zahlreiche Reformen, die mit der Erweiterung ihrer Handlungsautonomie einhergingen (Eurydice, 2007). Im Zuge dieser Entwicklung werden die Schulen dazu angehalten, ihr pädagogisches Konzept stärker zu definieren und dabei ein spezifisches Schulprofil zu entwickeln. Schulprofile können dabei sowohl übergeordnete pädagogische Profile als auch die Profilierung einzelner Klassen beinhalten (Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2011). Die Effekte von Schulprofilierungsmaßnahmen wurden bislang im Zusammenhang mit der wahrgenommenen Attraktivität der Schule (Holtappels, 2004; Lehmann-Wermser, Naacke, Nonte & Ritter, 2010; Nonte, Lorenz, Lehmann-Wermser, Schwippert & Busch, 2014), dem Schulwahlverhalten von Eltern (Clausen, 2006) sowie der Unterrichtsentwicklung (Altrichter, Heinrich, Prammer-Semmler & Soukup-Altrichter, 2011; Burkard, 2004) untersucht. Empirische Studien, die Aspekte der internen und externen Schulentwicklung auf Schulebene sowie der Selektions- und Segregationsmechanismen auf Schülerebene vor dem Hintergrund von Schulprofilierungsmaßnahmen in den Blick nehmen, liegen bisher kaum vor (Altrichter, Heinrich & Soukup-Heinrich, 2011). Dabei stellen solche Untersuchungen eine essentielle Grundlage für die Bereitstellung von Steuerungswissen für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an Schulen dar. Für vertiefende Analysen werden zunächst jedoch verlässliche Daten zur Verbreitung von Schul- und Klassenprofilen benötigt. Der vorliegende Beitrag gibt einen ersten Überblick zum Angebot von Schulprofilierungen und deren thematischen Ausrichtung an weiterführenden Schulen in Hamburg und im Regierungsbezirk Braunschweig in Niedersachsen.

## Keywords

Schulprofil, Klassenprofil, thematische Schwerpunkte, schulstandort- und schulformspezifische Unterschiede

## 1 Schulprofilierung vor dem Hintergrund der erweiterten Schulautonomie

Seit den 1990er Jahren erhalten Schulen sowohl in Deutschland als auch im europäischen Ausland zunehmend mehr Gestaltungsspielräume in erhöhter Eigenverantwortung in schulischen Belangen. Im europäischen Vergleich verfügen die Schulen in Deutschland jedoch nur über eine begrenzte Autonomie. Während Schulen beispielsweise in der Ausgestaltung des schulinternen Curriculums Gestaltungsfreiräume zugewiesen bekommen, entziehen sich Finanzfragen in weiten Teilen ihrer Zuständigkeit (Eurydice, 2007). Dennoch zeigt sich eine Tendenz zur Förderung der Eigeninitiative der Schulen. Im Zentrum der Umsetzung des Reformvorhabens der erweiterten Schulautonomie steht die Entwicklung eines Schulprogramms (Zlatkin-Troitschanskaia, Förster & Preuß, 2012) und damit die bewusste Entwicklung eines Schulprofils, welches zum Teil bereits unbewusst und implizit vorhanden ist (Heinrich, 2009). Das Schulprogramm und das Schulprofil unterscheiden sich vor allem darin, dass das Schulprogramm ein „schulinternes Planungs- und Handlungskonzept für Entwicklungen in kleinen Schritten“ (Holtappels, 2010, S. 527) darstellt, wohingegen das Schulprofil „Ausdruck bestimmter Aktivitäten, Verhaltensweisen und Gegebenheiten [ist], die in irgendeiner Weise hervortreten“ (Philipp & Rolff, 1999, S. 17) und die Außendarstellung einer Schule bestimmen. Unter Schulprofilierung verstehen Altrichter, Heinrich und Soukup-Altrichter (2011) einen Prozess der Schulentwicklung, bei dem die Akteure einer Schule versuchen, das bestehende Schulprofil weiterzuentwickeln. Im Zentrum dieses Prozesses steht die Ausarbeitung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten sowie der pädagogischen Identität. Dabei können die Schulprofilierungsmaßnahmen auf zwei Ebenen angesiedelt werden. So können Einzelschulen über ein übergeordnetes pädagogisches Profil (z. B. „Bewegte Schule“<sup>1</sup>) verfügen (im Weiteren als Schulprofil bezeichnet). Darüber hinaus finden sich auch Profilierungsstrategien, die sich auf einzelne Klassen (z. B. „Musikklassen“; vgl. Eder, 2011) beziehen und denen schulautonome Profile und Lehrpläne zugrunde liegen, in denen spezifische Unterrichtsinhalte oder Lernsettings konkretisiert werden, die zudem regelmäßig und

---

1 <http://www.bewegteschule.de/>

über einen längeren Zeitraum angeboten werden. In einigen deutschen Ländern (u. a. Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen) und vielen Schweizer Kantonen (u. a. Zürich, Luzern) ist in den jeweiligen Schulgesetzen festgehalten, dass jede Schule zur Entwicklung eines spezifischen Profils und dessen Verschriftlichung in einem Schulprogramm verpflichtet ist (Avenarius, Baumert, Döbert & Füssel, 1998; Rolff, 2006). Aktuell entwickeln immer mehr Schulen in der Bundesrepublik Deutschland im Rahmen ihrer Gestaltungsfreiräume spezifische Schul- und/oder Klassenprofile (Kühn, 2013). Vor dem Hintergrund einer erweiterten Schulautonomie und einem, aufgrund von sinkenden Schülerzahlen und der Zusammenlegung und Gründung neuer Schulformen, wachsenden Wettbewerb zwischen Einzelschulen (Heinrich, 2009) stellt die schulische Schwerpunktsetzung (Profilierung) eine zentrale Maßnahme zur Steigerung der Attraktivität von Einzelschulen dar und erfährt im vorliegenden Beitrag eine fokussierte Betrachtung.

## 2 Aktuelle Forschungslage

Eine Reihe empirischer Studien rücken die Intentionen der Schulen, welche mit der Profilbildung verfolgt werden, in den Fokus ihrer Untersuchungen. Hierzu gehören Aspekte der Verbesserung der Außendarstellung und damit auch die Steigerung der wahrgenommenen Attraktivität der Schule sowie die Öffnung der Schule nach außen (Holtappels, 2004; Jürgens, 2004; Lehmann-Wermser et al., 2010; Nonte et al., 2014). Aufgrund der Einzugsgebiete, die in vielen Ländern über die Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu einer Grundschule entscheiden, liegt an weiterführenden Schulen ein stärkerer Wettbewerb als an Grundschulen vor und besteht zudem eher in dicht besiedelten Ballungsräumen als in ländlichen Regionen (Nonte & Naacke, 2010). Buchen und Burkhard (2000) gehen davon aus, dass die bewusste Profilbildung zu einer Vielzahl an unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen führt und damit den Wettbewerb zwischen den Schulen vor Ort verstärkt. Dem steht die Aussage von Zymek (2009) gegenüber, der annimmt, dass die Konkurrenzsituation vor allem für Schulen in Großstädten nicht zwingend zu einer Angebotsvielfalt führen muss. Die Schulen orientieren sich hier vermehrt an den erfolgreichen Schulen in der Region und gleichen ihr Angebot an diese an. Entgegen dieser Befürchtung zeigen Lorenz, Nonte, Klekovkin & Stubbe (2015) anhand der IGLU 2011-Daten, dass die Formulierung von

Entwicklungsschwerpunkten als strategische, interne Schulentwicklungsmaßnahme genutzt wird, die sich an den wahrgenommenen Bedürfnissen der Schülerschaft orientiert.

Um zu bewerten, wie erfolgreich eine Schulprofilierung ist, eignet sich nach Altrichter, Prexl-Krausz und Soukup-Altrichter (2006) als einziges direkt messbares Kriterium die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die die jeweilige Schule besuchen. Da Einzelschulen in Konkurrenz um Mittel und Ressourcen mit ihren Nachbarschulen stehen, ist dieses Kriterium besonders in Staaten wie dem Vereinigten Königreich, in denen die Schülerzahl über die Höhe der zugeteilten Gelder und Mittel entscheidet (vgl. Pritchard, 1998), bedeutsam. Dabei geht es nicht nur um die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, sondern auch um die Zusammensetzung der Schülerschaft. So werben die Schulen (insgeheim oder auch öffentlich) um besonders gute Schülerinnen und Schüler aus engagierten und bildungsinteressierten Elternhäusern. Besonders erfolgreich sind Schulen dann, wenn sie aus einem großen Pool an Bewerberinnen und Bewerbern wählen können (Altrichter et al., 2006). Die Problematik auf Schulebene ist klar ersichtlich. Ist eine Einzelschule nicht mehr konkurrenzfähig mit ihren Nachbarschulen, sinken die Schülerzahlen, die Ressourcen werden knapper und im ungünstigsten Fall wird die Schule mit anderen Schulen zusammengelegt oder geschlossen. Auf Schülerebene werden zudem Probleme erkennbar, die das Ziel der Chancengerechtigkeit des Schulsystems infrage stellen. So konnte zum Beispiel in Deutschland gezeigt werden, dass der Zugang zu elitären beziehungsweise exzellenten Bildungseinrichtungen neben leistungsbezogenen Indikatoren auch von Merkmalen der sozialen Herkunft abhängt (Maaz, Baumert & Trautwein, 2009; Maaz, Nagy, Jonkmann & Baumert, 2009). Die Profilierung der Einzelschule kann besonders dann zu einer verstärkten sozialen Auslese der Schülerinnen und Schüler führen, wenn einzelne Profile für verschiedene soziale Schichten unterschiedlich attraktiv sind. Zudem besteht das Risiko, dass bildungsferne Elternhäuser chancenreiche Angebote nicht schnell genug erkennen beziehungsweise die Bewerberzahlen weitaus höher sind als die zur Verfügung stehenden Plätze, und sich die Schulen damit die vermeintlich leistungsfähigsten Schülerinnen und Schüler aussuchen können (Altrichter et al., 2006). Somit können ‚Restschulen‘ und ‚Restklassen‘ entstehen, in denen Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden, die keinen Zugang zu Schulen und Klassen mit attraktiven

Profilen haben. In Deutschland und Österreich kann das Phänomen der ‚Restschulen‘ bereits seit einigen Jahrzehnten auch zwischen Schulformen beobachtet werden. Der Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nimmt immer weiter zu, während der Anteil der Hauptschülerinnen und -schüler abnimmt. Die Hauptschulen stehen dementsprechend in einer Konkurrenzsituation mit anderen allgemeinbildenden höheren Schulen und versuchen diesen Wettbewerb häufig durch besondere zusätzliche Angebote wie zum Beispiel durch bestimmte berufsvorbereitende Maßnahmen oder durch Musikklassen für sich zu entscheiden (Specht, 2011). Die Ergebnisse von Clausen, Winkler und Neu-Clausen (2007) zeigen jedoch, dass unterschiedliche Profile zumeist an Gymnasien zu verorten sind, da sie aufgrund ihres breiten akademischen Fächerangebots bei der Implementierung von Profilen begünstigt sind. Nonte und Naacke (2010) stellen fest, dass vergleichsweise viele Gymnasien und Gesamtschulen eine Schwerpunktsetzung im musischen Bereich aufweisen.

### 3 Forschungsfragen

Um die Auswirkungen der Schulprofilbildung auf Ebene der Einzelschule oder im Systemzusammenhang empirisch untersuchen zu können, müssen zunächst Daten zur Verbreitung spezifischer Profile bereitgestellt werden.

Aktuell liegen keine verlässlichen Zahlen über den Umfang und die Verbreitung von Schul- und Klassenprofilen im Bereich Musik, Sport, Fremdsprachen und sonstiger besonderer Angebote (z. B. Schach- oder Forscherklassen) vor. Mit dem vorliegenden Beitrag wird das Ziel verfolgt, verlässliche Angaben zum Angebot von Schulprofilierungen an weiterführenden Schulen in Hamburg und im Regierungsbezirk Braunschweig in Niedersachsen bereitzustellen und zu analysieren. Dem liegen folgende Forschungsfragen zugrunde:

- (1) Wie verbreitet sind Schul- und Klassenprofile an weiterführenden Schulen in Hamburg und im Regierungsbezirk Braunschweig in Niedersachsen?
- (2) Welche Profilschwerpunkte werden besonders häufig als Schul- und Klassenprofile gewählt?
- (3) Lassen sich Unterschiede im Angebot der Schul- und Klassenprofile nach Schulstandort und Schulform identifizieren?

Nach den bisherigen Ausführungen kann angenommen werden, dass Schulen in dichtbesiedelten Ballungsräumen eher über Schulprofilierungen verfügen als Schulen in ländlichen Regionen. Zudem ist davon auszugehen, dass Gymnasien eher auf Profilbildung zurückgreifen als Hauptschulen. Bezüglich konkreter Profilschwerpunkte wird erwartet, dass Hauptschulen eher Profile entwickeln, die berufsbezogene Kompetenzen vermitteln und Gymnasien eher musische sowie fremdsprachliche Profile implementieren.

## 4 Erhebungsmethoden

Um unterschiedliche Schulstandorte – von der ländlichen Region bis zum großstädtischen Raum – abbilden zu können, wurde für die Freie und Hansestadt Hamburg und den Regierungsbezirk Braunschweig in Niedersachsen eine systematische Dokumentation von Schul- und Klassenprofilen vorgenommen. Zu diesem Zweck wurden auf Grundlage der vorliegenden amtlichen Daten (Stand 2013) zunächst Schullisten mit allen weiterführenden Schulen in öffentlicher Trägerschaft erstellt. Förderschulen sowie Waldorf- und Montessori Schulen wurden von den Analysen ausgeschlossen, da sie einem gesonderten pädagogischen Bildungskonzept folgen.

Die Behörde für Schule und Berufsbildung (2012) gibt einen systematischen Überblick über 115 allgemeinbildende Schulen (Gymnasien und Stadtteilschulen) in Hamburg. Zudem wurden für einen Abgleich weitere Informationen der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung<sup>2</sup> genutzt und so zwei weitere Schulen ergänzt ( $N = 117$ ). Dabei wurde eine Schule aufgrund ihrer Profilierung in die Betrachtung einbezogen, die von der Hamburger Schulstruktur abweicht. Als zweigliedrige Gesamtschule ist sie weder der Stadtteilschule noch dem Gymnasium zuzuordnen.

Für den Regierungsbezirk Braunschweig in Niedersachsen liegt bisher keine systematische Erfassung aller weiterführenden Schulen (Gymnasien, Ober-, Haupt- und Realschulen, integrierte und kooperative Gesamtschulen) in öffentlicher Trägerschaft vor. Für die systematische Dokumentation wurden Angaben zu den Schulen den jeweiligen Homepages der betreffenden Landkreise beziehungsweise kreisfreien Städte entnommen (Landkreise Göttingen, Gifhorn, Goslar, Helmstedt, Northeim, Osterode am

---

2 <http://www.hamburg.de/bsb/hamburger-sozialindex/>



Harz, Peine, Wolfenbüttel sowie die kreisfreien Städte Braunschweig, Salzgitter und Wolfsburg). Im nächsten Schritt wurden diese Nennungen mit den Angaben auf den Homepages der zum jeweiligen Kreis gehörenden Ortschaften abgeglichen. Insgesamt konnten auf diese Weise  $N = 205$  weiterführende Schulen im Regierungsbezirk Braunschweig erfasst werden.

Schulhomepages stellen eine effektive Möglichkeit zur Außendarstellung von Einzelschulen dar (Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2011), sodass angenommen werden kann, dass Profilierungen dort Berücksichtigung finden. Aus diesem Grund wurde im Anschluss an die systematische Erfassung der 322 Schulen eine Sichtung der Schulhomepages vorgenommen, um vorhandene Schul- und Klassenprofile zu identifizieren. Es stellte sich heraus, dass die untersuchten Schulen keine einheitliche Terminologie verwenden. Häufig werden für Profilierungsmaßnahmen Begriffe wie ‚Schwerpunkt‘, ‚Projekt‘ oder ‚Zweig‘ genutzt. Folglich wurde für die vorliegende Recherche eine Definition von Schul- und Klassenprofilen zugrunde gelegt, unabhängig davon, ob die Schulen diese Begriffe verwenden oder nicht. Der zentrale Aspekt in Bezug auf Schulprofilierungen bezieht sich darauf, welcher fachliche Schwerpunkt von der Schule durchgehend für alle Schülerinnen und Schüler angeboten wird. Bei Profilklassen ist hingegen der Aspekt einzelner besonderer unterrichtlicher beziehungsweise extracurricularer Angebote als charakteristisches Merkmal entscheidend. Dabei wurde das Kriterium herangezogen, dass sich Schülerinnen und Schüler in regelmäßigen Abständen (z. B. einmal wöchentlich) über einen längeren Zeitraum (z. B. für ein Schuljahr) gemeinsam mit profilspezifischen Themen auseinandersetzen. Oberstufenprofile und Wahlpflichtkurse fanden hier aufgrund ihrer obligatorischen Züge keine Berücksichtigung.

Von den 322 gelisteten Schulen verfügten insgesamt 306 Schulen über eine zum Zeitpunkt der Erfassung zugängliche Homepage, sodass 16 Schulen (5.0 %) von den folgenden Analysen ausgeschlossen werden mussten. Alle 16 Schulen befanden sich im Regierungsbezirk Braunschweig.

## 5 Ergebnisse

Von den 306 Schulen mit Homepage stellen 116 Schulen (37.9 %) im Jahr 2013 Angaben über ihre Profile und Schwerpunktsetzungen im Internet zur Verfügung.

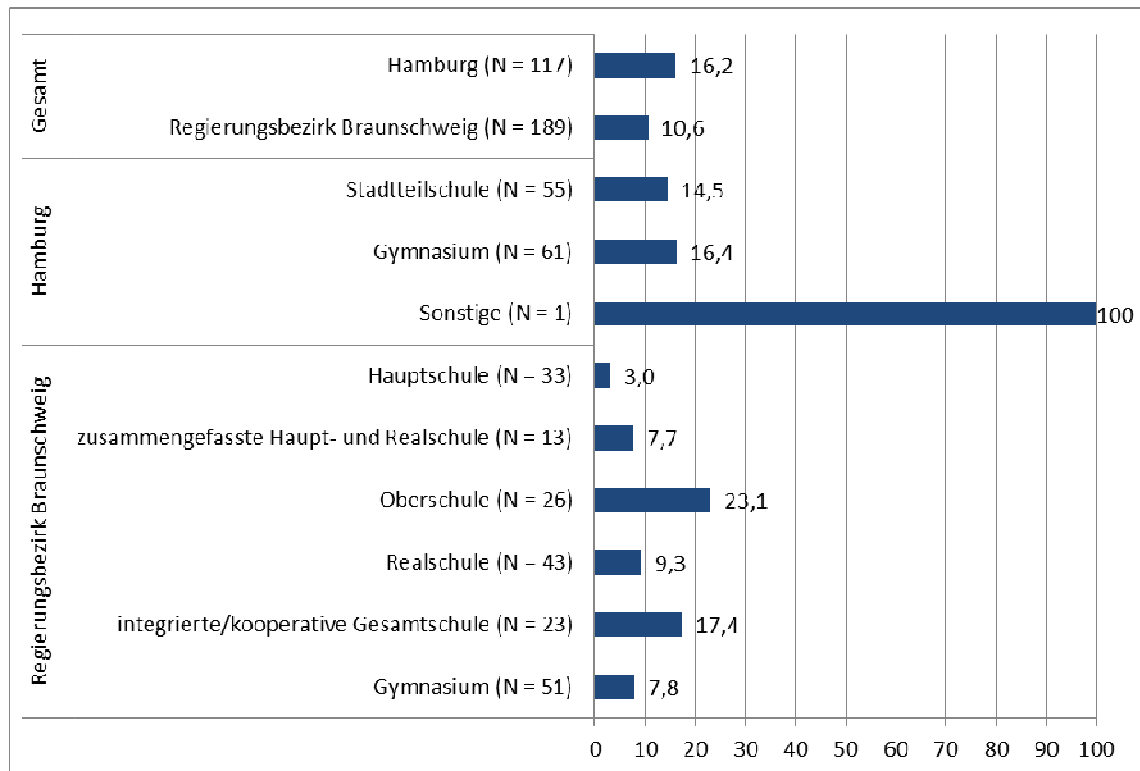
Bezogen auf diese Schulen verweisen 39 (33.6 %) auf mindestens eine schulspezifische Schwerpunktsetzung beziehungsweise ein Schulprofil. 77 Schulen (66.4 %) geben an, über mindestens ein Klassenprofil zu verfügen. Damit finden Klassenprofile eine breitere Anwendung als Schulprofile. Anhand der vorliegenden Daten wird ersichtlich, dass Schulen entweder ein Schulprofil oder ein Klassenprofil auf ihrer Homepage benennen, in keinem der vorliegenden Fälle jedoch beide Profilierungsansätze verfolgen.

Thematisch nennen die Schulen häufig mehrere Schwerpunktsetzungen. Bezogen auf die Schulen mit einem Schulprofil geben 29 (74.4 %) an, genau einen Schwerpunkt zu besitzen. Die übrigen 10 Schulen (26.6 %) benennen bis zu fünf Schwerpunktsetzungen. Von den Schulen mit Klassenprofil geben 19 (24.7 %) an, über genau ein Klassenprofil zu verfügen. In 75.3 Prozent ( $N = 58$ ) der Fälle verweisen die Schulen jedoch auf bis zu 6 Schwerpunktsetzungen.

Nach der Erfassung der Anzahl von Schul- und Klassenprofilen auf den jeweiligen Homepages, stellt sich die Frage, wie verbreitet Schul- und Klassenprofile an den weiterführenden Schulen in Hamburg und im Regierungsbezirk Braunschweig sind und welche Schwerpunkte besonders häufig vorkommen. Dabei ist von besonderem Interesse, ob Unterschiede nach Schulstandort und Schulform beobachtet werden können. Dazu werden im Folgenden die Auswertungen getrennt nach Schul- und Klassenprofilen vorgenommen.

## 5.1 Schulprofile nach Schulform und Schulstandort

Von allen Schulen, die in die Analysen einbezogen werden konnten, verfügen in Hamburg 16.2 Prozent über ein Schulprofil (vgl. Abbildung 1). Im Regierungsbezirk Braunschweig sind es 10.6 Prozent. Ein systematischer Zusammenhang zwischen dem Vorkommen von Schulprofilen und dem Schulstandort liegt hier jedoch nicht vor. Ebenso gibt es in Hamburg keine signifikanten Schulformunterschiede. Im Regierungsbezirk Braunschweig beschreiben mehrheitlich die integrierten und kooperativen Gesamtschulen (17.4 %) sowie die Oberschulen (23.1 %) Schulprofile auf ihren Homepages. Allerdings ist der Zusammenhang zwischen der Schulform und dem Vorhandensein eines schulübergreifenden Profils auch in dieser Region nicht systematisch.

**Abbildung 1:** Nennungen von Schulprofilen auf den jeweiligen Schulhomepages nach Schulstandort und Schulform in Prozent

Die 39 Schulen, die auf ihren Homepages Angaben zu Schulprofilen bereitstellen, benennen vielseitige Schwerpunktsetzungen (vgl. Tabelle 1). Dabei gehören die Schwerpunkte *Sprache/Bilinguales Profil* (30.8 %), *Sport/Bewegung* (28.2 %), *Musik* (20.5 %), *Naturwissenschaft/Technik* (17.9 %) und *Demokratie/Gesellschaft* (15.4 %) zu den meistgenannten Schulprofilen. Aufgrund geringer Nennungen der Schwerpunkte *Kunst* (2.6 %), *Wirtschaft* (2.6 %), *Gesundheit* (7.7 %) und *Berufsorientierung* (10.3 %) wurde die Kategorie *Sonstiges* ergänzt, die diese Schwerpunkte subsummiert.

Eine differenzierte Betrachtung der einzelnen Schwerpunkte nach Schulstandort und Schulform zeigt, dass das *Sprachenprofil* als Schulprofil nur an Schulen in Hamburg genannt und vorwiegend von Gymnasien angegeben wird. Dennoch ist der Schulformunterschied in Hamburg nicht statistisch bedeutsam. Das Profil *Sport/Bewegung* wird in Hamburg hingegen ausschließlich von Stadtteilschulen genannt ( $Cramérs-V = .61$ ;  $p < .05$ ). Für die Schwerpunkte *Musik*, *Naturwissenschaft/Technik* und *Demokratie/Gesellschaft* zeigen sich keine schulformspezifischen systematischen Unterschiede. Für den Regierungsbezirk Braunschweig zeigen die deskriptiven Befunde, dass das Schulprofil *Sprache/Bilinguales Profil* von keiner Schule benannt

wird. Das Profil *Sport/Bewegung* wird von alle Schulformen geführt, mit Ausnahme von Gymnasien und zusammengefassten Haupt- und Realschulen. *Musik* und *Naturwissenschaft/Technik* werden von den Schulen vergleichsweise selten genannt. Lediglich für den Profilschwerpunkt *Demokratie/Gesellschaft* zeigt sich ein statistisch bedeutsamer Schulformunterschied. Dieser lässt sich in erster Linie an den Gymnasien vorfinde ( $Cramérs-V = .74; p < .05$ ).

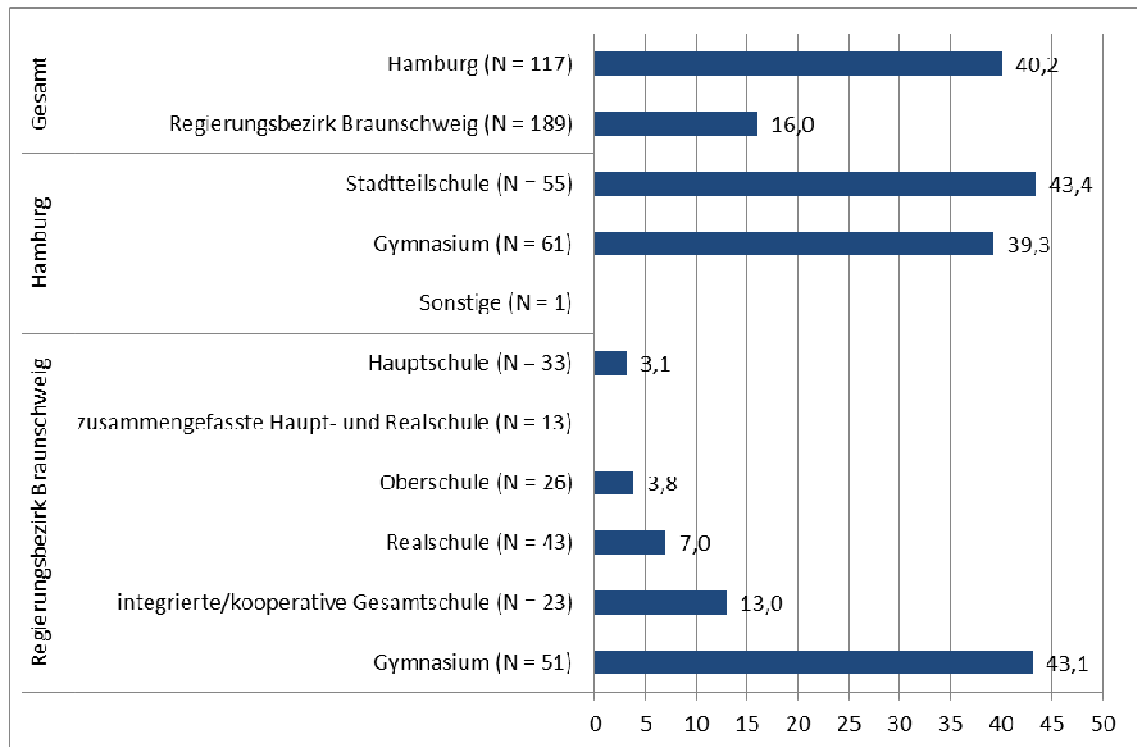
**Tabelle 1:** Anzahl der auf den Schulhomepages beschriebenen Schulprofile nach Schulstandort und Schulform (Mehrfachnennungen möglich)

	Sprache/ Bilinguales Profil	Sport/ Bewegung	Musik	Natur- wissenschaft/ Technik	Demokratie/ Gesellschaft	Sonstiges
<i>Hamburg</i>						
Stadtteilschule (N = 8)	3	4	2	1	0	5
Gymnasium (N = 10)	8	0	3	2	1	3
Sonstige (N = 1)	1	0	1	1	0	1
<i>Regierungsbezirk Braunschweig</i>						
Hauptschule (N = 1)	0	1	0	0	0	1
Haupt- und Realschule (N = 1)	0	0	0	0	0	1
Oberschule (N = 6)	0	1	0	1	0	4
Realschule (N = 4)	0	3	1	2	0	0
Gesamtschule (N = 4)	0	2	1	0	2	1
Gymnasium (N = 4)	0	0	0	0	3	1
Gesamt (N = 39)	12	11	8	7	6	17
in Prozent	30.8	28.2	20.5	17.9	15.4	43.6

## 5.2 Klassenprofile nach Schulform und Schulstandort

In Anbetracht der Häufigkeitsverteilung zur Nennung von Schul- und Klassenprofilen wird deutlich, dass die Schulen in einem geringeren Ausmaß Schwerpunktsetzungen für die gesamte Schule anstreben als vielmehr die Umsetzung von Profilierungsmaßnahmen für einzelne Klassen bevorzugen.

In diesem Punkt zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg und dem Regierungsbezirk Braunschweig (vgl. Abbildung 2). Während in Hamburg 47 von 117 Schulen (40.2 %) auf ihren Homepages Klassenprofile benennen, sind es im Regierungsbezirk Braunschweig lediglich 30 von 189 Schulen (16.0 %). Dieser Unterschied ist statistisch bedeutsam ( $Cramérs-V = .28; p < .001$ ). Im Regierungsbezirk Braunschweig geben zudem signifikant mehr Gymnasien an, über ein Klassenprofil zu verfügen als alle anderen Schulformen ( $Cramérs-V = .46; p < .001$ ).

**Abbildung 2:** Nennungen von Klassenprofilen auf den jeweiligen Schulhomepages nach Schulstandort und Schulform in Prozent

Ähnlich wie bei Schulprofilen, werden auch bei der Profilierung einzelner Klassen unterschiedliche Schwerpunkte auf den Homepages der Schulen genannt (vgl. Tabelle 2). Die Schwerpunkte *Musik* (61.0 %), *Naturwissenschaft/Technik* (42.9 %), *Sprache/Bilinguales Profil* (39.0 %), *Sport/Bewegung* (35.1 %), *Kunst* (23.4 %) und *Theater/Darstellendes Spiel* (23.4 %) sind dabei am häufigsten vertreten. Die Schwerpunkte *Wirtschaft* (7.8 %), *Berufsorientierung* (9.1 %), *Forschen* (11.7 %), *Gesundheit* (13.0 %) und *Demokratie/Gesellschaft* (14.3 %) wurden zu *Sonstiges* zusammengefasst. In Hamburg und im Regierungsbezirk Braunschweig können zudem Unterschiede im Vorkommen spezifischer Klassenprofile nach Schulform beobachtet werden. So geben in Hamburg Gymnasien systematisch häufiger an, über ein Klassenprofil mit dem Schwerpunkt *Sport/Bewegung* zu verfügen, als Stadtteilschulen (*Cramérs-V* = .41;  $p < .05$ ). Ebenso ist *Musik* als Klassenprofil häufiger an Gymnasien anzutreffen (*Cramérs-V* = .40;  $p < .05$ ). Der Profilschwerpunkt *Kunst* ist hingegen häufiger an Stadtteilschulen vertreten (*Cramérs-V* = .63;  $p < .001$ ). Für die Klassenprofile *Naturwissenschaft/Technik*, *Sprache/Bilinguales Profil* sowie *Theater/Darstellendes Spiel* lassen sich für Hamburg keine systematischen

Zusammenhänge zur Schulform finden. Im Regierungsbezirk Braunschweig lässt sich lediglich für den Profilschwerpunkt *Sport/Bewegung* ein systematischer Zusammenhang zur Schulform ermitteln ( $Cramérs-V = .64$ ;  $p < .05$ ). Hier geben Gesamtschulen häufiger an, über solch ein Klassenprofil zu verfügen, als alle anderen weiterführenden Schulformen.

**Tabelle 2:** Anzahl der auf den Schulhomepages beschriebenen Klassenprofile nach Schulstandort und Schulform (Mehrfachnennungen möglich)

	Musik	Natur- wissenschaft/ Technik	Sprache/ Bilinguales Profil	Sport/ Bewegung	Kunst	Theater/ Darstellendes Spiel	Sonstiges
<i>Hamburg</i>							
Stadtteilschule (N = 23)	10	12	5	4	16	10	43
Gymnasium (N = 24)	19	12	9	14	1	4	7
<i>Regierungsbezirk Braunschweig</i>							
Hauptschule (N = 1)	1	1	0	0	0	0	0
Oberschule (N = 1)	1	0	0	0	0	0	0
Realschule (N = 3)	1	0	1	0	0	0	2
Gesamtschule (N = 3)	2	3	1	2	0	1	1
Gymnasium (N = 22)	13	5	14	1	1	3	7
Gesamt (N = 77)	47	33	30	21	18	18	60
in Prozent	61.0	42.9	39.0	35.1	23.4	23.4	77.9

## 7 Fazit und Ausblick

Im Rahmen dieses Beitrags wurden erstmals verlässliche Daten zum Angebot von Schul- und Klassenprofilen an weiterführenden Schulen in Hamburg und im Regierungsbezirk Braunschweig in Niedersachsen zusammengestellt. Im Mittelpunkt der Untersuchung stand die Frage nach der Verbreitung und der thematischen Ausrichtung von Profilierungsmaßnahmen. Dabei galt es insbesondere Unterschiede nach Schulstandort und Schulform zu analysieren.

Die Befunde verdeutlichen, dass im Jahr 2013 fast ein Drittel der betrachteten Schulen über ein Schul- oder Klassenprofil verfügten beziehungsweise diese explizit auf ihrer Homepage anführten. Insgesamt sind Klassenprofile weiter verbreitet als Schulprofile. Hier zeigt sich ebenso, dass Klassenprofile signifikant häufiger in Hamburg vorkommen als im Regierungsbezirk Braunschweig. So bestehen je nach regionalem Umfeld systematische Unterschiede in der Implementierung von Klassenprofilen, was auf einen verstärkten Wettbewerb zwischen Schulen in Ballungsgebieten hindeutet. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen der Studie von Nonte und Naacke (2010) und lässt sich vor dem theoretischen Hintergrund interpretieren, dass

Profilierungsmaßnahmen zur Steigerung der Attraktivität der Einzelschule nach außen genutzt werden, um sich im Wettbewerb um die Schülerschaft von anderen Schulen im großstädtischen Raum abzuheben.

Während es bei Schulprofilen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulformen in den hier näher betrachteten Schulstandorten gibt, lässt sich für die Klassenprofile ein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen im Regierungsbezirk Braunschweig verzeichnen. Hier sind es insbesondere die Gymnasien, die häufiger auf Klassenprofile zurückgreifen als alle anderen weiterführenden Schulformen. Dieses Ergebnis weist Parallelen zu den Befunden von Clausen et al. (2007) auf und liefert einen Hinweis darauf, dass Gymnasien aufgrund ihrer breiten curricularen und extracurricularen Angebote eine begünstigte Position in der Umsetzung von Profilierungsmaßnahmen innehaben. Zudem kann angenommen werden, dass Gymnasien bestimmte schulische Schwerpunksetzungen gezielt dazu nutzen, um besonders gute Schülerinnen und Schüler aus bildungsinteressierten Elternhäusern anzuwerben.

Bezüglich einzelner thematischer Schwerpunkte der Schul- und Klassenprofile lassen sich nur bedingt systematische Zusammenhänge zwischen Schulform und Profilschwerpunkt ermitteln. Während der Schwerpunkt *Sport/Bewegung* in Hamburg an Stadtteilschulen als Schulprofil angeboten wird, findet sich dieselbe thematische Ausrichtung an den Gymnasien eher als Klassenprofil. Zudem greifen Gymnasien auf musische Klassenprofile zurück, während Stadtteilschulen künstlerische Klassenprofile anbieten. Im Regierungsbezirk Braunschweig findet sich der Schwerpunkt *Sport/Bewegung* als Klassenprofil eher an den Gesamtschulen. Gymnasien greifen hier signifikant häufiger auf das Schulprofil *Demokratie/Gesellschaft* zurück. Eine eindeutige Richtung zwischen Schulform und einem thematischen Profilschwerpunkt lässt sich aus den Ergebnissen jedoch nicht entnehmen. Zudem sind die Ergebnisse aufgrund der geringen Fallzahl mit Vorsicht zu interpretieren.

Trotz der großen Bedeutung von Schulprofilierungen wurden diese bisher kaum von der empirischen Bildungsforschung in den Blick genommen. Effekte der Klassenzugehörigkeit und Klassenzusammensetzung wurden anhand einer Vielzahl von Studien beschrieben und analysiert (vgl. z. B. Bellin, 2009; Scharenberg, 2012; Schwippert, 2002), jedoch ohne die Berücksichtigung von spezifischen

Schwerpunktsetzungen an Einzelschulen. Wie zuvor ausführlich beschrieben, geht die Profilierung von einzelnen Klassen mit besonderen Chancen für die Schulen, aber auch mit Herausforderungen im Hinblick auf die Wahrung von Chancengerechtigkeit einher. Demnach bedarf es einer eingehenden Betrachtung des Einflusses sozialer Kontextfaktoren auf die Nutzung solcher Angebote durch die Schülerschaft sowie der Wirkung (u. a. auf die soziale und leistungsbezogene Entwicklung der Schülerinnen und Schüler) und Nachhaltigkeit zusätzlicher Förderangebote. Neben Effekten von schulischen Profilierungsmaßnahmen auf Individualebene sind Veränderungen auf Makroebene zu erwarten, deren Beschreibung und Analyse insbesondere für die Bereitstellung von evidenzbasiertem Handlungswissen für die Qualitätsentwicklung an Einzelschulen, aber auch für die Weiterentwicklung von Schulentwicklungstheorien maßgeblich ist. Demnach bleibt bislang ungeklärt, wie die Entwicklungen vor dem Hintergrund der Profilierung von Schulen in einen Gesamtzusammenhang von Schulentwicklungsmaßnahmen, Schulautonomie und administrativen Vorgaben seitens der Schulbehörde einzuordnen sind. So zeigen sich Forschungsdesiderate darin, welche Maßnahmen zur Implementierung von Profilierungen in den Schulalltag ergriffen werden und welchen Stellenwert Schulprofilierungen bei der internen und externen Schulentwicklung einnehmen.



## Literatur

- Altrichter, H., Heinrich, M., Prammer-Semmler, E. & Soukup-Altrichter, K. (2011). Veränderung der Handlungskoordination durch Schulprofilierung. In H. Altrichter, M. Heinrich & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem* (S. 49–117). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Heinrich, M. & Soukup-Altrichter, K. (2011). Schulprofilierung - Annäherung an ein Phänomen. In H. Altrichter, M. Heinrich & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem* (S. 11–39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Prexl-Krausz, U. & Soukup-Altrichter, K. (2006). Was verändert sich durch Schulprofilierung? Qualifikation und Selektion an Schulen mit dem Schwerpunkt "Informations- und Kommunikationstechnologien". *Die Deutsche Schule*, 98 (3), 285–300.
- Avenarius, H., Baumert, J., Döbert, H. & Füssel, H.-P. (Hrsg.). (1998). *Schule in erweiterter Verantwortung. Positionsbestimmungen aus erziehungswissenschaftlicher, bildungspolitischer und verfassungsrechtlicher Sicht*. Neuwied: Luchterhand.
- Behörde für Schule und Berufsbildung. (2012). *Den richtigen Weg wählen. Hamburgs weiterführende Schulen im Schuljahr 2012/2013*. Zugriff am 18.07.2013 unter <http://www.hamburg.de/contentblob/2036990/data/broschuere-weiterfuehrende-schulen.pdf>
- Bellin, N. (2009). *Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung. Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buchen, H. & Burkard, C. (2000). Wird Schulmanagement zum Qualitätsmanagement? Handlungsbereiche von Schulleitung und Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule. In B. Frommelt, K. Klemm, E. Rösner & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung: Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag* (S. 227–247). Weinheim: Juventa.
- Burkard, C. (2004). Funktionen und Schwerpunkte von Schulprogrammen aus Sicht der Schulaufsicht. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 137–154). Weinheim: Juventa.
- Clausen, M. (2006). Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (1), 69–89.
- Clausen, M., Winkler, C. & Neu-Clausen, M. (2007). Die Förderung psychosozialer Entwicklung durch Schulprofile? Eine Analyse der Kontingenzstundentafeln von Gymnasien in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (6), 744–757.
- Eder, F. (2011). Wie gut sind Musikhauptschulen? In H. Altrichter, M. Heinrich & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem* (S. 165–192). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eurydice. (2007). *Schulautonomie in Europa. Strategien und Maßnahmen*. Zugriff am 26.04.2013 unter [eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic\\_reports/090DE.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/090DE.pdf)
- Heinrich, M. (2009). *Schulprofilierung. Wie Wettbewerb eine Schule verändert* (Pädagogische Fallanthologie, Bd. 3). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Holtappels, H. G. (2004). Schulprogramm und Organisationskultur - Ergebnisse aus niedersächsischen Schulen über Bedingungen und Wirkungen. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 175–194). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2010). Methoden zur Entwicklung eines Schulprogramms. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschung - Praxis* (S. 527–534). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jürgens, E. (2004). Schulprogrammarbeit auf dem Prüfstand – Befunde einer empirischen Studie. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 103–135). Weinheim: Juventa.

- Kühn, S. M. (2013). Schulzeit als wirksames Profilierungsmerkmal? Einzelschulische Profilierung und elterliche Schulwahlstrategien im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3, 235–252.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., Nonte, S. & Ritter, B. (Hrsg.). (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven* (Studien zur ganztägigen Bildung). Weinheim: Juventa.
- Lorenz, J., Nonte, S., Klekovkin, T. & Stubbe, T. C. (2015). Schulische Entwicklungsschwerpunkte im Zusammenhang mit regionalen, schulischen und sozialen Kontextfaktoren. In H. Wendt, T. C. Stubbe, K. Schwippert & W. Bos (Hrsg.), *10 Jahre international vergleichende Schulleistungsforschung in der Grundschule. Vertiefende Analysen zu IGLU und TIMSS 2001 bis 2011* (S. 203–220). Münster: Waxmann.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2009). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12/2009* (S. 11–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K., Nagy, G., Jonkmann, K. & Baumert, J. (2009). Eliteschulen in Deutschland. Eine Analyse zur Existenz von Exzellenz und Elite in der gymnasialen Bildungslandschaft aus einer institutionellen Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (2), 211–227.
- Nonte, S., Lorenz, J., Lehmann-Wermser, A., Schwippert, K. & Busch, V. (2014). Musikalische Schulprofilierung als Wettbewerbsstrategie? Einstellungen von Schulleitungen und Eltern zum Förderschwerpunkt „Jedem Kind ein Instrument“. *Neue Musikzeitung*, 63 (7-8), 28.
- Nonte, S. & Naacke, S. (2010). MUKUS - Die Ergebnisse. In A. Lehmann-Wermser, S. Naacke, S. Nonte & B. Ritter (Hrsg.), *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven* (Studien zur ganztägigen Bildung, S. 53–210). Weinheim: Juventa.
- Philipp, E. & Rolff, H.-G. (1999). *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch* (2. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Pritchard, R. M. O. (1998). Die Autonomie der Schulen in Großbritannien. In H. Avenarius, J. Baumert, H. Döbert & H.-P. Füssel (Hrsg.), *Schule in erweiterter Verantwortung. Positionsbestimmungen aus erziehungswissenschaftlicher, bildungspolitischer und verfassungsrechtlicher Sicht* (S. 89–98). Neuwied: Luchterhand.
- Rolff, H.-G. (2006). Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 296–364). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Scharenberg, K. (2012). *Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung. Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 36). Münster: Waxmann.
- Schwippert, K. (2002). Optimalklassen: Mehrebenenanalytische Untersuchungen. In D. Rost (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie* (Bd. 27, S. 49–64). Münster: Waxmann.
- Specht, W. (2011). Restschulen und Restklassen. Ein vernachlässigtes Phänomen im Gefolge neuer Steuerungsformen. In H. Altrichter, M. Heinrich & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem* (S. 141–160). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Förster, M. & Preuß, D. (2012). Implementierung und Wirksamkeit der erweiterten Autonomie im öffentlichen Schulwesen - Eine Mehrebenenbetrachtung. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zymek, B. (2009). Wettbewerb zwischen Schulen als Programm und Wettbewerb als Struktur des Schulsystems. In U. Lange & K. Harney (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungssystem. Festschrift für Klaus Harney* (S. 81–100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.