

---

Fachgebiet

Erziehungswissenschaft

Schulentwicklung und urbaner Strukturwandel. Vergleichende Analyse großstädtischer  
Schulangebotsstrukturen am Beispiel der Städte Bochum, Münster und Recklinghausen 1995,  
2000-2005.

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der

Philosophischen Fakultät

der

Westfälischen Wilhelms-Universität

zu

Münster (Westf.)

vorgelegt von

Sandra Konrad

aus Gronau (Westf.)

(2008)

Datum der mündlichen Prüfung: 27. Juni 2008

Dekan: Prof. Dr. Wichard Woyke

Referent: Prof. Dr. Bernd Zymek

Korreferent: Prof. Dr. Ewald Terhart

|   |            |
|---|------------|
| <b>INHALTSVERZEICHNIS .....</b>   | <b>I</b>   |
| <b>VERZEICHNIS DER ABKÜRZUNGEN.....</b>   | <b>IV</b>  |
| <b>VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN.....</b>   | <b>VII</b> |
| <b>VERZEICHNIS DER TABELLEN.....</b>  | <b>X</b>   |
| <b>VERZEICHNIS DER FARBZUWEISUNGEN.....</b>   | <b>XII</b> |
| <br>  |            |
| <b>I. EINLEITUNG .....</b>  | <b>1</b>   |
| 1. Fragestellung und Forschungsstand.....   | 1          |
| 2. Forschungsstrategie und Datenmaterial .....  | 6          |
| <br>  |            |
| <b>II. STÄDTISCHER RAUM UND SCHULENTWICKLUNG .....</b>  | <b>8</b>   |
| 1. Der städtische Raum.....   | 8          |
| 1.1 Urbaner Strukturwandel.....   | 9          |
| 1.2 Sozialräumliche Teilungsprozesse in Städten .....   | 11         |
| 2. Demographischer Wandel, sozialräumliche Teilungsprozesse und<br>Schulangebotsstrukturen .....                | 15         |
| 2.1 Die Entwicklung der Schülerpopulation.....  | 16         |
| 2.2 Segregierte Schullandschaften .....   | 21         |
| 2.2.1 Schulen im sozialen Raum .....  | 22         |
| <br>  |            |
| <b>III. BESCHREIBUNG DER UNTERSUCHUNGSRÄUME.....</b>  | <b>26</b>  |
| 1. Stadt Münster .....  | 26         |
| 2. Stadt Bochum.....  | 30         |
| 3. Stadt Recklinghausen.....  | 34         |
| <br>  |            |
| <b>IV. LOKALE BILDUNGSLANDSCHAFTEN: EMPIRISCHE<br/>FORSCHUNGSBEFUNDE .....</b>                                  | <b>36</b>  |
| 1. Die Schulangebotsstrukturen in den Städten Münster, Bochum und Recklinghausen<br>1995, 2000/01- 2004/05..... | 36         |
| 1.1 Verteilung der Schulen .....  | 37         |
| 1.2 Konfessioneller Status .....  | 41         |
| 1.3 Sonderpädagogische Förderung.....   | 42         |
| 1.4 Gesamtschulausbau .....   | 44         |

|  |            |
|--|------------|
| 1.5 Trägerschaft .....   | 46         |
| 1.6 Ausbau der Ganztagsangebote.....   | 46         |
| 1.7 Übergänge nach Klasse vier: Die Vernetzung von Grundschulen und Gymnasien.....   | 47         |
| 1.7.1 Stadt Münster .....  | 47         |
| 1.7.2 Stadt Bochum .....   | 52         |
| 1.7.3 Stadt Recklinghausen .....   | 54         |
| 1.8 Resümee.....   | 57         |
| <b>2. Lokale und schulspezifische Kooperations- und Fachkulturen: das Beispiel der gymnasialen Oberstufe in den Städten Münster, Bochum und Recklinghausen .....</b> | <b>58</b>  |
| 2.1 Einflussfaktoren auf die Entwicklung der gymnasialen Oberstufe .....   | 58         |
| 2.1.1 Die Struktur der gymnasialen Oberstufe.....  | 59         |
| 2.1.2 Demographische Aspekte.....  | 61         |
| 2.1.3 Gesetzliche Bestimmungen zur Kooperation in der GOST.....  | 65         |
| 2.2 Verteilung und Größe der Schulen .....   | 69         |
| 2.2.1 Stadt Münster.....   | 69         |
| 2.2.2 Stadt Bochum .....   | 72         |
| 2.2.3 Stadt Recklinghausen.....  | 74         |
| 2.3 Kooperationsstrukturen in der gymnasialen Oberstufe.....   | 76         |
| 2.3.1 Stadt Münster.....   | 77         |
| 2.3.1.1 Leistungskurse Münster.....  | 79         |
| 2.3.1.2 Grundkurse Münster.....  | 80         |
| 2.3.2 Stadt Bochum .....   | 82         |
| 2.3.2.1 Leistungskurse Bochum .....  | 83         |
| 2.3.2.2 Grundkurse Bochum .....  | 85         |
| 2.3.3 Stadt Recklinghausen.....  | 86         |
| 2.3.3.1 Leistungskurse Recklinghausen.....   | 87         |
| 2.3.3.2 Grundkurse Recklinghausen.....   | 87         |
| 2.4 Kooperationsstrukturen und die Erfüllung der amtlichen Vorgaben der APO-GOST.....  | 91         |
| 2.4.1 Leistungskurse Münster .....   | 95         |
| 2.4.2 Leistungskurse Bochum .....  | 96         |
| 2.4.3 Leistungskurse Recklinghausen .....  | 97         |
| 2.5 Kooperationsstrategien und Fächervielfalt .....  | 100        |
| 2.5.1 Leistungskursangebote .....  | 100        |
| 2.5.1.1 Kooperationsschulen.....   | 102        |
| 2.5.1.2 Solitärschulen.....  | 105        |
| 2.5.2 Grundkursangebote .....  | 105        |
| 2.5.2.1 Kooperationsschulen.....   | 106        |
| 2.5.2.2 Solitärschulen.....  | 110        |
| 2.6 Resümee.....   | 112        |
| <b>3. Differenzierungsprozesse im „unteren Segment“ des Schulsystems: Hauptschulen im städtischen Raum .....</b>   | <b>116</b> |
| 3.1 Die Entlastungsfunktion der Hauptschule.....   | 117        |
| 3.2 Differenzierungsprozesse städtischer Hauptschulen.....   | 120        |
| Exkurs: Hauptschule im Wandel.....   | 120        |
| 3.2.1 Lokalspezifische Hauptschullandschaften.....   | 123        |
| 3.2.1.1 Münster .....  | 123        |
| 3.2.1.2 Bochum .....   | 124        |
| 3.2.1.3 Recklinghausen .....   | 125        |
| 3.2.2 Die „Durchlässigkeit“ des Schulsystems in den Untersuchungsräumen.....   | 126        |
| 3.2.3 Übergänge nach der vierten Klasse .....  | 128        |
| 3.2.3.1 Münster .....  | 129        |
| 3.2.3.2 Bochum .....   | 131        |
| 3.2.3.3 Recklinghausen .....   | 133        |
| 3.2.4 Wechsel während der Sekundarstufe .....  | 135        |

|   |     |
|---|-----|
| 3.2.4.1 Schulspezifische Antworten auf komplexe Problemlagen: innerschulische<br>Differenzierungsprozesse ..... | 141 |
| 3.2.4.1.1 Münster .....   | 141 |
| 3.2.4.1.2 Bochum .....  | 144 |
| 3.2.4.1.3 Recklinghausen .....  | 147 |
| 3.3 Resümee.....  | 150 |

**V. DER STELLENWERT DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE IM  
KONTEXT AKTUELLER DISKURSE ZU EINER THEORIE DER  
SCHULE UND DER SCHULENTWICKLUNG. ....152**

**VI. LITERATURVERZEICHNIS .....160**

## VERZEICHNIS DER ABKÜRZUNGEN

|          |   |
|----------|---|
| APO-GOST | Ausbildungs- und Prüfungsordnung<br>für die gymnasiale Oberstufe                      |
| B        | Biologie  |
| CH       | Chemie  |
| D        | Deutsch   |
| E        | Englisch  |
| EK       | Erdkunde  |
| EL       | Ernährungslehre   |
| ER       | Evangelische Religionslehre   |
| F        | Französisch   |
| FÖ       | Förderschule  |
| FS       | Fremdsprachen   |
| G        | Griechisch  |
| GE       | Geschichte  |
| GE       | Gesamtschule  |
| GK       | Grundkurs   |
| GS       | Grundschule   |
| GY       | Gymnasium   |
| GW       | Gesellschaftswissenschaften   |
| HS       | Hauptschule   |
| I        | Italienisch   |
| IF       | Informatik  |
| IV       | Instrumental- und vokalpraktische<br>Studien  |
| KMK      | Ständige Konferenz der<br>Kultusminister der Länder der<br>Bundesrepublik Deutschland |
| KVO      | Verordnung über die<br>Zusammenarbeit von Schulen<br>(Kooperationsvereinbarung)       |
| KU       | Kunst   |

|           |  |
|-----------|--|
| KR        | Katholische Religionslehre   |
| L         | Latein   |
| LI        | Literatur  |
| LDS       | Landesamt für Datenverarbeitung<br>und Statistik NRW   |
| LHR       | Landesrechnungshof   |
| LK        | Leistungskurs  |
| M         | Mathematik   |
| MSWF NRW  | Ministerium für Schule,<br>Wissenschaft und Forschung<br>und Weiterbildung des Landes<br>NRW |
| MSJK NRW  | Ministerium für Schule, Jugend und<br>Kinder des Landes NRW                                  |
| MSW NRW   | Ministerium für Schule und<br>Weiterbildung des Landes<br>NRW                                |
| MU        | Musik  |
| N         | Niederländisch   |
| NW        | Naturwissenschaften  |
| PA        | Pädagogik  |
| PH        | Physik   |
| PL        | Politik  |
| PS        | Psychologie  |
| RS        | Realschule   |
| RK        | Rechtskunde  |
| S         | Spanisch   |
| SP        | Sport  |
| SchOG NRW | Schulordnungsgesetz NRW  |
| SchVG NRW | Schulverwaltungsgesetz NRW   |
| SW        | Sozialwissenschaften   |
| R         | Russisch   |

RK

Rechtskunde

T

Türkisch

TC

Technik



## Verzeichnis der Abbildungen

|                |   |    |
|----------------|---|----|
| ABBILDUNG I    | STADT MÜNSTER .....   | 27 |
| ABBILDUNG II   | STADT BOCHUM .....  | 31 |
| ABBILDUNG III  | STADT RECKLINGHAUSEN.....   | 34 |
| ABBILDUNG IV   | SEKUNDARSCHULANGEBOTE IN DER STADT MÜNSTER,<br>SCHULJAHRE 2000/01-2003/04 .....   | 39 |
| ABBILDUNG V    | SEKUNDARSCHULANGEBOTE IN DER STADT BOCHUM,<br>SCHULJAHRE 2000/01-2003/04 .....  | 40 |
| ABBILDUNG VI   | SEKUNDARSCHULANGEBOTE IN DER STADT RECKLINGHAUSEN,<br>SCHULJAHRE 2000/01-2003/04 .....  | 41 |
| ABBILDUNG VII  | ÜBERGÄNGE VON DER VIERTEN KLASSE IN DIE SEKUNDARSTUFE I<br>SCHULJAHR 2001/02 BIS 2003/04,<br>MITTELWERTE .....  | 45 |
| ABBILDUNG VIII | DIE VERNETZUNG VON GYMNASIEN UND GRUNDSCHULEN,<br>STADT MÜNSTER,<br>SCHULJAHRE 2001/02 - 2003/04,<br>Ø IN PROZENT .....   | 49 |
| ABBILDUNG IX   | DIE VERNETZUNG VON GYMNASIEN UND GRUNDSCHULEN,<br>STADT BOCHUM,<br>SCHULJAHRE 2001/02 - 2003/04,<br>Ø IN PROZENT .....  | 53 |
| ABBILDUNG X    | DIE VERNETZUNG VON GYMNASIEN UND GRUNDSCHULEN,<br>STADT RECKLINGHAUSEN,<br>SCHULJAHRE 2001/02 – 2003/04,<br>Ø IN PROZENT .....  | 55 |
| ABBILDUNG XI   | STANDORTE DER GYMNASIEN UND GESAMTSCHULEN DER STADT MÜNSTER,<br>SCHULJAHRE 2000/01-2003/04 .....  | 70 |
| ABBILDUNG XII  | DURCHSCHNITTLICHE SCHÜLERZAHL IN DER JAHRGANGSSTUFE ZWÖLF<br>DER GYMNASIEN UND GESAMTSCHULEN DER STADT MÜNSTER,<br>SCHULJAHRE 2000/01 - 2002/03,<br>MITTELWERTE ..... | 71 |
| ABBILDUNG XIII | STANDORTE DER GYMNASIEN UND GESAMTSCHULEN DER STADT BOCHUM,<br>SCHULJAHRE 2000/01-2003/04 .....   | 73 |
| ABBILDUNG XIV  | DURCHSCHNITTLICHE SCHÜLERZAHL IN DER JAHRGANGSSTUFE ZWÖLF DER<br>GYMNASIEN UND GESAMTSCHULEN DER STADT BOCHUM,<br>SCHULJAHRE 2000/01 - 2002/03,<br>MITTELWERTE .....  | 74 |

|                 |   |     |
|-----------------|---|-----|
| ABBILDUNG XV    | STANDORTE DER GYMNASIEN UND GESAMTSCHULEN DER<br>STADT RECKLINGHAUSEN,<br>SCHULJAHRE 2000/01-2003/04 .....  | 75  |
| ABBILDUNG XVI   | DURCHSCHNITTLICHE SCHÜLERZAHL IN DER JAHRGANGSSTUFE ZWÖLF<br>DER GYMNASIEN UND GESAMTSCHULEN DER STADT RECKLINGHAUSEN,<br>SCHULJAHRE 2000/01- 2002/03,<br>MITTELWERTE ..... | 76  |
| ABBILDUNG XVII  | KOOPERATIONSMODELL STADT MÜNSTER,<br>SCHULJAHRE 2000/01-2002/03 .....   | 78  |
| ABBILDUNG XVIII | KOOPERATIONSMODELL STADT BOCHUM,<br>SCHULJAHRE 2000/01-2002/03 .....  | 83  |
| ABBILDUNG XIX   | KOOPERATIONSMODELL STADT RECKLINGHAUSEN,<br>SCHULJAHRE 2000/01-2002/03 .....  | 87  |
| ABBILDUNG XX    | DIE VERNETZUNG VON HAUPTSCHULEN UND GRUNDSCHULEN,<br>STADT MÜNSTER,<br>SCHULJAHRE 2001/02 – 2003/04<br>Ø IN PROZENT .....   | 130 |
| ABBILDUNG XXI   | DIE VERNETZUNG VON HAUPTSCHULEN UND GRUNDSCHULEN,<br>STADT BOCHUM,<br>SCHULJAHRE 2001/02 – 2003/04<br>Ø IN PROZENT .....  | 132 |
| ABBILDUNG XXII  | DIE VERNETZUNG VON HAUPTSCHULEN UND GRUNDSCHULEN,<br>STADT RECKLINGHAUSEN,<br>SCHULJAHRE 2001/02 – 2003/04<br>Ø IN PROZENT .....  | 134 |
| ABBILDUNG XXIII | SCHULWECHSEL PRO EINZELSCHULE,<br>STADT MÜNSTER,<br>SCHULJAHR 2004/05.....  | 142 |
| ABBILDUNG XXIV  | SCHULWECHSEL PRO EINZELSCHULE,<br>STADT BOCHUM,<br>SCHULJAHR 2004/05.....   | 145 |
| ABBILDUNG XXV   | SCHULWECHSEL PRO EINZELSCHULE,<br>STADT RECKLINGHAUSEN,<br>SCHULJAHR 2004/05.....   | 149 |

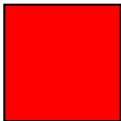
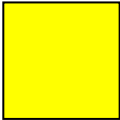


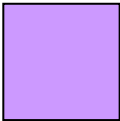


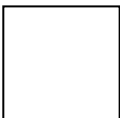
## Verzeichnis der Tabellen

|              |   |    |
|--------------|---|----|
| TABELLE I    | SCHULANGEBOTSSTRUKTUREN DER DREI UNTERSUCHUNGSREGIONEN,<br>SCHULJAHR 2002/03.....   | 37 |
| TABELLE II   | FÖRDERSCHULANGEBOTE IN DEN UNTERSUCHUNGSRÄUMEN,<br>SCHULJAHR 2005/06.....   | 43 |
| TABELLE III  | SCHULEN MIT GEMEINSAMEM UNTERRICHT VON SCHÜLERN MIT UND OHNE<br>SONDERPÄDAGOGISCHEN FÖRDERBEDARF,<br>SCHULJAHR 2005/06.....   | 44 |
| TABELLE IV   | AUSWÄRTIGE SCHÜLER IN DER JAHRGANGSSTUFE FÜNF DER GYMNASIEN UND<br>GESAMTSCHULE IN DER STADT MÜNSTER,<br>SCHULJAHRE 2001/02 – 2003/04,<br>MITTELWERTE .....         | 51 |
| TABELLE V    | AUSWÄRTIGE SCHÜLER IN DER JAHRGANGSSTUFE FÜNF DER GYMNASIEN UND<br>GESAMTSCHULEN IN DER STADT BOCHUM,<br>SCHULJAHRE 2001/02 – 2003/04,<br>MITTELWERTE .....         | 54 |
| TABELLE VI   | AUSWÄRTIGE SCHÜLER IN DER JAHRGANGSSTUFE FÜNF DER GYMNASIEN UND<br>GESAMTSCHULEN IN DER STADT RECKLINGHAUSEN,<br>SCHULJAHRE 2001/02 – 2003/04,<br>MITTELWERTE ..... | 56 |
| TABELLE VII  | KOOPERATIONSLEISTUNGSKURSE STADT MÜNSTER,<br>SCHULJAHRE 2000/01 – 2002/03 .....   | 80 |
| TABELLE VIII | KOOPERATIONSGRUNDKURSE STADT MÜNSTER,<br>SCHULJAHRE 2000/01 – 2002/03 .....   | 82 |
| TABELLE IX   | KOOPERATIONSLEISTUNGSKURSE STADT BOCHUM,<br>SCHULJAHRE 2000/01 – 2002/03 .....  | 84 |
| TABELLE X    | KOOPERATIONSGRUNDKURSE STADT BOCHUM,<br>SCHULJAHRE 2000/01 – 2002/03 .....  | 86 |
| TABELLE XI   | KOOPERATIONSLEISTUNGSKURSE STADT RECKLINGHAUSEN,<br>SCHULJAHRE 2000/01 – 2002/03 .....  | 88 |
| TABELLE XII  | KOOPERATIONSGRUNDKURSE STADT RECKLINGHAUSEN,<br>SCHULJAHRE 2000/01– 2002/03 .....   | 90 |
| TABELLE XIII | LEISTUNGSKURSANGEBOTE IN DER JAHRGANGSSTUFE ZWÖLF DER GYMNASIEN<br>UND GESAMTSCHULEN DER STADT MÜNSTER,<br>SCHULJAHRE 2000/01 – 2002/03,<br>MITTELWERTE .....       | 92 |

|               |   |     |
|---------------|---|-----|
| TABELLE XIV   | LEISTUNGSKURSANGEBOTE IN DER JAHRGANGSSTUFE ZWÖLF DER GYMNASIEN UND GESAMTSCHULEN DER STADT BOCHUM , SCHULJAHRE 2000/01 – 2002/03, MITTELWERTE .....        | 92  |
| TABELLE XV    | LEISTUNGSKURSANGEBOTE IN DER JAHRGANGSSTUFE ZWÖLF DER GYMNASIEN UND GESAMTSCHULEN DER STADT RECKLINGHAUSEN, SCHULJAHRE 2000/01 – 2002/03, MITTELWERTE ..... | 93  |
| TABELLE XVI   | FÄCHERSPEKTRUM LEISTUNGSKURSE INSGESAMT, SCHULJAHRE 2000/01 – 2002/03 .....   | 101 |
| TABELLE XVII  | FÄCHERSPEKTRUM LEISTUNGSKURSE DER KOOPERATIONS- UND SOLITÄRSCHULEN, SCHULJAHRE 2000/01 – 2002/03 .....  | 101 |
| TABELLE XVIII | ANGEBOTSBETEILIGUNGSQUOTEN LEISTUNGSKURSE DER KOOPERATIONS- UND SOLITÄRSCHULEN, SCHULJAHRE 2000/01 – 2002/03.....   | 103 |
| TABELLE XIX   | FÄCHERSPEKTRUM GRUNDKURSE INSGESAMT, SCHULJAHRE 2000/01 – 2002/03 .....   | 106 |
| TABELLE XX    | FÄCHERSPEKTRUM GRUNDKURSE DER KOOPERATIONS- UND SOLITÄRSCHULEN, SCHULJAHRE 2000/01 – 2002/03 .....  | 106 |
| TABELLE XXI   | ANGEBOTSBETEILIGUNGSQUOTEN GRUNDKURSE DER KOOPERATIONS- UND SOLITÄRSCHULEN, SCHULJAHRE 2000/01 – 2002/03 .....  | 109 |
| TABELLE XXII  | MIGRANTENANTEILE AN DEN HAUPTSCHULEN DER STADT MÜNSTER, SCHULJAHRE 1995/96, 2000/01- 2003/04, MITTELWERTE .....   | 124 |
| TABELLE XXIII | MIGRANTENANTEILE AN DEN HAUPTSCHULEN DER STADT BOCHUM, SCHULJAHRE 1995/96, 2000/01- 2003/04, MITTELWERTE .....  | 125 |
| TABELLE XXIV  | MIGRANTENANTEILE AN DEN HAUPTSCHULEN DER STADT RECKLINGHAUSEN, SCHULJAHRE 1995/96, 2000/01- 2003/04, MITTELWERTE .....                                      | 126 |
| TABELLE XXV   | WECHSLERAUFNAHMEN/- ABGABEN VON HAUPTSCHULEN VON/AN FÖRDERSCHEULEN, SCHULJAHR 2004/05.....  | 137 |
| TABELLE XXVI  | WECHSLERAUFNAHMEN/- ABGABEN VON HAUPTSCHULEN VON/AN FÖRDERSCHEULEN MIT DEM SCHWERPUNKT „LERNEN“, SCHULJAHR 2004/05.....                                     | 137 |

|                |   |     |
|----------------|---|-----|
| TABELLE XXVII  | ANTEIL DER WECHSLERAUFNAHMEN/- ABGABEN VON/AN FÖRDERSCHULEN AN DER GESAMTSCHÜLERZAHL DER HAUPTSCHULEN, SCHULJAHR 2004/05.....                                     | 138 |
| TABELLE XXVIII | ANTEIL DER WECHSLERAUFNAHMEN/- ABGABEN VON/AN FÖRDERSCHULEN MIT DEM FÖRDERSCHEWERPUNKT „LERNEN“ AN DER GESAMTSCHÜLERZAHL DER HAUPTSCHULEN, SCHULJAHR 2004/05..... | 138 |
| TABELLE XXIX   | AUFNAHME VON SCHULFORMWECHSLERN / RICHTUNG DER SCHULFORMWECHSEL, SCHULJAHR 2004/05.....   | 140 |
| TABELLE XXX    | AUFNAHME VON SCHULFORMWECHSLERN / AUFNAHME VON..., SCHULJAHR 2004/05.....   | 140 |
| TABELLE XXXI   | ABGABE VON SCHULFORMWECHSLERN / RICHTUNG DER SCHULFORMWECHSEL, SCHULJAHR 2004/05.....   | 140 |
| TABELLE XXXII  | ABGABE VON SCHULFORMWECHSLERN / ABGABE AN..., SCHULJAHR 2004/05.....  | 140 |

### Verzeichnis der Farbzweisungen

|   |                            |   |                             |   |                           |
|---|----------------------------|---|-----------------------------|---|---------------------------|
|  | Hauptschule                |  | Realschule                  |  | Gymnasium                 |
|  | Gesamtschule               |  | Förderschule                |  | Städtische<br>Grundschule |
|  | Katholische<br>Grundschule |  | Evangelische<br>Grundschule |   |                           |

# **Schulentwicklung und urbaner Strukturwandel. Vergleichende Analyse großstädtischer Schulangebotsstrukturen am Beispiel der Städte Bochum, Münster und Recklinghausen 1995, 2000-2005.**

## **I. Einleitung**

### **1. Fragestellung und Forschungsstand**

Im Zentrum der politischen und wissenschaftlichen Debatten zur regionalen Schulpolitik und Schulentwicklung stand bis vor wenigen Jahrzehnten das Stadt-Land-Gefälle der Bildungschancen. Da ein differenziertes Schulangebot im historischen Prozess zunächst nur in urbanen Räumen entwickelt werden konnte, galt die Landbevölkerung wegen des wenig gegliederten Schulangebots in kleinen Gemeinden als benachteiligt, die Großstadt dagegen unausgesprochen als privilegierter Ort (vgl. Peisert 1967, Ritter 1971, Faulstich/Faulstich-Wieland 1975, Kämpfe/Wundberg 1973). Mit der Bildungsexpansion seit Ende der 1950er Jahre des 20. Jahrhunderts, die nicht zuletzt von einem massiven Schulsystemausbau getragen war, verlor die Frage nach regionalen Disparitäten zunächst an Aktualität (vgl. Henz/Maas 1995). Aber noch in den 1990er Jahren diagnostizieren empirische Studien eine regional unterschiedliche Versorgungsdichte des Angebots der amtlichen Schulformen. Sie dokumentierten ein breites Spektrum von Schulangebotsstrukturen, das von „verödeten“ Schullandschaften, über unvollständige bis zu vollständigen Schulangebotsstrukturen in unterschiedlichen regionalen Räumen reichte (vgl. Bargel/Kuthe 1992, ebd. 1992a). Die Forschungen zur Stadtsoziologie und die Bildungssoziologie hatten aber inzwischen ein differenzierteres Bild des Strukturwandels der Großstädte und ihrer Schulangebotsstrukturen ermittelt: Sie zeigten erhebliche innerstädtische Disparitäten der Infrastrukturausstattung und auch in Großstädten einen Zusammenhang von schulischer Angebotsstruktur in urbanen Teilräumen und Bildungsaspirationen (vgl. Bartels 1975, Göschel 1983). Die Schulausbaupolitik der 1960er und 1970er Jahre führte auch in bisher unterversorgten Großstadtvierteln zu einem breiteren Angebot weiterführender Schulen und einer generell höheren Bildungsbeteiligung, beseitigte aber nicht das innerstädtische Gefälle der Bildungsbeteiligung.

Diese Diskussionen um eine Beseitigung regionaler und innerstädtischer Bildungsungleichheiten gingen immer von der Prämisse aus, dass die amtlichen Schulformen das entscheidende Gliederungsprinzip des lokalen Schulangebots sind. Eine Stadt mit einer Bevölkerung, die ausreichend groß ist, um für ein vollständiges Schulangebot eine ausreichende Schülerklientel zu stellen, repräsentierte – unausgesprochen – die idealtypische Balance des Systems und seiner Funktionsfähigkeit. Vor diesem Hintergrund erschienen „das Land“ und seine kleinen Gemeinden als benachteiligter Raum. Aber auch die meisten Städte entsprechen dieser idealtypischen Struktur nicht. Dort steht die Schulentwicklungspolitik vor der Herausforderung, die verschiedenen Schulformen mehrfach im städtischen Raum anzubieten. Die Verteilung der verschiedenen Schulformen im Stadtgebiet ist vielleicht die wichtigste schulpolitische Zuständigkeit der Städte als Schulträger, eine entsprechende städtische Schulentwicklungsplanung seit den 1970er Jahren eine gesetzliche Verpflichtung (vgl. Schulz 1981). Die geplanten – aber vor allem auch die ungeplanten – Effekte unterschiedlicher großstädtischer Schulentwicklungspolitiken und die dabei relevanten sozialräumlichen und schulsystemischen Effekte sind bisher noch nicht Gegenstand der neueren Bildungsforschung gewesen. Sie sind das Thema dieser Dissertation.

Die bildungshistorischen Forschungen zur regionalen Schulentwicklungspolitik haben in den letzten Jahrzehnten empirische Ergebnisse erbracht, die für eine solche Analyse der aktuellen Transformations- und Differenzierungsprozesse innerhalb lokaler Schullandschaften aufschlussreich und bei der Entwicklung von Forschungsfragen weiterführend sein können: Sie zeigen, dass die in verschiedenen historischen Epochen von Seiten der Regierung als amtliche Systembeschreibung ausgegebenen Schulformen als alleiniges Kriterium für die Analyse regionaler und lokaler Schulangebotsstrukturen nicht ausreichen. Vor Ort haben sich seit dem 19. Jahrhundert durch das Zusammenspiel von gesetzlichen Vorgaben und lokalspezifischen Bedingungen für Schulentwicklung immer schon eine Fülle von Sonderformen der amtlichen Schulformen und Schultypen entwickelt. Hierarchische Position und soziale Funktion einer Schule ergaben sich niemals allein aus ihrer

amtlichen Struktur- und Funktionsbeschreibung, sondern immer auch daraus, ob sie z. B. als einzige Schule oder Schulform am Ort oder in Konkurrenz zu anderen Schulen der gleichen oder anderer Schulen arbeiten musste. Unabhängig von der jeweils gültigen amtlichen Programmatik zur Gliederung des Schulsystems entwickelten sich daher in kleinen Orten fast immer integrierte und multifunktionale Formen von Schule. In Städten entstanden dagegen weitaus differenziertere Schulangebotsstrukturen als sie die amtliche Typik vorsah (vgl. Herrmann 1991, Tosch 2006)

In früheren Epochen der deutschen Schulgeschichte bot die curriculare und geschlechtsspezifische Einteilung in Schultypen noch ein breites Spektrum von organisatorischen Optionen zur entsprechenden Differenzierung von Schulangebotsstrukturen. Diese Option zur Profilierung wurde in den 1960er und 1970er durch die Enttypisierung der Gymnasien auf der Sekundarstufe I, die Aufhebung der Geschlechtertrennung im Schulsystem und die Einführung der integrierten gymnasialen Oberstufe beseitigt, allerdings durch die Einführung der Gesamtschule als vierte Regelschulform in einigen Bundesländern das Spektrum der Handlungsoptionen kommunaler Schulentwicklungspolitik erweitert und – wie so oft in der Bildungsgeschichte – in Ausnahmeregelungen großzügig zugestanden (weiterhin grundständiger Lateinunterricht, Einrichtung von bilingualen Klassen usw.).

In den 1990er Jahren erfolgte im Bundesland NRW dann Schritt für Schritt eine strategische Neuorientierung der Schulentwicklungspolitik: In einer Reihe von Erlassen forderte die Landespolitik die Schulen auf, sich im Rahmen des örtlichen Schulangebots zu profilieren (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995: 142ff., MSW NRW 1997). Ziel dieser neuen Entwicklungsstrategie war allerdings nicht eine neue amtliche Re-Typisierung der Schulen, sondern eine Profilierung der Einzelschulen durch neue Konzepte zur Unterrichtsentwicklung. Damit verbunden war die Aufforderung an die Schulen, sich ihrem räumlichen und sozialen Umfeld zu öffnen und Kooperationsstrukturen vor Ort zu entwickeln. Diese ersten Ansätze zur Regionalisierung von Schule, die bereits in der Denkschrift der Kommission „Zukunft



der Bildung – Schule der Zukunft“ (1995) eingefordert wurden, gipfelten 2001 in der Ankündigung des Schulversuchs „Selbstständige Schule“ durch die Landesregierung. Die Zielperspektive dieses Modellversuchs wird bisher mit dem vagen Begriff der Schaffung von „regionalen Bildungslandschaften“ umschrieben (vgl. Kober/Lohre 2004). Die neue Parlamentsmehrheit und Regierung übernahmen diese schulpolitische Linie und erklärten im novellierten Schulgesetz von 2006 alle Schulen in NRW mit Beginn des Schuljahres 2006/07 zu „eigenverantwortlichen Schulen“.

Vor diesem bildungspolitischen Hintergrund wurden die Ausgangsfragen eines Forschungsprojekts<sup>1</sup> am Fachbereich für Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Universität Münster entwickelt, in dessen Kontext die vorliegende Arbeit entstanden ist. Das Projekt hatte den Vergleich von regionalen und lokalen Schulentwicklungsprozessen der drei Großstädte sowie dem ländlichen Kreis Steinfurt zum Gegenstand. Während eine weitere aus dem Projekt hervorgegangene Dissertation die Schulangebotsstrukturen im ländlichen Raum untersucht (vgl. Franke 2007), werden in dieser Arbeit die Schulentwicklungsprozesse in den drei Großstädten Münster, Bochum und Recklinghausen verglichen. Die empirische Analyse orientiert sich an den folgenden Fragestellungen:

1. Hat tatsächlich in den letzten Jahrzehnten die Regelungsdichte und die (zentral-)staatliche Steuerung auf dem Gebiet der Schulentwicklung so zugenommen, dass die historisch nachweisbare Differenz zwischen amtlichen Vorgaben und regionaler Schulentwicklung als überwunden gelten und von einer straffen „Top-Down-Steuerung“ gesprochen werden kann? Allgemein gesprochen: Auf welche Realität vor Ort trifft heute eine Schulpolitik, deren Leitbegriffe „Dezentralisierung“, „Schulautonomie“, „Selbstständige Schule“ bzw. „Eigenverantwortliche Schule“ sind?

---

<sup>1</sup> Es handelt sich um das Forschungsprojekt: „Profilbildung und Kooperation. Vergleichende Analyse lokaler und regionaler Schulangebotsstrukturen auf der Sekundarstufe in den Städten Münster, Recklinghausen, Bochum und dem Kreis Steinfurt“, gefördert aus Mitteln des Innovationsfonds der Landesregierung NRW. Förderzeitraum 2001-2005, Projektleitung: Prof. Dr. Bernd Zymek, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms Universität Münster.

2. Welche sind die besonderen großstädtischen Kontextbedingungen für eine solche Schulentwicklungspolitik? Was bedeutet es, wenn im Stadtgebiet jede Schulform mehrfach angeboten wird? Welche Prozesse der Profilbildung, der Kooperation und des Wettbewerbs zwischen Schulen gleicher oder unterschiedlicher Schulform sind unter großstädtischen Bedingungen zu beobachten?

3. Schulentwicklung ist, wie der Name sagt, ein Prozess, der aber nicht nur die organisatorische und unterrichtliche Arbeit an Schulen umfasst, sondern auch mit umfassenderen sozialen Prozessen, wie z.B. der Bildungsexpansion, der sich dramatisch dynamisierenden Bildungsbeteiligung und dem demographischen Wandel im umfassenden Sinne verflochten ist, also mit dem säkularen Prozess des Geburtenrückgangs, Prozessen der regionalen Mobilität, der internationalen Migration und dem urbanen Strukturwandel. Wie wirken sich diese Prozesse in Großstädten auf die Entwicklung der Schulangebotsstrukturen, ihre Profile und ihre Kooperationsformen aus?

Antworten auf diese Leitfragen werden durch einen Vergleich der Schulangebotsstrukturen der drei Großstädte Bochum, Münster und Recklinghausen entwickelt. Dies erfordert einen interdisziplinären Forschungsansatz, d.h. insbesondere die Integration von Ergebnissen der Stadtsoziologie und der Kulturgeographie. Dabei konzentriert sich ein Vergleich, der kleinräumige auch innerschulische Prozesse in einer empirischen Analyse beleuchtet, notwendigerweise auf exemplarische Felder<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Zur Auswertung weiterer Dimensionen des Datenmaterials aus dem Forschungsprojekt „Profilbildung und Kooperation“ siehe: Zymek, B. (2006): Zwei Seiten der Internationalisierung. Profilbildung und Kooperation von Schulen in regionalen Bildungslandschaften. In: Erziehung und Bildung, Jg. 59, H. 3, S. 251-268; Konrad, S./Ragutt, F. (2008): Fördern nach Geschlecht? Eine Analyse von bildungsstatistischen Daten zur sonderpädagogischen Förderung in Grundschulen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung H 2, S. 29-46; Richter, J.(2007): More Diversity – more Choice? Neue Angebotsvielfalt und größere Wahlfreiheit? Die Umsetzung der englischen Schulreform in Yorkshire (1985-2003) URN: urn:nbn:de:hbz:6-34589476738. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-34589476738>. Datum der Einsichtnahme: 31.05.2008. Vgl. dazu die ebenfalls im Kontext des Forschungsprojekts entstandene Arbeit von Ragutt, F.: Halbtagschule, Ganztagschule, Ganztagsangebote: eine empirische Analyse von Angebots- und Kooperationsstrukturen in Münster, Recklinghausen, Bochum und dem Kreis Steinfurt (unveröffentlichtes Manuskript Univ. Münster).

Durch eine Darstellung der grundlegenden schulstrukturellen Konstellationen werden zunächst Unterschiede und Akzentsetzungen in der Ausgestaltung der Schulangebote in den drei untersuchten Städten veranschaulicht (vgl. Kap. IV.1). Am Beispiel der Übergänge von den Grund- in die Sekundarschulen sowie einer Analyse der Kooperations- und Angebotsstrukturen in der gymnasialen Oberstufe von Gymnasien und Gesamtschulen werden in einem weiteren Schritt die lokalspezifischen Mechanismen für die Entstehung (inner)schulischer Profilbildungsprozesse beschrieben. (Kap. IV.1/2). Abschließend werden einzelschulische Differenzierungsprozessen zwischen Hauptschulen im städtischen Raum untersucht, die sich im Hinblick auf die Übergänge von den Grundschulen sowie den Umgang mit Schulwechslern ergeben. (Kap. IV.3).

## **2. Forschungsstrategie und Datenmaterial**

Vor dem Hintergrund des Eingangs skizzierten Horizonts von Thesen und Fragestellungen kann sich eine Analyse städtischer Schulangebotsstrukturen nicht auf die amtlichen Struktur- und Funktionsbeschreibungen konzentrieren. Auch kann sie sich nicht an den schulpolitischen Strategien der kommunalen Akteure orientieren. Denn diese sind ebenfalls der amtlichen Programmatik verpflichtet. Daher unternimmt diese Arbeit keine Rekonstruktion und Analyse der Handlungsmotive der Akteure der städtischen Schulentwicklungsplanung, sondern nur deren – gewollten und ungewollten – Effekte, soweit sie in einer empirischen Analyse sichtbar werden. Anfänglich war die Auswertung der Schulprogramme der einzelnen Schulen eingeplant, es zeigte sich jedoch schnell, dass die Analyse, der dort im Rahmen der Schulprogrammarbeit zusammengetragenen „Schulprofile“, wenig ergiebig war, da die formulierten Profile der einzelnen zwar die Ergebnisse der amtlich angeordneten Schulprogrammarbeit abbildeten, jedoch wenig über die, für diesen Untersuchungszusammenhang interessanten, informellen Aktivitäten der Schulen aussagten.

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich daher um eine strukturfunktionale Analyse der Schulentwicklungsprozesse, die sich auf die Ebene *zwischen* den schulpolitischen Grundsatzentscheidungen einerseits und dem Geschehen in den

Schulen und dem Unterricht andererseits abspielen. Auf diese Weise will die vorliegende Arbeit gerade die Widersprüchlichkeiten und nicht intendierten Effekte der Realisierung von allgemeinen Vorgaben im lokalen Raum sichtbar machen.

Die Untersuchung basiert auf einer Analyse der Daten der amtlichen Schulstatistik.<sup>3</sup> Die Schulstatistik in NRW bietet inzwischen sehr differenzierte Angaben zu einzelnen Schulen und nicht mehr nur Globaldaten zum Vergleich übergeordneter Raumkategorien (Land, Regierungsbezirke, Kreise, Kommunen). Der Umfang der durch die Schulen regelmäßig abgefragten Daten wurde in den letzten Jahren erheblich ausgeweitet und gestattet heute Untersuchungen zur institutionellen und internen Entwicklung aller Schulen in lokalen Räumen. Dieses differenzierte Datenmaterial ermöglichte die differenzierte Analyse nicht nur des äußeren Strukturwandels, sondern auch innerer Schulentwicklungsprozesse.

Die Daten können jedoch von den Landesämtern nicht flächendeckend zur Verfügung gestellt werden und auch die zuständigen Ämter der Gemeinden und Kreise wären mit der Auswertung des differenzierten Datenmaterials sächlich und personell überfordert. Daher war es für die vorliegende Regionalanalyse notwendig, die zur Verfügung gestellten Daten des Landesamtes im Hinblick auf die Fragestellungen in Tabellen und Grafiken aufzubereiten und zu systematisieren.

Ausgewertet werden Daten zu verschiedenen Bereichen des Schulsystems: Die Daten über die Grundschulherkunft der Schüler der Klassen fünf werden vom LDS NRW seit 2001 erhoben, und ermöglichen Aussagen zu der Vernetzung von Grund- und Sekundarschulen. Durch die Auswertung der amtlichen Daten zum Kursangebot in der gymnasialen Oberstufe der Gymnasien und Gesamtschulen ließ sich ein Vergleich lokaler Fachangebotsstrukturen realisieren. Zu der Dimension der Schulwechsler bietet die amtliche Schulstatistik seit dem Schuljahr 2004/05 eine optimierte Datenqualität, da neben der Herkunftsschulform der Wechsler weitere relevante Indikatoren, wie die spezifische Herkunftsschule, das Geschlecht und der

---

<sup>3</sup> Bis auf wenige Ausnahmen basieren alle Daten in den Tabellen und Grafiken auf der amtlichen Schulstatistik. Eine Angabe der Datenquelle erfolgt daher nur, wenn diese nicht der amtlichen Statistik entnommen wurden.

Bürgerschaftsstatus der Wechsler angegeben werden. In dieser Arbeit wird dieses Datenmaterial exemplarisch für den Bereich der Hauptschulen ausgewertet.

Die methodische Verfahrensweise basiert auf einer rein quantitativen Auswertung der Daten, ausschließlich mit Hilfe der darstellenden Statistik. Es wurden vor allem mehrdimensionale tabellarische Darstellungen gewählt, um die ermittelten Häufigkeiten als absolute oder relative Werte darzustellen. Zur bildlichen Veranschaulichung dieser Werte und der Beziehungen wurden grafische Darstellungsformen entwickelt. Diese Tabellen und Grafiken bilden die Grundlage für eine Diskussion und Interpretation ausgewählter Projektergebnisse.

## **II. Städtischer Raum und Schulentwicklung**

### **1. Der städtische Raum**

Für die nächsten 20 Jahre wird für Gesamtdeutschland mit sinkenden Bevölkerungszahlen gerechnet. Dabei beschränken sich die Bevölkerungsrückgänge längst nicht mehr auf die östlichen Bundesländer, auch in vielen Ländern Westdeutschlands sind sinkende Bevölkerungszahlen längst Realität. Bis zum Jahr 2020 werden voraussichtlich bereits drei Viertel aller kreisfreien Städte und jeder zweite Landkreis von Bevölkerungsrückgängen betroffen sein (vgl. Siedentop/Kausch). Der demographische Wandel tritt in räumlicher Vielfalt auf: in einem „Nebeneinander von Wachstum und Schrumpfung“ (Bucher/Schlömer/Lackmann 2004: 109). Die verschiedenen Ursachen der Bevölkerungsdynamik, wie der Rückgang der Fertilität, Alterungsprozesse, regionale Wanderungsbewegungen sowie die Internationalisierung der Bevölkerung durch Zuwanderung aus dem Ausland, äußern sich in regional unterschiedlicher Prägung. In Großstädten, vor allem in Agglomerationsräumen, weisen diese Entwicklungen eine spezifische Form und Intensität auf. Die meisten der westdeutschen Großstädte weisen schon heute eine sinkende bzw. stagnierende Einwohnerentwicklung auf. Die genannten Ursachen des demographischen Wandels treten je nach räumlichem Kontext in unterschiedlicher „Komposition“ auf. Neben dem regionalspezifischen

Bedingungsgefüge von Geburten- und Sterberate sowie Wanderungsgewinnen und -verlusten sind vor allem internationale Migrationsbewegungen eine Hauptdeterminante (groß)städtischer Bevölkerungsentwicklung (vgl. Flöthmann 2003). Diese Entwicklungen im Zuge des demographischen Wandels führen, neben weiteren Faktoren, zu maßgeblichen Veränderungen des städtischen Raumgefüges.

## **1.1 Urbaner Strukturwandel**

Hinsichtlich der Entwicklung städtischer Räume lassen sich verschiedene Stadien unterscheiden. Zunächst die Phase der Urbanisierung. Charakteristisch für diese Phase der Stadtentwicklung ist die starke Zunahme von Bevölkerungs- und Beschäftigtenzahlen in der Kernstadt durch innerregionale Konzentration von Einwohnern und Arbeitsplätzen. Durch Industrialisierungsprozesse wird die Urbanisierung beschleunigt, da nur die Städte über Standortqualitäten einer expandierenden Wirtschaft, wie etwa größere Arbeitsmärkte, ausgebaute Verkehrsinfrastruktur etc. verfügen. Das Resultat ist eine Konzentration von Bevölkerung und Wirtschaft in der Kernstadt, da das eingeschränkte Einkommen und auch die Nahverkehrsverbindungen nur sehr arbeitsplatznahe Wohnmöglichkeiten zulassen (vgl. Gaebe 1991). Darauf folgt in der Regel die nächste Phase<sup>4</sup>, die Suburbanisierung. Innerstädtische Wanderungsbewegungen, vor allem wohlhabender Milieus aus den Innenstädten in die am Stadtrand gelegenen „Grüngürtel“, stellen den Beginn eines Suburbanisierungsprozesses dar. Unter Suburbanisierung wird die „Verlagerung von Nutzungen und Bevölkerung aus der Kernstadt, dem ländlichen Raum oder anderen metropolitanen Gebieten in das städtische Umland bei gleichzeitiger Reorganisation der Verteilung von Nutzungen und Bevölkerung in der gesamten Fläche des metropolitanen Gebietes“ verstanden (Friedrichs 1995: 56). Neben intraregionalen können außerdem interregionale Wanderungen dazu führen, dass es letztlich zu einem Bedeutungszuwachs des suburbanen Raumes kommt. Suburbanisierungsprozesse führen zu tief greifenden

---

<sup>4</sup> Die vier Phasen der Stadtentwicklung müssen nicht zwangsläufig aufeinander folgen. Der Urbanisierungsphase folgt zwar meistens die der Suburbanisierung. In den USA treten aber beispielsweise Urbanisierung, Suburbanisierung und Desurbanisierung durchaus gleichzeitig auf (vgl. Gaebe 1991).

Veränderungen in der Stadtstruktur. Besonders betroffen sind Großstädte, da sie im Zuge dieser Entwicklung überdurchschnittlich hohe Verluste von Einwohnern als auch von Arbeitsplätzen verzeichnen.<sup>5</sup>

Häufig kommt es im Zusammenhang mit der Suburbanisierung zu so genannten Desurbanisierungsprozessen. Diese haben eine starke Bevölkerungsabnahme im gesamten Agglomerationsraum zur Folge. Die Bevölkerungszuwächse im Umland können dabei die Verluste in den Kernstädten nicht mehr kompensieren (vgl. Heineberg 2001). Das Ruhrgebiet ist ein Beispiel für eine ehemals expandierende Region, die heute im Rahmen von Suburbanisierungs- und Desurbanisierungsprozessen insgesamt – vor allem aber in den Oberzentren – Bevölkerung und Arbeitsplätze verliert. Klassische Wachstumsregionen sind hingegen die Städte und Gemeinden der umliegenden ländlichen Kreise des Rhein- und Münsterlandes (vgl. Fellner/Gestring 1990).

Sub- und Desurbanisierungsentwicklungen sind mit einer Vielzahl spezifischer Teilprozesse städtischer Entwicklung verbunden, die insgesamt eine Neuordnung der Flächennutzung und Bevölkerungsverteilung im Agglomerationsraum nach sich ziehen und somit zu Segregationsprozessen<sup>6</sup> führen (vgl. Heineberg 2001).

Dabei lassen sich verschiedene Teilsegregationsprozesse ausmachen: Erstens eine demographische Segregation, die durch eine Zunahme von älteren Menschen, Singlehaushalten, Einwohnern mit Migrationshintergrund in der Innenstadt und einer Zunahme von mittleren Altersgruppen und Mehrpersonenhaushalten mit Kindern und Jugendlichen im Umland gekennzeichnet ist, und zweitens eine funktionelle Segregation, die eine Konzentration von Unternehmen des tertiären Sektors in der Kernstadt sowie eine Zunahme von Industriebetrieben und insgesamt verkehrs- und

---

<sup>5</sup> Die Ursachen für diese Entwicklung sehen Fellner und Gestring „[...] in der Verdrängung der Wohnbevölkerung aus citynahen Quartieren durch die Expansion des tertiären Sektors [...] und außerdem [...] d[er] freiwillige[n] Suburbanisierung insbesondere der einkommensstarken Haushalte [...]“ (Fellner/Gestring 1990: 34). Eine vierte, sich meist anschließende Phase, der Stadtentwicklung ist die der Reurbanisierung. In dieser Phase kommt es zu einer Bevölkerungs- und Arbeitsplatzzunahme in der Kernstadt. Häufig finden in diesem Zusammenhang verstärkte Investitionen in den Kernstädten, z. B. Sanierung von bestehender Bausubstanz statt. Werden durch diesen Prozess einkommenschwache Milieus verdrängt, spricht man auch von Gentrifikation (vgl. Heineberg 2001).

<sup>6</sup> Unter Segregation versteht man „die Entstehung sozialstrukturell, demographisch und ethnisch relativ homogener kleinräumiger Siedlungsbereiche“ (Zimmer-Hegmann u. a. 2006).

flächenextensiven Unternehmen im Umland nach sich zieht. Darüber hinaus kann es zu einer sozioökonomischen Segregation kommen, die zu einem Wachstum einkommensschwacher Haushalte in der Kernstadt und dem Anstieg von Mittelschicht Haushalten im Umland führt. Die Segregationsprozesse gipfeln letztlich in einer Neustrukturierung des Stadtraumes und dessen Nutzung. Daraus resultieren spezifische sozialräumliche Konstellationen, die zu Ausgrenzungsprozessen von Teilen der Stadtbevölkerung führen können. Strohmeier beschreibt diese Entwicklung als das „Auseinanderrücken einer schrumpfenden Stadtbevölkerung“ (Strohmeier 2001: 311), welche zunehmend durch Armutproblemlagen und Verlust von Solidarpotentialen gekennzeichnet ist.

## 1.2 Sozialräumliche Teilungsprozesse in Städten

„Der soziale Raum weist die Tendenz auf, sich mehr oder weniger strikt im physischen Raum in Form einer bestimmten distributionellen Anordnung von Akteuren und Eigenschaften niederzuschlagen. Daraus folgt, daß alle Unterschiede in bezug auf den physischen Raum sich wiederfinden im reifizierten sozialen Raum (oder, was auf dasselbe hinausläuft, im angeeigneten physischen Raum), der sich in Leibnizschen Begriffen definieren läßt als Korrespondenz zwischen einer bestimmten Ordnung der Koexistenz von Akteuren und einer bestimmten Ordnung der Koexistenz von Eigenschaften. [...] Daraus folgt, daß der von einem Akteur eingenommene Ort und sein Platz im angeeigneten physischen Raum hervorragende Indikatoren für seine Stellung im sozialen Raum abgeben (Bourdieu 1991: 26).

Dieses von Bourdieu geäußerte Verständnis des Raums, dass eine Verbindung eines geographisch-physischen Raumverständnis mit einer Analyse der in diesem Raum stattfindenden sozialen Prozesse impliziert, findet erst nach und nach Berücksichtigung in sozialwissenschaftlichen Theorien.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts haben sich zwar bereits Simmel und später auch Elias mit der räumlichen Strukturiertheit der Gesellschaft auseinander gesetzt,<sup>7</sup> danach herrschte in der Soziologie jedoch lange Zeit das aus der Physik adaptierte Verständnis von Raum als einem „dreidimensionalen Behälter“ vor, der nur die geographische Basis für Gesellschaft darstellt, aber auf diese in keiner Weise sozial

---

<sup>7</sup> Bereits 1903 betonte Simmel in seiner „Soziologie des Raumes“ die soziologische Bedeutsamkeit des Raumes. In den 1960er Jahren stellten Elias und Scotson in ihrer Untersuchung „Etablierte und Außenseiter“ die Bedeutung räumlicher Figurationen für gesellschaftliche Sachverhalte heraus (vgl. Elias/Scotson 1990).



gestaltend zurückwirkt (Friedrich 1999: 267). In den letzten Jahrzehnten rückte der Raum als sozialer Sachverhalt jedoch zunehmend wieder ins Zentrum verschiedener soziologischer Theorierichtungen.<sup>8</sup> In dieser neueren sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung über den Raum dominiert die Vorstellung von einem sozial konstituierten Raum, der sich nicht allein auf seine geographischen Eigenschaften reduzieren lässt. Vielmehr geht es darum, die Wechselwirkung zwischen „[...] den Strukturen des Sozialraums und jenen des physischen Raumes [...]“ (Bourdieu 1991: 28) zu analysieren. Wie Friedrich beschreibt, prägt sich „[im] Rahmen der Nutzung und Aneignung von Raum [...] die Gesellschaft in ihn ein. [...] Aus gesellschaftlicher Praxis ergeben sich somit räumliche Konstellationen, Regeln und Abläufe im Raum. [...] Eine Gesellschaft, die den Raum in einer besonderen Weise nutzt, sich quasi im Raum ausdifferenziert, bildet eine sozialräumliche Struktur“ (Friedrich 1999: 270). Diese „Sozialraumstruktur“ erzeugt eine Art von strukturellem Netzwerk, „[...] einen einschränkenden wie auch ermöglichenden Rahmen [...]“ (ebd.: 270) für Handlungsoptionen von Menschen und Institutionen. Der Raum ist somit keineswegs nur ein „Behälter“, sondern historisch generiert und somit gleichzeitig Produkt und Ausgangsbasis sozialer Handlungen. Soziale Handlungen und Interdependenzen lassen sich daher nicht isoliert vom Raum betrachten. Der Raum wird erst durch Handlungen sozialer Akteure, womit sowohl Individuen als auch Organisationen gemeint sein können, kreiert und strukturiert (Mack/Raab/Rademacher 2003: 49). Räume lassen sich in diesem Sinne als „materiell verfestigte soziale Institutionen“ (vgl. Hamm/Neumann 1996) betrachten. Eine sozialwissenschaftliche Theorie des Raumes muss daher über eine rein geographisch verstandene Beschreibung der ungleichen Verteilung sozialer Gruppen oder infrastruktureller Ausstattung im Raum hinausgehen.

---

<sup>8</sup> Zu nennen sind unterschiedliche Theorierichtungen, wie die auf die Chicagoer Schule Bezug nehmende Siedlungssoziologie (vgl. Hamm/Neumann 1996) oder Bereiche der materialistischen Gesellschaftstheorie (vgl. Läßle 1991). Ebenso misst Giddens der Wirkung räumlicher Konstellationen in seiner Theoriekonstruktion eine hohe Bedeutung zu (vgl. Friedrich 1999). Zu nennen ist zudem die Sozialgeographie, die in neuerer Zeit durch handlungstheoretische Ansätze weiterentwickelt wurde. Die Vertreter dieser Disziplin fordern die Abwendung von einer "handlungsorientierten Raumwissenschaft" und das Betreiben einer "raumorientierten Handlungswissenschaft" (Werlen 2000: 310).

Besonders in Großstädten entwickeln sich sozialräumliche Strukturen, die maßgeblich auf den sozioökonomischen und sozialräumlichen Wandel zurückzuführen sind. Verschiedene Bevölkerungsgruppen sind dadurch von Marginalisierungsprozessen unterschiedlichster Art betroffen. Es stellt sich die Frage, wer in einer Stadt in welcher Weise über den Raum verfügen kann. Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang die „[...] ungleiche Verteilung der Wohnstandorte von sozialen Gruppen in einer Stadt [...]“ (Dangschat 2000: 209), die als residentielle Segregation bezeichnet wird<sup>9</sup>. Wie Dangschat betont, „[...] hat der Prozess der Segregierung, d.h. die Attraktions- und Abstoßungsprozesse zwischen Mitgliedern unterschiedlicher sozialer Aggregate bei der Aneignung um Wohnraum oder städtischen öffentlichen Raum, eine entscheidende Bedeutung“ (ebd. 1994: 427). Die residentielle Segregation bewirkt ein Auseinanderdriften der Möglichkeit der Raumaneignung unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen. Diese „Teilung der Stadt“ überlagert zunehmend den ursprünglichen Gegensatz zwischen Stadt und Land. Segregation entsteht, weil die Nutzung und Aneignung des Raumes an spezifische soziale, kulturelle und finanzielle Ressourcen gebunden ist, die aber in der Gesellschaft ungleich verteilt sind. Ursachen für diese „Spaltung“ der Städte sind vor allem der ökonomische Strukturwandel, die Globalisierung der Arbeitsmärkte und der Rückzug des Staates aus der sozialstaatlichen Fürsorge, insbesondere im sozialen Wohnungsbau<sup>10</sup> (vgl. Häußermann 2000, Ottersbach 2003). Da die Verteilung des öffentlichen Raumes, wie z.B. Wohnungen, in einem staatlich regulierten Wettbewerb stattfindet, gibt es in diesem Wettstreit unterschiedlich „ausgestattete“ Konkurrenten um unterschiedliche Orte „[...] hoher positiver oder negativer (stigmatisierender) Eigenschaften“ (Bourdieu 1997: 161). Wer sich im „Verteilungskampf“ durchsetzen kann und die Orte mit den besten „Lokalisierungs- und Besetzungsprofiten“ (ebd. 163) für sich beansprucht, ist nach Bourdieu vom jeweiligen Kapitalbesitz abhängig. Dabei ergeben sich aus der Möglichkeit der Raumaneignung jeweils positive bzw.

---

<sup>9</sup> R.E. Park, Begründer der Chicagoer Schule, hat den Begriff geprägt und am Beispiel der Stadt der Chicago die Raumnutzung und -besetzung verschiedener sozialer Milieus im städtischen Raum untersucht (vgl. Dangschat 1994).

<sup>10</sup> Zur Bedeutung des Wohnungsmarktes als Ursache für Armut und soziale Ungleichheit siehe: Dangschat, J. (1997): Entwicklung sozialer Problemlagen als Herausforderung für die soziale Stadt. In: Hanesch, W. (Hrsg.): Überlebt die soziale Stadt? Konzeption, Krise und Perspektiven kommunaler Sozialstaatlichkeit. S. 77-108. Opladen.

negative Konsequenzen im Sozialraum. Während der Besitz von Kapital es erlaubt, „[...] unerwünschte Personen oder Sachen auf Distanz zu halten [...]“ (ebd.164), und gleichzeitig die Möglichkeit darstellt, „[...] sich den (gerade hinsichtlich der Verfügung über Kapital) erwünschten Personen und Sachen zu nähern“ (ebd.), ist den Milieus, die nicht über das notwendige Kapital verfügen, der Zugang zu den gesellschaftlich wertvollen Gütern verwehrt. Sie sind vielmehr gezwungen, „[...] mit den am wenigsten begehrten Menschen und Gütern Tür an Tür zu leben“ (ebd.).

Diese Segregationsprozesse haben eine dauerhafte Marginalisierung bestimmter Stadtteile zu Folge. Das Prinzip der „selektiven Mobilität“ (Friedrich 1999: 273) verstärkt die bestehenden Ausgrenzungsprozesse: Die Milieus, die es sich leisten können, verlassen die Viertel, in denen sich häufig sozioökonomisch und soziokulturell benachteiligte Milieus konzentrieren. Die Bewohner, die in diesen Stadtvierteln verbleiben, sind durch ihren Wohnort häufig derart stigmatisiert, dass dies ihre Chancen gesellschaftlicher Teilhabe, z.B. im Bildungssystem, maßgeblich negativ beeinflusst. In Folge von Kommunikations- und Symbolisierungsprozessen entwickelt sich ein negatives „Image“ ihres Stadtteils, und die Bewohner werden nicht selten mit ihrem Wohnort und dessen „Mängel“ – wie der peripheren Lage, dem schlechten oder mangelhaften baulichen Zustand der Gebäude, der defizitären infrastrukturellen Ausstattung mit Kultur-, Freizeit- und Bildungseinrichtungen – identifiziert.

Es wird deutlich, dass der Raumbegriff in dem hier geschilderten Verständnis nicht mit einem administrativ abgegrenzten Begriff des Stadtteils zu gleichzusetzen ist, sondern über die administrativen Grenzen hinaus als Ausdruck einer sozial konstruierten Reflektion der räumlichen Aneignung und Nutzung einer sich ausdifferenzierenden Gesellschaft beschrieben werden muss. „Orte“ sind in diesem Sinne über kommunikative Prozesse abgegrenzte Raumsegmente, die sich dem Betrachter über die ihnen anhaftende Symbolik erschließen (ebd. 1999: 268ff.).

Diese Symbolik spiegelt sich innerhalb von Institutionen, wie z.B. Schulen, durch auf sie rekurrierende differente Handlungsmuster wider, die das Handeln und Interagieren von und zwischen Individuen arrangieren. Radtke und Gomolla betonen mit Bezug auf neo-institutionalistische Theorien den Einfluss von Institutionen auf die

soziale Kognition. Dieser vollzieht sich einerseits durch formelle Regeln, wie z.B. Erlasse und Verordnungen, vor allem aber auch über eine informelle Ebene von unreflektierten routinierten Handlungsabläufen. Beide Ebenen strukturieren sowohl das Agieren des Einzelnen als auch der Organisation vor. Gesellschaftliche Institutionen, aber auch institutionell geregelte Redeweisen, Semantiken und öffentliche Diskurse, sind dabei die relevanten Bezugspunkte für organisationsinterne Institutionalisierungen:

„Die kollektive Konstruktion der sozialen Wirklichkeit und ihre Institutionalisierung in Wissenshaushalten in Organisationen ließe sich demnach als ein komplexes Ineinandergreifen ganz alltäglicher Interaktion beschreiben [...]“ (Radtke/Gomolla 2002: 68/69).

## **2. Demographischer Wandel, sozialräumliche Teilungsprozesse und Schulangebotsstrukturen**

Schulentwicklungsprozesse stehen mit den beschriebenen Dimensionen des demographischen und urbanen Strukturwandels sowie sozialräumlichen Spaltungsprozessen in engem Zusammenhang. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach den Auswirkungen der lokalspezifischen Ausprägungen dieser Entwicklungen auf lokale Schulentwicklungsprozesse bzw. die Frage nach dem Verhältnis von stadtspezifischen Schulangebotsstrukturen und städtischem Sozialraum.

## 2.1 Die Entwicklung der Schülerpopulation

Die wissenschaftlichen und politischen Debatten bezüglich der Auswirkungen des demographischen Wandels beschränken sich bisher weitgehend auf die Folgen für die sozialen Sicherungssysteme und den Arbeitsmarkt. Eine systematische Auseinandersetzung über die Konsequenzen für das Schulsystem fehlt hingegen noch weitgehend (vgl. Weiss 2004). Der demographische Wandel wird jedoch erhebliche Anpassungsleistungen im Bereich vor allem der regionalen schulischen Infrastrukturplanung erfordern. Im Rahmen dieser regionalen Schulplanung müssen zukünftig Faktoren wie die natürliche Bevölkerungsentwicklung, regionale Wanderungsbewegungen sowie dadurch verursachte Änderungen des Bildungsverhalten spezifischer Milieus – z.B. durch Ansiedlung von bildungsmobilen Milieus in den suburbanen Stadtteilen oder exurbanen Gemeinden der Großstädte, die ein wohnortnahes Schulangebot fordern – stärker berücksichtigt werden.

In den letzten Jahren sind von den unmittelbaren Auswirkungen des demographischen Wandels vor allem die Schulsysteme Ostdeutschlands betroffen (vgl. Bucher/Schlömer/Lackmann 2004, KMK 2005, Fickermann/Schulzeck/Weishaupt 2001), aber auch die alten Bundesländer müssen im nächsten Jahrzehnt mit insgesamt sinkenden Schülerzahlen und einer langfristig betrachtet rückläufigen Entwicklung rechnen.<sup>11</sup> Besonders wichtig ist in diesem Kontext die Entwicklung der Altersgruppe der fünf bis 29-jährigen, der so genannten „Bildungsbevölkerung“. Deren Anteil an der Gesamtbevölkerung wird sich voraussichtlich von knapp 28 Prozent im Jahr 2001 auf 22,5 Prozent im Jahr 2050 verringern (vgl. Weiss 2004). Hinzu kommen strukturelle Veränderungen innerhalb der „Bildungsbevölkerung“, die sich zum einen durch die weitere Erhöhung des Anteils der Kinder mit Migrationshintergrund und zum anderen in einer „sozialstrukturellen Verschiebung auf Grund einer ungleichen Verteilung der Geburten über die Sozialschichten“ äußern (ebd. 2004: 1).

---

<sup>11</sup> Die Ausführungen beschränken sich aufgrund der Auswahl der Untersuchungsgebiete auf die Darstellung der Entwicklungen in den alten Bundesländern sowie in NRW im Besonderen.

Die verschiedenen Teilbereiche des Bildungswesens sind von dieser Entwicklung zeitversetzt und in unterschiedlicher Intensität betroffen: Der Elementarbereich des Bildungswesens unterliegt mehr als die anderen Schulstufen sehr kurzfristig demographischen Trends und muss adäquat auf diese reagieren. Laut einer statistischen „Vorausberechnung der Schüler und Absolventenzahlen 2003 bis 2020“ der Kultusministerkonferenz übersteigt bis zum Jahr 2017 die Zahl der in den Sekundarschulbereich I wechselnden Kinder die Zahl der Einschulungen in die Grundschule. Erst ab dem Jahr 2018 wird wieder ein geringfügiger Anstieg der Schüler im Primarbereich prognostiziert. In Nordrhein-Westfalen stellt sich die Entwicklung wie folgt dar: Bis zum Jahr 2014 wird die Schülerzahl in den öffentlichen Grundschulen voraussichtlich um circa 18 Prozent sinken. Anstelle von 768.400 Schülern im Schuljahr 2004/05 werden nur dann noch 630.700 die Primarschulen besuchen (LDS NRW 2005: 6).

Der Bereich der Sekundarstufe I konnte bis 2003 noch Zuwächse verzeichnen. Im Jahr 2003 wurde mit einem Anteil von 4,3 Mio. Schülern voraussichtlich der Höchststand erreicht. Nach 2003 macht sich die seit 1993 rückläufige Geburtenentwicklung in den alten Bundesländern bemerkbar und die Zahl der Zugänge geht zurück. Bis 2020 wird laut der KMK mit einem Rückgang von 20,4 Prozent auf insgesamt 3,4 Mio. Schüler gerechnet (KMK 2005: 37). Das Statistische Landesamt prognostiziert für das Land NRW für den Zeitraum von 2005 bis 2014 einen Rückgang der Schülerzahlen in der Sekundarstufe I um 16,8 Prozent. Besonders betroffen sind die Hauptschulen. Ihr Schüleranteil wird im genannten Prognosezeitraum um circa ein Viertel sinken, insgesamt um 26 Prozent. Der Verlust an den Realschulen wird 19 Prozent betragen, der an Gymnasien zwölf Prozent. Die Gesamtschule wird mit zehn Prozent die geringsten Minderungen zu verbuchen haben (LDS NRW 2005: 6).

Die Zahl der Schüler in der Sekundarstufe II stieg bis zum Jahr 2003 an. Dieses Wachstum wird voraussichtlich bis 2010 anhalten. Ab 2010 wird der allgemeine Trend der Verringerung der Schülerzahlen auch die Sekundarstufe II erreicht haben und die Schülerzahlen werden sich bis 2020 um 17,4 Prozent von ca. 3 Mio. im Jahr 2010 auf

2,5 Mio. vermindern (KMK 2005: 37). In NRW wird es gegenüber dem Schuljahr 2004 damit eine Abnahme der Schülerzahlen um 18 Prozent geben.

Diese Entwicklungen zeigen jedoch erst in der regionalen Perspektive ihre Brisanz. Die Abnahme der Schülerzahlen hat eine räumliche Dimension, sie verläuft in regional sehr unterschiedlichen Intensitäten von Schrumpfung und Wachstum. Während in zahlreichen ländlichen Kreisen und suburbanen Rändern der Städte (in Westdeutschland) die Bevölkerungsbilanz – durch eine positive natürliche Bevölkerungsentwicklung und einen positiven Wanderungssaldo – stabil bis zunehmend verläuft, sind viele Großstädte – aufgrund von Suburbanisierungs- und Exurbanisierungsprozessen sowie einer negativen natürlichen Bevölkerungsentwicklung – mit stagnierenden bzw. vielerorts sinkenden Bevölkerungs- und damit auch Schülerzahlen konfrontiert (vgl. Bucher/Schlömer/Lackmann 2004). Der internationale Zuzug von Migranten – ebenso von großer Bedeutung für den Kapazitätsbedarf des Schulwesens – vollzieht sich in räumlich unterschiedlichen Mustern und hat somit auch Einfluss auf die Entwicklung der regionalen Schülerzahlen.

Aus den beschriebenen Ausgangsbedingungen ergeben sich schulplanerische Anpassungsnotwendigkeiten an ein in Zukunft unter den Bedingungen schrumpfender Schülerpopulationen arbeitendes Schulsystem. Es wird eine regional differenzierte Betrachtungsweise notwendig sein, um für jeden räumlichen Kontext die richtigen schulpolitischen Entscheidungen über eine zukünftige Gestaltung der bestehenden regionalen und lokalen Schulangebote treffen zu können (vgl. Weishaupt 2004, Weiss 2004, Thies 2004). Besondere Anpassungsprobleme in Zeiten rückläufiger demographischer Entwicklung bereitet, laut Weiss, das gegliederte Schulsystem. Während Bundesländer wie z.B. Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt, aufgrund eines geringeren Differenzierungsgrades der Schulsysteme weniger Anpassungsprobleme haben, wird es schwieriger „[j]e mehr selbständige Schulformen nebeneinander geführt werden, [...] in der Fläche ein vollständiges Schulangebot wohnortnah in pädagogisch und ökonomisch vertretbarer Form aufrecht zu erhalten“ (ebd. 2004: 2).

Vor allem im Bereich der Grundschulen wird es in den kommenden Jahren zu Kapazitätsüberhängen kommen, die finanzielle Zusatzleistungen vor allem im personellen Bedarf verursachen. Im Schuljahr 2004/05 hatten 40 Prozent der Grundschulen in NRW weniger als 192 Schüler und waren somit nicht in der Lage, in allen Jahrgängen zwei Klassen gemäß dem Klassenfrequenzrichtwert von 24 Schülern bilden zu können. Dieser Wert wird sich bis 2015/16 voraussichtlich auf 61 Prozent der Grundschulen erhöhen (Ausschuss für Schule u. Weiterbildung NRW 2005: 5). Auch in der Sekundarstufe I sind „kleine“ Schulen ein Problem: Bereits im Schuljahr 2004/05 verfehlte etwa jede fünfte Hauptschule in NRW die zur durchgängigen Zweizügigkeit notwendige Zahl von 288 Schülern. Die gymnasiale Oberstufe wird in Zukunft von dieser Problematik ebenfalls stärker betroffen sein. Kleine Gymnasien werden zukünftig zunehmend mit der Problematik konfrontiert sein, die geforderte durchschnittliche Schülerzahl pro Oberstufenkurs zu gewährleisten (vgl. Schulz-Vanheyden 2005).

In Phasen des Bevölkerungsrückgangs gab es bisher die Strategie, die bestehenden Schulstrukturen trotz rückläufiger Schülerzahlen zu erhalten, indem man den entstehenden Überkapazitäten nicht durch Schließungen, sondern durch Reduzierung der Klassenanzahl bzw. Klassengrößen systemintern entgegenwirkte. Dies kann jedoch zukünftig aufgrund der angespannten Finanzlage der Bundesländer und kommunalen Schulträger keine tragfähige Lösungsoption darstellen (vgl. LRH NRW 2005/Bezirksregierung Münster 2006)<sup>12</sup>. Vielmehr müssen „vor Ort“ flexible Lösungsmöglichkeiten für ein effizientes Schulsystem gefunden werden:

„Angesichts der im Vergleich zu den 70er und 80er noch schwierigeren Situation der öffentlichen Haushalte ist eine auf Bestandssicherung der bestehenden Schulen ausgerichtete Schulentwicklungsplanung dann unrealistisch, wenn es nicht gelingt, die Sachausgaben je Schüler für den Gebäudeunterhalt und Schülertransport auch bei niedrigen Schülerzahlen annähernd konstant zu halten. Im Blick auf eine prioritätengeleitete Mittelallokation wurde es im letzten Jahrzehnt außerdem wichtig, dem Schulwesen durch eine unwirtschaftliche regionale Schulorganisation keine Mittel

---

<sup>12</sup>Zum Zusammenhang zwischen den öffentlichen Ausgaben im Bildungsbereich und demographischen Veränderungen siehe: Kempkes, G./Seitz, H. (2004): Auswirkungen des demographischen Wandels auf die Bildungsausgaben. Vortrag im Rahmen des 13. wissenschaftlichen Kolloquiums des statistischen Bundesamtes in Wiesbaden: Demographischer Wandel – Auswirkungen auf das Bildungssystem sowie Kemnitz, A. (2000): Bildungspolitik in alternden Gesellschaften. Aachen: Shaker Verlag.



zu entziehen [...]. Vor diesem Hintergrund verlangt die weitere demographische Entwicklung von der Schulpolitik eine Entscheidung darüber, wie das bestehende Schulangebot weiter entwickelt werden soll: über eine Konzentration auf zentral gelegene und organisatorisch leistungsfähige Einrichtungen oder über Ansätze zur Sicherung des gegenwärtigen Standortnetzes der Schulen. Schulorganisatorische Überlegungen sind an diesem Punkt mit regionalpolitischen zu verbinden [...]" (Weishaupt 2004: 6).

Die hier genannten Optionen müssen jedoch, je nach räumlichem Zusammenhang, umgesetzt werden; es werden effektive Lösungen in den jeweils unterschiedlichen lokalen und regionalen Kontexten zu suchen sein. Die von Weishaupt angesprochene Möglichkeit der Weiterentwicklung des bestehenden Schulangebotes eröffnet auch das aktuelle nordrhein-westfälische Schulgesetz. Zur Sicherung des Fortbestands wohnortnaher Grundschulen sieht das Gesetz „kleine“ Schulen (Grundschulen mit nur einer Klasse pro Jahrgang) als „Außenstellen zukunftssicherer Stammschulen“ vor (vgl. Landtag NRW 2005). Der Landesrechnungshof schlägt die Zusammenlegung räumlich nahe gelegener Schulen (z.B. im gleichen Einzugsbereich) sowie die Festlegung von Mindestgrößen deutlich oberhalb der derzeitigen Voraussetzungen vor (LRH NRW 2005). Für Sekundarschulen wird – unter Erfüllung spezifischer Voraussetzungen – grundsätzlich die Möglichkeit eröffnet, Schulen unterschiedlicher Schulform organisatorisch zusammenzufassen. Allerdings gilt dies nur für Haupt- und Realschulen sowie Haupt- und Gesamtschulen (nur mit Sekundarstufe I) (Schulgesetz NRW 2006 § 83). Auch Weishaupt betont die Vorzüge von Schulverbänden in der Sekundarstufe I. Darüber hinaus empfiehlt er für die Gymnasiale Oberstufe eine „[o]rganisatorische und räumliche Trennung der [...] Unter- und Mittelstufe (gymnasiale Sekundarstufe I, Progymnasium) von der Gymnasialen Oberstufe“ (Weishaupt 2004: 7). Außerdem könnten seiner Ansicht nach allgemein bildende und berufliche Vollzeitausbildung in der Sekundarstufe II räumlich und organisatorisch verbunden werden (ebd. 2005). Bisher werden Verbundschulen vor allem in ländlichen Regionen von NRW angestrebt, über kurz oder lang werden sich jedoch auch die verantwortlichen Akteure in den Städten mit

dieser Problematik auseinandersetzen müssen. Bei der Umsetzung solcher Vorhaben ist mit unterschiedlichen regionalen Akzentsetzungen zu rechnen<sup>13</sup>.

## **2.2 Segregierte Schullandschaften**

Neben der allgemeinen demographischen Entwicklung hat auch der damit verbundene urbane Strukturwandel unmittelbare Auswirkungen auf Schulentwicklungsprozesse. Insbesondere städtische Schullandschaften werden von Suburbanisierungsprozessen beeinflusst. Sozialräumliche Segregation bewirkt eine Ungleichverteilung der Bevölkerung über das Stadtgebiet. Je nach Wohnquartier verbinden sich damit spezifische Chancen der Nutzung der in der Stadt zur Verfügung stehenden infrastrukturellen Möglichkeiten. Öffentliche Einrichtungen wie Schulen sind über einzelne Regionen, Städte bzw. Stadtteile nicht homogen verteilt, sondern fügen sich zu bestimmten räumlichen Zentren zusammen, deren Genese im Kontext der historischen Stadtentwicklung zu sehen ist. Die dadurch entstehenden innerstädtischen (Bildungs-)Segregationsprozesse sind bereits seit den 1960er Jahren Gegenstand verschiedener Studien (vgl. Glöckner 1974, Meulemann/Weishaupt 1976/1982, Göschel 1983). Demnach sind vor allem Gymnasien, aber auch Realschulen vorwiegend in zentral gelegenen bürgerlichen Wohngebieten zu finden (vgl. Peisert 1967, Bartels 1975, Göschel 1983). Der Zusammenhang zwischen sozialräumlichen Strukturen und Bildungsarmut und -benachteiligung steht auch im Zentrum neuerer sozialwissenschaftlicher Studien (vgl. Schroeder 2002, Strohmeier/Kersting 2002, Kersting 2002). In Großstädten manifestieren sich Bildungsbenachteiligungen insbesondere in den hoch verdichteten, strukturell und sozial marginalisierten Stadtteilen (vgl. Naroska 1998). Die dort häufig fehlende räumlich nahe Schulversorgung mit höher qualifizierenden

---

<sup>13</sup> In einigen Kreisen in NRW – unter anderem im Kreis Steinfurt, der in dem erwähnten Forschungsprojekt „Profilbildung und Kooperation von Schulen“ den ländlichen Untersuchungsraum repräsentierte – finden sich bereits zahlreiche Gemeinden, die aufgrund sinkender Schülerzahlen weiterhin ein lokales Sekundarschulangebot sichern wollen und deshalb verschiedene Formen von Verbundlösungen anstreben (vgl. exemplarisch Fromme, T.: „Hauptschule und Realschule in einem“, Westfälische Nachrichten vom 28.04.07; Menebröcker, R.: „Vorreiter in NRW“, Westfälische Nachrichten vom 03.05.07; Kampmann, M.: „Der Hilfeschrei einer kleinen Stadt“, Münstersche Volkszeitung vom 18.09.07).

Schulangeboten, trägt vor allem für bildungsferne Milieus aufgrund einer oftmals ausgeprägten „Quartiersorientiertheit der Infrastrukturnutzung“ (Weishaupt 2002: 192), häufig zu einer Nichtrealisierung von Bildungsübergangswünschen bei (ebd./Wagner 1986). Die Tatsache, dass Kinder mit Migrationshintergrund in diesem Gefüge in besonderer Weise benachteiligt sind, ist vor allem durch die Ergebnisse der PISA- und IGLU-Studien (wieder) ins öffentliche und wissenschaftliche Blickfeld gerückt und wird durch zahlreiche weitere Studien bestätigt (vgl. z.B. Herwartz-Emden 2000, 2005, Kristen 2003, Kristen/Granato 2005, Diefenbach 2005, Karakasoglu/Nieke 2002).

### **2.2.1 Schulen im sozialen Raum**

Die beschriebenen Konstellationen finden sich in allen städtischen Schulsystemen, vollziehen sich aber jeweils in lokalspezifischer Weise: An der Gestaltung und Transformation lokaler Schulangebotsstrukturen sind eine Vielzahl von staatlichen, kommunalen und auch privaten Akteuren beteiligt. Kommunal- und regionalpolitische Interessenlagen bestimmen etwa darüber, ob Bildungsstandorte oder -angebote realisiert werden (können). Die Gemeinden als Schulträger nehmen in diesem Kontext keineswegs nur ihre „klassischen“ Aufgaben wahr, sondern beeinflussen über die Planungs- und Verwaltungsgrenzen hinaus die lokale Schulpolitik. Ob und in welchem Umfang konfessionelle Grundschulen beibehalten werden, ob der Ausbau privater Ersatzschulen gefördert wird, und in welchem Umfang der Ausbau von Gesamtschulen als vierte Schulform oder als Ersatz für andere Schulformen erfolgte, ist ebenso das Ergebnis einer spezifischen lokalen Schulpolitik, wie der Zuschnitt der Schuleinzugsbereiche, die zugelassenen Schulgrößen oder die Einrichtung von Schulzentren. Aus einem lokal sehr unterschiedlich ausgeprägten schulpolitischen und pädagogischen Gestaltungswillen ergeben sich daher jeweils spezifisch profilierte lokale Schullandschaften (vgl. Zymek/Sikorski 2005). Ebenfalls von großer Bedeutung für die Beschaffenheit lokaler Schulangebotsstrukturen sind die informellen Strategien der Schulen, aber auch der sie umgebenden Sozialmilieus, die die Schulen für sich zu nutzen wissen. So nehmen bildungsnahe Milieus etwa Einfluss auf politische Entscheidungen, um sich eine räumlich nahe und

klientelgerechte Angebotsstruktur zu sichern (vgl. Wagner 1986). Klemm und Tillmann beschreiben dementsprechend die Gemeinde als „schulpolitische Machtarena [...] in der verschiedene Interessenten versuchen, auf die Entwicklung des Schulwesens Einfluss zu gewinnen und sich durchzusetzen“ (Klemm/Tillmann 1984: 283).

Dies wirkt sich auch auf die Übergänge nach der vierten Klasse in die verschiedenen Sekundarschulformen aus. In Großstädten lassen sich äußerst disparate Übergangsquoten der Grundschulen zu den weiterführenden Schulformen zwischen städtischen Teilräumen finden, die der jüngeren bildungssoziologischen Forschung zur Folge als Indikator für unterschiedliche Bildungsaspirationen der dort wohnhaften Milieus gewertet werden können (vgl. Ditton 2004). Strohmeier und Kersting zeigen beispielsweise ein enormes Bildungsgefälle zwischen den nördlichen und südlichen Stadtteilen der Stadt Essen auf und stellen so einen Zusammenhang zwischen dem sozialstrukturellen Profil einzelner Stadtteile und den Bildungsaspirationen bzw. Bildungsbenachteiligungen der ansässigen Bevölkerung her (vgl. Strohmeier/Kersting 2004). In diesem Kontext von Bedeutung sind die formellen sowie informellen Kontakte einzelner Grundschulen zu den Sekundarschulen, wie Hauf am Beispiel der Grundschulübergänge der Städte Heidelberg und Mannheim verdeutlicht. Dort lassen sich charakteristische Versäulungsprozesse zwischen einzelnen Grund- und Sekundarschulen nachweisen, die eine beachtliche zeitliche Persistenz aufweisen (vgl. Hauf 2001, 2007). Radtke bewertet vor diesem Hintergrund die Verteilung der nachfragenden Schüler auf das vorhandene schulische Angebot als Summe von Effekten aus Stadtentwicklungsprozessen, Schulentwicklungsplanung, Schulprofilbildungen, spezifischen Übergangsempfehlungen sowie Wahlverhalten der Eltern. Durch dieses Zusammenspiel entstünden in lokalen Schulsystemen, wie eben im Bereich des Übergangs vom Primar- in den Sekundarschulbereich, „direkte (intendierte) und indirekte (nichtintendierte) Lenkung[en] von Schülerströmen, die für den einzelnen Schüler Vor- und Nachteile in seiner Bildungslaufbahn haben [...].“ (Radtke 2004: 164). Daraus resultiert eine direkte Korrelation zwischen sozialräumlicher und institutioneller Segregation, da die horizontale wohnortbezogene Verteilung der Schüler auf die Grundschulen mit der späteren vertikalen Verteilung

auf die vier Schulformen in Zusammenhang steht (ebd.). Städtische Schulentwicklungsprozesse verlaufen demnach in sozialen Räumen, die den beschriebenen räumlichen Teilungsprozessen unterliegen:

„Schulentwicklung [...] [ist] eine Form der gesellschaftlichen Aneignung sozialer Räume und [...] ein Bestandteil sozialräumlicher Teilungsprozesse [...]. Schulentwicklung verstanden als Konstruktionsprozess von Bildungsräumen, folgt der jeweils gültigen und kontextbezogenen Logik der Raumorganisation [...] (Schroeder 2002: 17)

Bildungsräume konstruieren sich laut Schroeder sowohl in materieller Weise durch ihre pädagogischen Einrichtungen, wie z.B. Schulgebäude, als auch in den sozialen Handlungen bzw. spezifischen Eigenlogiken innerhalb dieser Institutionen. Die Konstruktion dieser Bildungsräume ist eine der sozialräumlichen Strukturierungsformen zur Verteilung von Chancen in sozialen Feldern. Sie bestimmt über die Möglichkeiten der unterschiedlichen Milieus, Bildung zu erwerben, d.h. ihre spezifischen Ressourcen in Bildungskapital zu transformieren (vgl. ebd.). Innerhalb von lokalen Schulstrukturen existieren demnach informelle Netzwerke, in die einzelne Schulen eingebunden sind. Die Vernetzung der Schulen konkretisiert sich dabei auch in ihren spezifischen Kooperationsbeziehungen und Kontakten. Das Netz solcher Kooperationen entwickelt sich jeweils als spezifische städtische Schulkultur. Dadurch ergeben sich in städtischen Schullandschaften komplexe Kohäsions- und Demarkationsprozesse, die sich für die Einzelschulen in bestimmten „Ortseffekten“ (Bourdieu 1997: 159) äußern. Schulen suchen sich in der Regel die Kooperationspartner, die zu ihrer Schülerschaft und den Sozialmilieus „passen“ in denen sie vernetzt sind. Und umgekehrt finden sich solche Partner eher kooperationsbereit, die an ihrer spezifischen – sozial, kulturell und ökonomisch profilierten – Schülerschaft interessiert sind, sei es als potentielle Mitglieder oder Kunden. Kooperationen von Schulen mit außerschulischen Partnern sind eine wichtige Strategie im Konkurrenzkampf von Schulen im lokalen Raum, im Konkurrenzkampf um zusätzliche Angebote, um Fördermittel und um Kontakte zu den Milieus, die den Bestand und das Profil der Schule sichern. Das heißt aber, dass durch die außerschulischen Kooperationsbeziehungen das besondere Profil von Schulen, das schon durch ihre Stellung in der Hierarchie der Schulformen und ihre

Vernetzung in einem spezifischen geographischen und sozialen Raum gegeben ist, in der Regel weiter verstärkt wird (vgl. Zymek u.a. 2006).

Vor dem geschilderten Hintergrund wird deutlich, dass der Bezugspunkt einer Analyse städtischer Schulentwicklungsprozesse nicht die einzelne Institution sein kann, vielmehr müssen die städtischen Schulangebotsstrukturen als Gesamtkomplex in den Blick genommen werden. Entscheidend ist sowohl die horizontale Verflechtung der Schulen, bedingt durch die Segmentierung des Schulsystems, welches für die verschiedenen Schulformen spezifische Aufgaben vorsieht, als auch die vielfältigen Verflechtungen von Schulen auf der vertikalen Ebene. Dies führt in städtischen Schullandschaften dazu, dass sich im Rahmen der beschriebenen sozialräumlichen Vernetzung von Schulen vielfältige einzelschulische Differenzierungsprozesse innerhalb der Schullandschaft vollziehen. Diese Prozesse ergeben sich nicht nur zwischen Schulen unterschiedlicher Schulform. Es können sich auch zwischen Schulen der gleichen Schulform Unterschiede auf der qualitativen, konzeptionellen und organisatorischen Ebene ergeben:

„Da Schulen keine idealtypischen, klassisch-zweckrationalen bürokratischen Institutionen sind, sondern organisationstheoretisch betrachtet „besondere“ Institutionen darstellen, in denen nur eine begrenzte funktionale Steuerbarkeit, Technologisierbarkeit und Kontrollierbarkeit pädagogischer Prozesse möglich ist, bilden sich unterschiedliche Schulkulturen selbst innerhalb der gleichen Schulform heraus (Schroeder 2002: 36).

Schulen gleicher Schulform übernehmen über die formell zugewiesenen Aufgaben hinaus abweichende informelle Funktionen und verfolgen unterschiedliche Strategien, die maßgeblich aus der räumlichen Vernetzung der Schulen mit anderen Institutionen, Kooperationspartnern und ihrer ortsgebundenen Positionierung innerhalb eines lokalspezifischen Schulsystems resultieren. Bargel, Kuthe und Schober haben dies bereits in den 1970er Jahre im Rahmen einer regional vergleichenden Analyse für einige Gesamtschulen in unterschiedlichen lokalen Kontexten aufgezeigt (vgl. Bargel/Kuthe/Schober 1979). Verschiedene Untersuchungen belegen, dass sich diese Entwicklungen auch zwischen Schulen gleicher Schulform innerhalb städtischer Schullandschaften vollziehen (vgl. Horak/Johanns 2000, Schroeder 2001, Bellenberg 2005).

Der dargelegte demographische und soziologische Bezugsrahmen macht deutlich, dass Schulsysteme nicht als statische und kontextunabhängige Gebilde betrachtet und bewertet werden dürfen, sondern ihre historische und mentale Genese und Verankerung im lokalen Sozialraum einbezogen werden muss. Inwiefern durch die beschriebene Beeinflussung von Schulen durch die lokalen schulpolitischen und sozialräumlichen Konstellationen charakteristische Schulangebotsstrukturen als spezifische Ausprägungen eines „globalen“ Schulsystems entstehen, wird im Folgenden am Beispiel der Schulangebotsstrukturen in den Städten Münster, Bochum und Recklinghausen dargestellt. Der empirischen Analyse ist eine Beschreibung der Untersuchungsräume vorangestellt.

### **III. Beschreibung der Untersuchungsräume**

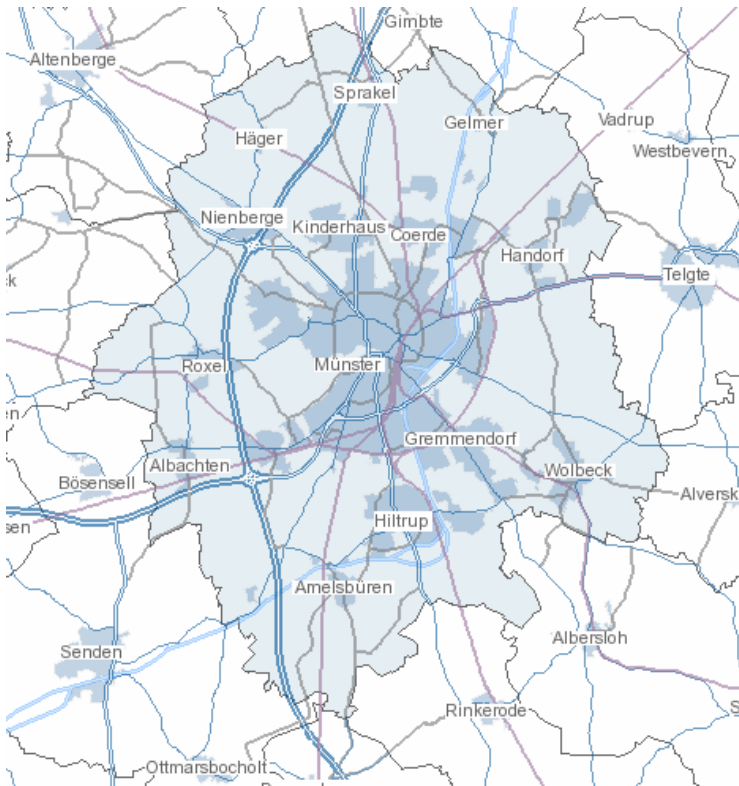
#### **1. Stadt Münster**

Die Stadt Münster wird in die Untersuchung integriert, da sie wegen des relativ großen Anteils an Schulen in privater Trägerschaft (mehrere Realschulen, Gymnasien und Berufskollegs, eine Gesamtschule) einen struktur- und entwicklungsbedeutsamen Sonderfall darstellt. Die Stadt Recklinghausen wird aufgrund ihres besonderen Kooperationskonzepts in der gymnasialen Oberstufe einbezogen. Die Stadt Bochum bildet einen Kontrast zu Münster. Sie umfasst ein breites Spektrum aller Formen von Sekundarschulen, aber ohne ein strukturelevantes Angebot von Schulen in privater Trägerschaft. Die drei Untersuchungsräume Münster, Bochum und Recklinghausen sollen im Folgenden hinsichtlich wesentlicher Strukturmerkmale und Entwicklungen charakterisiert werden. Die Stadt Münster liegt, umgeben von den ländlichen Kreisen Borken, Coesfeld und Warendorf, als regionales Verwaltungs- und Dienstleistungszentrum im Mittelpunkt des Münsterlandes. Sie umfasst eine Fläche von circa 302,00 Quadratkilometern und hat während des Untersuchungszeitraums rund 270.000 Einwohner (vgl. Stadt Münster Jahresstatistik 2004)<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Da die Untersuchung sich insgesamt über die Jahre 2001 bis 2005 erstreckt, wurde versucht, die für diesen Zeitraum aktuellsten Strukturdaten heranzuziehen. Dies war jedoch nicht durchgehend zu

**Abbildung I**      **Stadt Münster**



Quelle: <http://geo.stadt-muenster.de>

Die Stadt Münster ein typisches Beispiel für eine Solitärstadt, die als Kernstadt einer Stadtregion die Funktion eines Oberzentrums für ein weites Umland übernimmt (vgl. Heineberg 2001). Münster ist in seinem Verflechtungsbereich weit über die Stadtgrenzen hinaus in ein komplexes regionales Beziehungsgeflecht eingebunden. Bereits seit über zehn Jahren kooperiert Münster im deutsch-niederländischen Städtedreieck mit dem Oberzentrum Osnabrück und der niederländischen Stadt Twente. Darüber hinaus ist die Stadt Münster seit dem Jahr 1999 Mitglied der deutsch-niederländischen Kommunalgemeinschaft EUREGIO. Das ausgebaute Nahverkehrsnetz ermöglicht stark ausgeprägte Berufspendlerbewegungen aus den umliegenden Städten und Gemeinden (vgl. Amt für Stadt u. Regionalentwicklung der Stadt Münster/ Beiträge zur Statistik 85).

---

gewährleisten, da nicht immer aktuelle Angaben verfügbar waren bzw. sich verschiedene relevante Studien und Prognosen auf unterschiedliche Zeiträume beziehen.



Die Stadt Münster folgt dem nationalen und auch internationalen Trend von zunehmender „Tertiarisierung“ der Wirtschaft. Sie verfügt über einen entspannten Arbeitsmarkt und hat – bei fast konstanten Einwohnerzahlen in den letzten zwanzig Jahren – den Anteil der Beschäftigten in den Jahren von 1980 bis 2000 um ein Viertel auf 126.914 gesteigert. Damit liegt sie durchaus im Wachstumstrend des Münsterlandes, jedoch deutlich vor NRW. Entsprechend der historischen Bedeutung Münsters als Verwaltungszentrum ist in den neunziger Jahren der tertiäre Sektor gewachsen. Von großer Bedeutung sind hier die Westfälische-Wilhelms-Universität und die weiteren Hochschulen mit rund 50.000 Studierenden sowie zahlreiche zusätzliche wissenschaftliche Einrichtungen. Die Hochschulen sind mit annähernd 15.000 Beschäftigten (einschließlich des Universitätsklinikums) der größte Arbeitgeber Münsters und auch des Münsterlandes. Im sekundären Bereich wurden hingegen Verluste von sechs Prozent verzeichnet. Der Anteil der Beschäftigten im Dienstleistungssektor ist überdurchschnittlich hoch und liegt über dem Landesvergleichswert. Im Vergleich zum Umland lässt sich in der Stadt Münster eine deutliche „Industrieschwäche“ feststellen (vgl. IHK Nord Westfalen 2004).

Die bereits beschriebene allgemeine demographische Veränderung beeinflusst auch die Stadtentwicklung Münsters. Wie eine kleinräumige Bevölkerungsprognose des Amtes für Stadt- und Regionalentwicklung der Stadt Münster für den Zeitraum von 2002 bis 2013 zeigt, wird die Bevölkerungsentwicklung in Münster jedoch weitgehend stabil bleiben. Dies ist vor allem durch einen positiven Wanderungssaldo zu erklären, der bisher den negativen Bevölkerungssaldo ausgleicht<sup>15</sup> (vgl. Amt für Stadt u. Regionalentwicklung der Stadt Münster /Beiträge zur Statistik Nr. 85). Die zunehmenden Prozesse der Sub- und Exurbanisierung, die mit einem Bedeutungszuwachs der umliegenden ländlichen Kreise einhergehen, werden jedoch auch in Zukunft nicht aufzuhalten sein (vgl. Heineberg 2001). Die umliegenden Gemeinden und Städte sind durch einen stark ausgeprägten Berufspendlerverkehr mit der Stadt Münster verbunden. Während die ländlichen Kreise des Münsterlandes als Zuzugsregionen mit positiver Bevölkerungsprognose und vor allem einem hohen

---

<sup>15</sup> Bis 2013 wird ein negativer Saldo von -496 prognostiziert. Betrachtet man den Gesamtsaldo, so ist ab 2009 mit einem leicht negativen Wert zu rechnen, da der Sterbefallüberschuss den positiven Wanderungssaldo übersteigen wird (vgl. Stadt Münster/Beiträge zur Statistik Nr. 85)

Anteil an Jugendlichen und Kindern zu charakterisieren sind, ist die Prognose für die Stadt Münster pessimistischer: Die Entwicklung der Einwohnerzahlen ist gekennzeichnet durch ständig abnehmende Geburtenzahlen bei einer gleichzeitig steigenden Lebenserwartung der Menschen. Die Anzahl der Kinder von drei Jahren bis unter sechs Jahren wird bis zum Jahr 2013 voraussichtlich um circa 18 Prozent abnehmen, der Anteil der Kinder von sechs bis zehn um circa neun Prozent, während der Bevölkerungsanteil der Altersgruppe der über Fünfundsechzigjährigen um circa elf Prozent zunehmen wird.<sup>16</sup> Betrachtet man die kleinräumigen Entwicklungen in den unterschiedlichen Stadtbezirken und -teilen, so ergeben sich sehr heterogene Ausprägungen der beschriebenen Bevölkerungsveränderungen (vgl. Amt für Stadt u. Regionalentwicklung der Stadt Münster /Beiträge zur Statistik Nr. 85).

In der Stadt Münster wird der Schülerbestand der allgemein bildenden Schulen, laut einer regionalisierten Schülerprognose des LDS NRW, im Zeitraum von 2004 bis 2014 um insgesamt 16 Prozent zurückgehen. Betrachtet man die verschiedenen Schulstufen, so ergibt sich für die Primarstufe eine Verringerung von 23,5 Prozent, für die Sekundarstufe I eine Minderung um 11,9 Prozent, und im Bereich der Sekundarstufe II liegt der Rückgang bei 16,6 Prozent (vgl. LDS NRW 2005). Aufgrund dieser Entwicklung ist mit unmittelbaren Auswirkungen für Schulen, vor allem im Primarbereich, zu rechnen. Unter Beibehaltung der derzeitigen Klassenstärken und Klassenanzahl ist in der Stadt Münster bis zum Jahr 2020 mit der Schließung von etwa sechs Grundschulen zu rechnen (vgl. Bezirksregierung Münster 2006).

Die Stadt Münster ist in neun Stadtbezirke und 45 statistische Teilbereiche aufgeteilt.

Das verfügbare Einkommen der privaten Haushalte liegt deutlich über dem Landesdurchschnitt. Als eine der wenigen Kommunen in Nordrhein-Westfalen verfügte die Stadt während des Untersuchungszeitraumes über einen ausgeglichenen Haushalt (vgl. LDS NRW 2004).

Die Arbeitslosenquote betrug im Jahr 2004 zwölf Prozent und lag damit zwei Prozentpunkte unter dem NRW Durchschnitt (vgl. Bertelsmann Stiftung 2007). Im Gegensatz zu den anderen zwei Untersuchungsgebieten Bochum und

---

<sup>16</sup> Der Berechnungszeitraum umfasst den Zeitraum vom 01.01.2002 bis zum 01.01.2013 (vgl. Amt für Stadt und Regionalentwicklung der Stadt Münster/Beiträge zur Statistik Nr. 85)

Recklinghausen ist in Münster eine insgesamt entspannte Arbeitsmarktlage festzustellen (vgl. LDS NRW 2004, Heitmeyer/Anhut 2000). Die Sozialhilfequote lag mit 3,9 Prozent ebenfalls geringfügig unter dem NRW Durchschnitt (vgl. Bertelsmann Stiftung 2007). Der Anteil der ausländischen Bevölkerung war mit 7,6 Prozent vergleichsweise gering (vgl. ebd.). Die beschriebenen Indikatoren beziehen sich auf die gesamte Stadt. Die vom Amt für Stadt u. Regionalentwicklung im Jahr 2002 durchgeführte kleinräumige Analyse des Stadtgebietes unterscheidet hingegen sechs unterschiedliche sozialräumliche Typen von Stadtzellen, in denen sich die verschiedenen untersuchten Merkmale wie die Altersstruktur, die Art des Wohnsitzes, der Bildungsstand, die Art des Lebensunterhaltes, der Migrantenanteil etc. unterschiedlich zusammenfügen und auswirken.<sup>17</sup> Diese Analyse belegt, dass auch in der Stadt Münster eine zunehmende Polarisierung von Lebenslagen und Lebensformen zu beobachten ist. In einigen Stadtzellen, vor allem in den nördlichen Stadtteilen, lassen sich – wenn auch nur kleinräumig – soziale Segregationsprozesse feststellen.

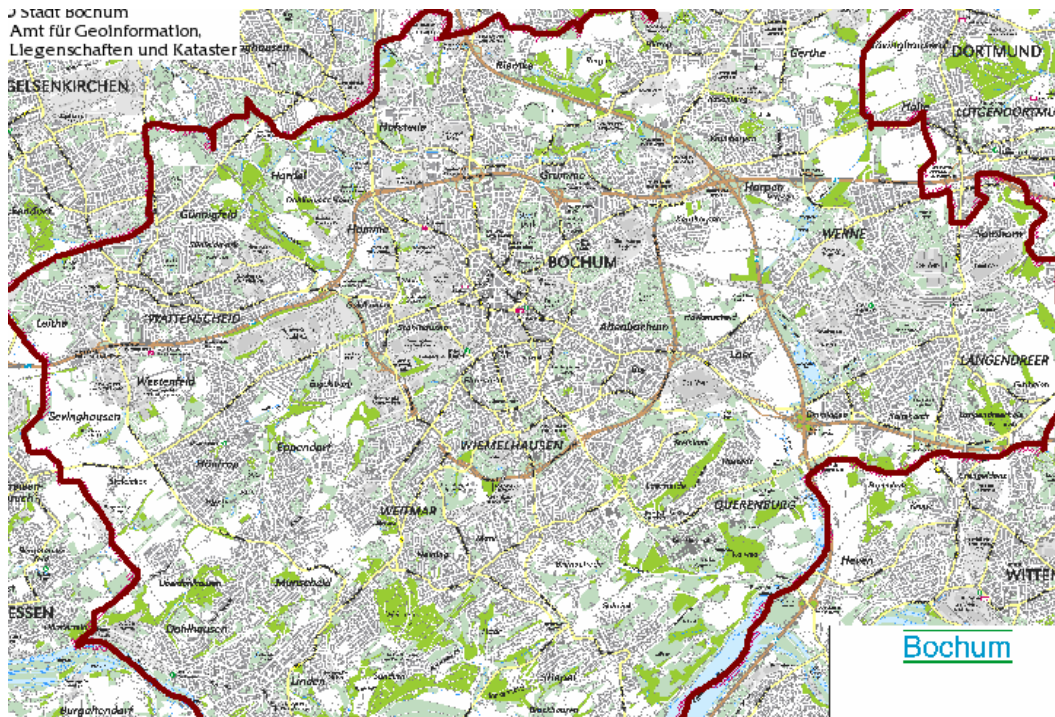
## **2. Stadt Bochum**

Die Stadt Bochum liegt im Zentrum der Ruhrgebietsregion. Bochum zählt während des Untersuchungszeitraums ca. 394.000 Einwohner und hat eine Stadtgebietsfläche von 145,5 Quadratkilometern (Statistisches Jahrbuch Stadt Bochum 2004: 19). Neben Duisberg, Essen und Dortmund zählt Bochum zu den Oberzentren des hoch verdichteten Agglomerationsraums Ruhrgebiet. Seit dem Jahr 1993 gehört die Stadt zusammen mit den Städten Hattingen, Herne und Witten zur „Region Mittleres Ruhrgebiet“. Bochum ist durch vielfältige Berufs- und Ausbildungspendler mit den umliegenden Städten verbunden. Der Pendleraustausch (sowohl Ein- als auch Auspendler) findet vor allem mit den Städten Herne, Essen, Dortmund und Gelsenkirchen statt (vgl. Stadt Bochum Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen 2005).

---

<sup>17</sup> Zur Methodik der Clusteranalyse und zu einer detaillierten Charakterisierung der Stadtzellen siehe: Amt für Stadt und Regionalentwicklung der Stadt Münster/Beiträge zur Statistik Nr. 85:13ff; 47.

## Abbildung II Stadt Bochum



Quelle: Stadt Bochum, Amt für Liegenschaften und Kataster, Geoportal, eigene Bearbeitung

Geprägt ist die wirtschaftliche Entwicklung Bochums vor allem durch den industriellen Aufschwung in der Kohle- und Stahlindustrie, der Ende des 19. Jahrhunderts einsetzte und viele "Einwanderer" ins Ruhrgebiet zog. Der wirtschaftliche Aufschwung zur Industriemetropole hatte vor allem mit dem Bergbau zu tun, der die Eisen- und Stahlerzeugung und die entsprechenden verarbeitenden Industrien, wie z.B. den Fahrzeugbau, nach sich zog. Die industrielle „Blütezeit“ dauerte bis Ende der 1950er Jahre des letzten Jahrhunderts. Dann setzte die Bergbaukrise ein, die weitreichende Folgen für den Arbeitsmarkt hatte: Bis Mitte der 1980er Jahre bedeutete das „Zechensterben“ für viele Menschen den Verlust ihres Arbeitsplatzes. Im Jahr 1973 wurde die letzte Bochumer Großschachtanlage geschlossen. Auch die Stahlindustrie verbuchte dramatische Arbeitsplatzverluste (vgl. Schwind u.a. 1997).

Die Krise der traditionellen Industriezweige wurde jedoch aufgefangen durch die Ansiedlung von zahlreichen neuen Betrieben. Besonders bedeutsam war die Niederlassung der Opel AG, die noch heute der größte Arbeitgeber der Stadt ist. Neben diesen Entwicklungen vollzog sich auch in Bochum entsprechend des

nationalen Trends eine Expansion des Dienstleistungssektors: Die Bochumer Innenstadt und das Ruhr-Park-Center entwickelten sich zu attraktiven Einkaufszentren mit überregionaler Bedeutung. Außerdem ist Bochum ein bedeutendes Verwaltungszentrum: Die Bergbauberufsgenossenschaft, die Bundesknappschaft, die ARAL-AG und der Krupp-Hoesch-Konzern haben hier ihren Sitz. Darüber hinaus haben die Ruhr-Universität-Bochum, die im Jahr 1965 ihren Vorlesungsbetrieb aufnahm und deren Studentenzahl annähernd 34.000 beträgt, sowie die fünf Fachhochschulen, die von weiteren etwa 8.000 Studenten besucht werden, das Bild von Bochum nachhaltig verändert (vgl. ebd.).

Die Stadtentwicklung der Stadt Bochum ist maßgeblich von dem im gesamten Ruhrgebiet seit dem Jahr 1993 zu beobachteten kontinuierlichen Rückgang der Einwohnerzahlen beeinflusst. Die altindustriellen Städte sind vom Rückgang der Bevölkerung besonders betroffen. Neben der natürlichen Bevölkerungsentwicklung, die in den Städten schon seit Jahren rückläufig ist, sind Abwanderungsbewegungen von großer Bedeutung (vgl. Kröhnert/van Olst/Klingholz 2004). Durch Suburbanisierungswanderungen ergeben sich für viele der im mittleren Ruhrgebiet gelegenen kreisfreien Städte problematische Konstellationen, da die Verluste aus der Stadt-Umland-Wanderung keine Kompensation durch interregionale Zuwanderungen von Erwerbstätigen ermöglicht. Die Folge im Fall von Dortmund, Gelsenkirchen, Essen und Herne ist eine negative Bilanz bezüglich der interregionalen Wanderungsbewegungen. Im Kontrast dazu ist die Stadt Bochum in der Lage, ihre Verluste aus der Binnenwanderung durch Wanderungsgewinne aus dem Ausland auszugleichen.<sup>18</sup> Neben den Suburbanisierungsprozessen, die durch die Stadt-Land-Wanderung gekennzeichnet sind, finden jedoch auch hier intraregionale zwischenstädtische Wanderungsbewegungen statt. In diesem Prozess verliert die Stadt Bochum, wie auch die anderen dicht besiedelten Kernstädte, wiederum Bevölkerungspotentiale an die kleineren kreisfreien Städte, wie Bottrop, Mülheim, Oberhausen und Herne (vgl. Blotevogel/Jeschke 2003).

---

<sup>18</sup> Während die Wanderungsbilanz der dt. Bürger seit 1998 negativ ausfällt, ist der Zuwachs der ausländischen Bevölkerung von + 186 im Jahr 1998 auf + 909 im Jahr 2003 angestiegen (Statistisches Jahrbuch der Stadt Bochum 2004: 55).

Betrachtet man die Gesamtentwicklung des Einwohnerbestandes, so wird Bochum laut einer Prognose der Stadt Bochum im Zeitraum von 1996 bis 2015 insgesamt 8,2 Prozent seiner Bevölkerung verlieren. Besonders betroffen von dem Bevölkerungsrückgang ist auch hier die Gruppe der Kinder zwischen null und drei Jahren und drei bis sechs Jahren, deren Rückgang 25,0 Prozent bzw. 27,5 Prozent betragen wird. Demgegenüber wird die Anzahl der Senioren zwischen 60 und 70 mit einem Verlust von sechs Prozent weitgehend stabil bleiben (vgl. Stadt Bochum/Amt für Stadtforschung und Wahlen 2005).

In der Stadt Bochum wird der Schülerrückgang der allgemein bildenden Schulen im Zeitraum von 2004 bis 2014 insgesamt voraussichtlich 18,5 Prozent betragen. Für die Primarstufe ergibt sich ein prognostizierter Rückgang um 20 Prozent, für die Sekundarstufe I eine Verringerung um 16,7 Prozent und für die Sekundarstufe II liegt der Rückgang bei 21,1 Prozent (LDS NRW 2005: 39).

Die Stadt Bochum ist in sechs statistische Bezirke und in 30 statistische Teilbereiche eingeteilt. Die Stadtentwicklung Bochums vollzog sich nicht homogen, sondern die Stadt konnte sich erst nach einigen Eingemeindungen von umliegenden Dörfern und Städten zu einer Großstadt entwickeln. Aus dem Grund gibt es in Bochum auch heute noch mehrere Unterzentren, dort wo sich ursprünglich die Mittelpunkte der früher autonomen Kommunen befanden.

Im Hinblick auf Einkommen und Sozialausgaben lässt sich festhalten, dass das verfügbare Einkommen der privaten Haushalte im Jahr 2004 unter dem NRW-Durchschnitt lag (vgl. LDS NRW 2004). Die Arbeitslosenquote betrug im gleichen Jahr 16,6 Prozent und war somit zwei Prozentpunkte höher als der NRW-Durchschnitt. Die Sozialhilfequote ergab 4,6 Prozent und der Ausländeranteil lag mit 11,5 Prozent ebenfalls leicht über dem durchschnittlichen Landeswert (vgl. Bertelsmann Stiftung 2007).<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Ein umfassenderes Bild als diese vier Einzelindikatoren bietet eine vom Zentrum für interdisziplinäre Ruhrgebietsforschung (Zefir) im Rahmen einer Untersuchung der Bevölkerungsentwicklung und Sozialraumstruktur im Ruhrgebiet erstellte Sozialraumanalyse der Stadt Bochum. Zur Systematik dieser Studie siehe Strohmeier, P. (2002): Bevölkerungsentwicklung und Sozialraumstruktur im Ruhrgebiet. Essen (= Reihe Demografischer Wandel der Projekt-Ruhr GmbH).

### 3. Stadt Recklinghausen

Recklinghausen liegt in der Emscher-Lippe Region im Norden des Ruhrgebiets und hat traditionell eine starke Ausrichtung auf die Oberzentren des Ruhrgebiets, öffnet sich jedoch auch nach Norden dem vorwiegend ländlich geprägten Münsterland. Die Einwohnerzahl während des Untersuchungszeitraums beträgt rund 122.380. Die Stadtfläche von Recklinghausen umfasst 66424 Quadratmeter (vgl. Amt für Planung und wirtschaftliche Entwicklung Kreis Recklinghausen 2005).

Abbildung III Stadt Recklinghausen



Quelle: Geodatenserver Rhein-Ruhr, eigene Bearbeitung

Die Stadt hat eine Entwicklung mit vielen Umbrüchen und Strukturveränderungen erlebt. Im Zuge der sich verändernden Wirtschaftsstruktur zeigt sich auch in Recklinghausen ein deutlicher Trend zum tertiären Bereich. Seit den 1950er Jahren entwickelte sich die Stadt Recklinghausen, die bis dahin durch den Bergbau geprägt war, zum Dienstleistungszentrum und Verwaltungssitz sowie zur größten Stadt des Kreises Recklinghausen (650.000 EW). Neben Bundes- und Landesbehörden und

überregionalen Verbänden, die in Recklinghausen ansässig sind, ist für die Stadt besonders die Ausrichtung der überregional bedeutenden Ruhrfestspiele von hoher Relevanz. Seit dem Jahr 1975 gehört die Stadt, die fast 75 Jahre kreisfrei war, wieder zum gleichnamigen Kreis Recklinghausen (vgl. Bezirksregierung Münster 2004).

Die Bevölkerungsstruktur der Stadt Recklinghausen ist aufgrund des spezifischen Strukturwandels differenzierter als in den übrigen kreiszugehörigen Gemeinden. In diesen dominierte auch in den späten 1980er Jahren in der Beschäftigtenstruktur noch die Arbeiterschaft, während in Recklinghausen bereits im Jahr 1987 Selbständige und Angestellte (sowie Beamte) die größte Gruppe der Erwerbstätigen ausmachten (vgl. Malvache 2003/04).

Für die Stadt Recklinghausen lagen für den Untersuchungszeitraum keine Daten des LDS zum Schülerbestand auf kommunaler Ebene vor.

Die Arbeitslosenquote in Recklinghausen war 2004 mit 17,4 Prozent deutlich höher als in NRW. Die Sozialhilfequote wie auch der Ausländeranteil lagen dagegen im Landesdurchschnitt (vgl. Bertelsmann Stiftung 2007).

Im Hinblick auf die Siedlungsstruktur lässt sich in Recklinghausen grob zwischen dem erweiterten Kernstadtbereich und den durch eine Autobahntrasse abgegrenzten südlichen Stadtteilen unterscheiden. Im Norden der Stadt finden sich vor allem bürgerliche Stadtviertel. Der Altstadtbereich weist eine hohe Dichte an Dienstleistungseinrichtungen und Geschäften auf. Im Süden gibt es sehr heterogene Stadtviertel in Bezug auf die Bebauung und infrastrukturelle Ausstattung sowie Sozialstruktur und Ethnizität der Bewohner.

Auch für Recklinghausen bestätigt sich die allgemeine Tendenz, wonach in Zentrumsbereichen der Großstädte im Vergleich zu den umliegenden Gebieten überwiegend relativ niedrige und eher sinkende Anteile von Kindern und Jugendlichen bzw. von Familien mit Kindern festzustellen sind. Hinsichtlich der Verteilung der ausländischen Bevölkerung ist tendenziell eine Verdichtung in wenigen Stadtteilen zu beobachten. Es wird deutlich, dass vier Stadtteile eine überdurchschnittlich hohe Problembelastung aufweisen, wobei sich der Sozialraum



Süd nochmals deutlich abhebt. Hier kumulieren jeweils Problemlagen aus den Arbeitsbereichen der Sozialhilfe, Erziehungshilfe und Jugendgerichtshilfe, verbunden mit besonderen Anforderungen im Hinblick auf Alleinerziehende oder auf ausländische Kinder (vgl. Postler/Schneider 2002).

## **IV. Lokale Bildungslandschaften: Empirische Forschungsbefunde**

### **1. Die Schulangebotsstrukturen in den Städten Münster, Bochum und Recklinghausen 1995, 2000/01- 2004/05<sup>20</sup>**

In den drei untersuchten Städten haben sich höchst differenzierte lokaltypische Schulsysteme entwickelt. Offenbar gewährte das bestehende Schulrecht den Akteuren der kommunalen Schulpolitik bei der Ausdifferenzierung des Angebots der Schulformen auf der Primar- und Sekundarstufe beträchtliche Gestaltungsspielräume. Dies führte zur Entwicklung bedeutungsvoller lokaler Varianten von Schulangebotsstrukturen, die im Folgenden beschrieben werden. Tabelle I gibt zunächst einen Überblick über die disparaten Schulangebote der drei Städte Münster, Bochum und Recklinghausen. Die folgenden Ausführungen verdeutlichen die unterschiedlichen Akzentuierungen der jeweils städtischen Schulentwicklungspolitik:

---

<sup>20</sup> Einige Aspekte dieses Kapitels wurden bereits in ähnlicher Form im Rahmen des Forschungsprojekts „Profilbildung und Kooperation“ veröffentlicht: vgl. dazu Zymek, B. u.a. (2006): Die Transformation regionaler Bildungslandschaften. Vergleichende Analyse lokaler und regionaler Schulangebotsstrukturen in den Städten Münster, Recklinghausen, Bochum und dem Kreis Steinfurt 1995 – 2003. In: Jahrbuch der Schulentwicklung 14, S. 195 – 216. In die folgende Analyse wurden alle Sekundarschulformen sowie die Grundschulen einbezogen.

**Tabelle I Schulangebotsstrukturen der drei Untersuchungsregionen, Schuljahr 2002/03**

|    |                           | 1         | 2         | 3              |
|----|---------------------------|-----------|-----------|----------------|
|    |                           | Münster   | Bochum    | Recklinghausen |
| 1  | <b>Grundschulen (GS)</b>  | <b>48</b> | <b>63</b> | <b>22</b>      |
| 2  | gemeinschafts-            | 15        | 59        | 19             |
| 3  | Katholisch                | 25        | 3         | 2              |
| 4  | Evangelisch               | 7         | 1         | 1              |
| 5  | Ganztagsschule            | 3         | 1         | 0              |
| 6  | <b>Hauptschulen (HS)</b>  | <b>8</b>  | <b>9</b>  | <b>3</b>       |
| 7  | gemeinschafts-            | 8         | 8         | 3              |
| 8  | Katholisch                | 0         | 1         | 0              |
| 9  | Evangelisch               | 0         | 0         | 0              |
| 10 | Ganztagsschule            | 4         | 0         | 0              |
| 11 | <b>Realschulen (RS)</b>   | <b>9</b>  | <b>8</b>  | <b>4</b>       |
| 12 | Priv. Ersatzschule        | 0         | 0         | 1              |
| 13 | Ganztagsschule            | 1         | 0         | 0              |
| 14 | <b>Gymnasien (GY)</b>     | <b>14</b> | <b>11</b> | <b>5</b>       |
| 15 | Priv. Ersatzschule        | 3         | 0         | 0              |
| 16 | Ganztagsschule            | 1         | 0         | 0              |
| 17 | <b>Gesamtschule (GE)</b>  | <b>1</b>  | <b>6</b>  | <b>3</b>       |
| 18 | Priv. Ersatzschule        | 1         | 0         | 2              |
| 19 | Ganztagsschule            | 1         | 3         | 6              |
| 20 | <b>Förderschulen (FÖ)</b> | <b>12</b> | <b>18</b> | <b>6</b>       |

### 1.1 Verteilung der Schulen

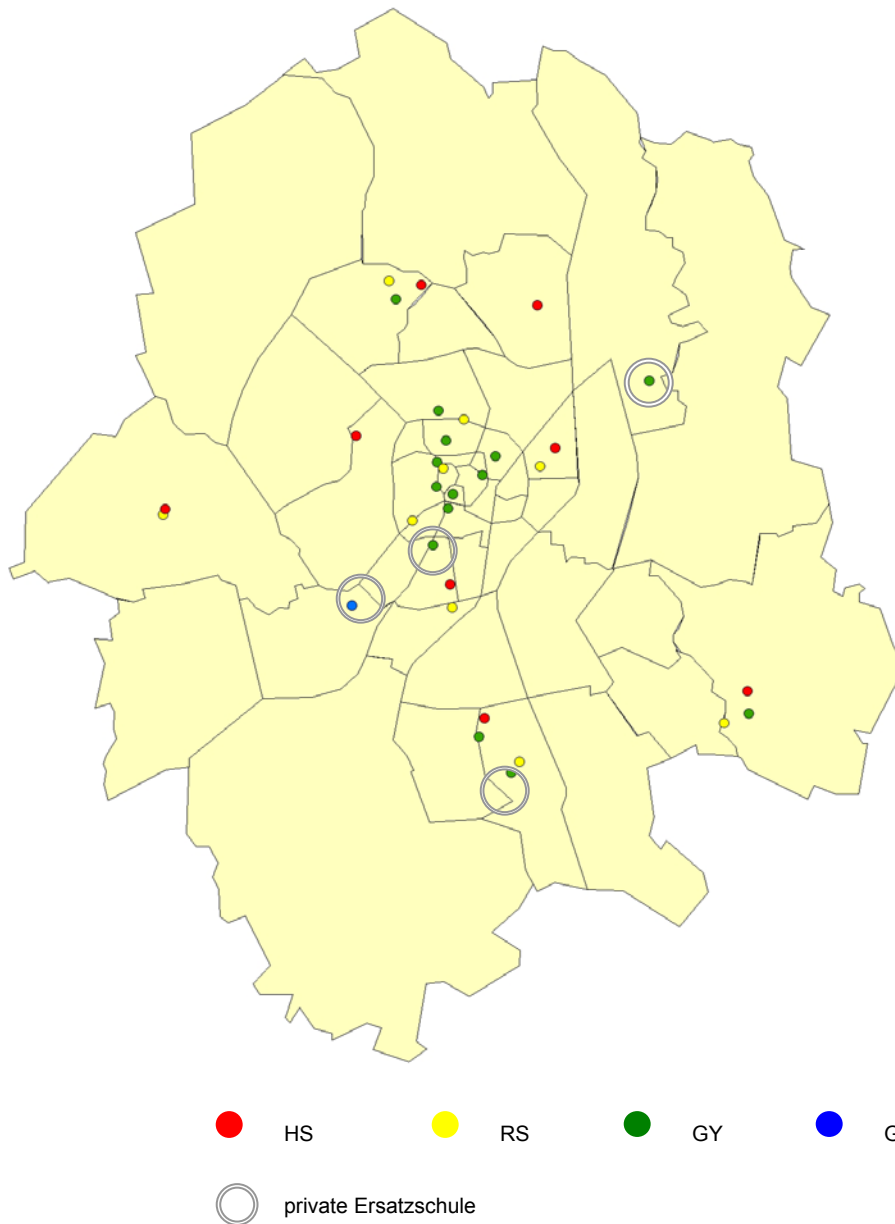
Nicht unerheblich ist die Lage einer Schule im Stadtgebiet, wie bereits in Kapitel 2.2 ausgeführt wurde. Ob eine Schule in der Innenstadt oder in einem Viertel am Standrand liegt oder etwa in einem hoch verdichteten Stadtteil, kann in entscheidender Weise über die Funktion und das Image einer Schule im städtischen Sozialraum entscheiden. Ebenso kann relevant sein, ob sich eine Schule in einer Konkurrenzsituation mit Schulen der gleichen oder auch anderen Schulformen befindet. Aus der Perspektive der Bewohner eines Stadtviertels ist es z.B. im Hinblick auf die Realisierung von Übergangswünschen von Bedeutung, welches Schulangebot für sie erreichbar ist. Die Verteilung der Schulen im Stadtgebiet ist ein traditioneller Aufgabenbereich der Kommunen als Schulträger. Die nachfolgenden Abbildungen IV-VI veranschaulichen die durch die Schulträger initiierte Verteilung der Sekundarschulen in den jeweiligen Städten:

In der Stadt Münster ist insbesondere die Konzentration der Gymnasialangebote in der Innenstadt auffällig: Neun der insgesamt 14 Gymnasien liegen in geringer Nähe zueinander im inneren Stadtgebiet. Hierdurch ergibt sich eine spezifische Konkurrenzkonstellation (vgl. Greiwe 2001). Die Real-, aber vor allem die Hauptschulen sind deutlich peripherer verortet. In den Stadtrandgebieten Wolbeck<sup>21</sup>, Roxel und Hiltrup existieren eigene zwei bzw. dreigliedrige Schulsysteme. Ebenfalls mit einem Haupt-, Real- und Gymnasialangebot ausgestattet ist der Stadtteil Kinderhaus, der in einigen Stadtzellen verschiedene Problemlagen aufweist (vgl. Amt für Stadt und Regionalentwicklung der Stadt Münster/Beiträge zur Statistik 85). Dies trifft ebenfalls für den angrenzenden Stadtteil Coerde zu, dieser verfügt jedoch ausschließlich über ein Hauptschulangebot.

---

<sup>21</sup> Zur Zuordnung der Stadtteile in den Abbildungen IV –VI siehe Kapitel III, Abbildungen I-III.

**Abbildung IV** Sekundarschulangebote in der Stadt Münster,  
Schuljahre 2000/01-2003/04

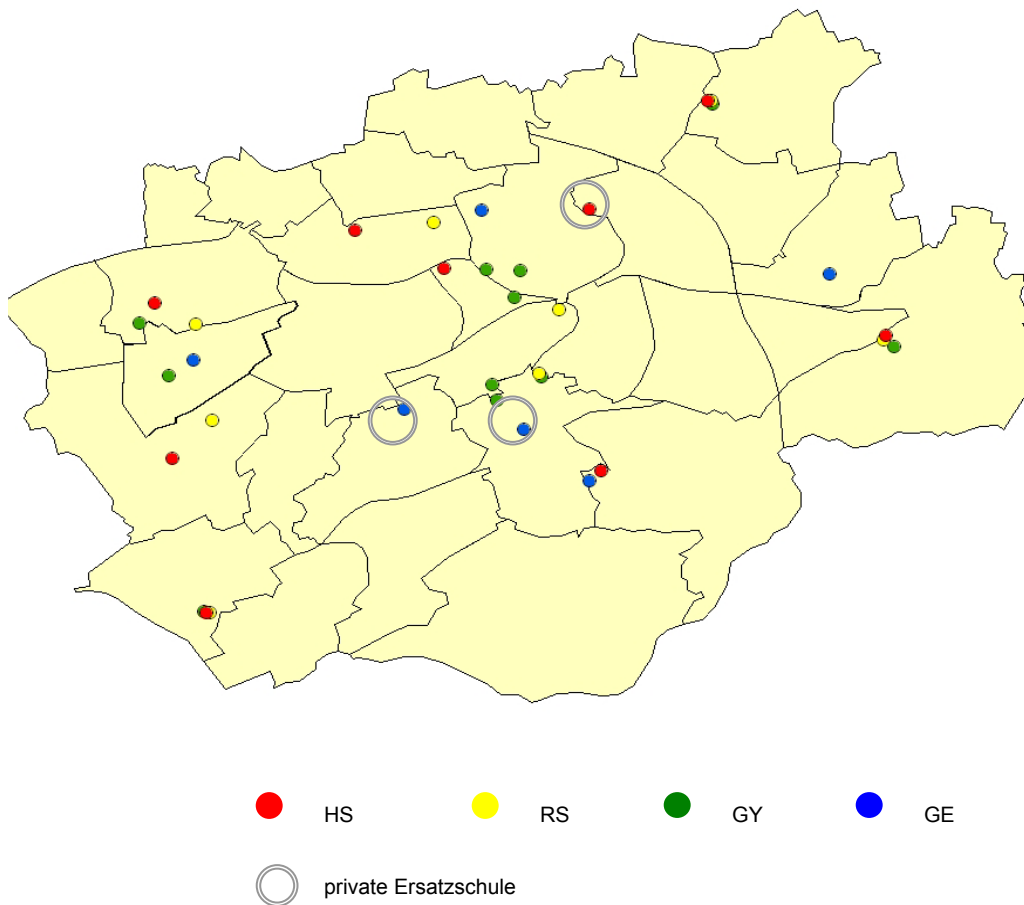


Quelle: Katasteramt der Stadt Münster, eigene Bearbeitung / LDS NRW 2001-2003, amtliche Schulstatistik

In der Stadt Bochum befinden sich in den am Stadtrand gelegenen Vierteln Gerthe, Langendreer und Dahlhausen eigene dreigliedrige Schulsysteme, deren Sekundarschulangebote teilweise in Schulzentren integriert sind. Auch der im Jahr 1975 eingemeindete Stadtteil Wattenscheid-Mitte verfügt über alle Arten von Sekundarschulangeboten. Wie auch in den Vergleichsstädten befindet sich in Bochum jedoch über die Hälfte der Gymnasialangebote in der Innenstadt bzw. im Süden der

Stadt. Anders als in Münster und Recklinghausen trifft dies auch auf einen Großteil der Gesamtschulen zu (vgl. Abb. V). Zudem liegen die Gymnasien und Gesamtschulen (zwei davon in privater Trägerschaft) bis auf wenige Ausnahmen in Stadtteilen mit einem im städtischen Vergleich günstigen Sozialindex (vgl. Hartkopf 2006).

**Abbildung V** Sekundarschulangebote in der Stadt Bochum, Schuljahre 2000/01-2003/04

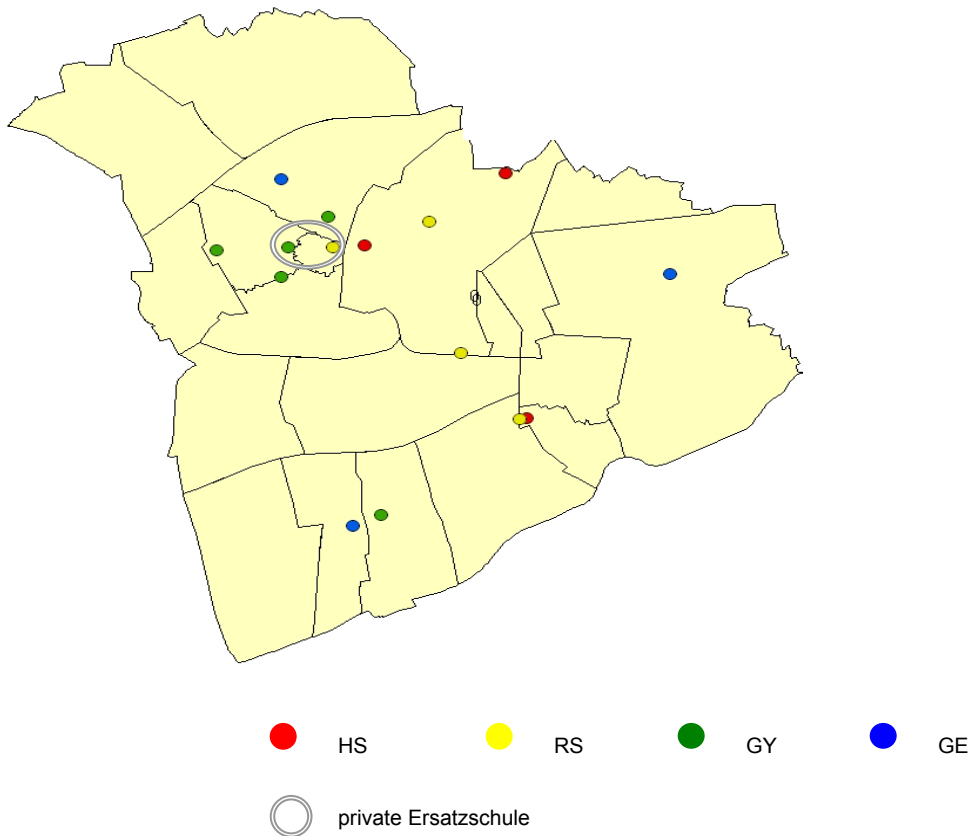


Quelle: Katasteramt der Stadt Bochum, eigene Bearbeitung / LDS NRW 2001-2003, amtliche Schulstatistik

In der Stadt Recklinghausen gibt es eine deutliche Konzentration der weiterführenden Schulen im nördlichen Teil der Stadt. Dies trifft vor allem auf vier der insgesamt fünf Gymnasien zu, aber auch auf zwei Realschulen und eine Hauptschule. Der östliche Teil der Stadt sowie die südlichen Stadtteile verfügen hingegen über deutlich weniger weiterführende Schulangebote. In dem hoch verdichteten Arbeiterstadtteil

Hochlarmark im Südwesten der Stadt gibt es beispielsweise kein eigenes Sekundarschulangebot (vgl. Abb. VI).

**Abbildung VI** Sekundarschulangebote in der Stadt Recklinghausen, Schuljahre 2000/01-2003/04



Quelle: Katasteramt des Kreises Recklinghausen, eigene Bearbeitung / LDS NRW 2001-2003, amtliche Schulstatistik

## 1.2 Konfessioneller Status

Ein wesentlicher Unterschied in der Ausgestaltung der Schulangebotsstrukturen ergibt sich durch den konfessionellen Status der Grundschulen. Obgleich die Reformen der 1960er Jahre die Gemeinschaftsschule zur Regelschule und konfessionelle Schulen zu Antragsschulen machten, führt die Berücksichtigung des

konfessionellen Erziehungsrechts der Eltern im Pflichtschulbereich auch heute noch zu sehr unterschiedlichen städtischen Kulturen und subtilen sozialen Effekten:

In den drei Städten hat das Konfessionsprinzip jedoch unterschiedliche Bedeutung: Während in der Stadt Münster 68,7 Prozent der insgesamt 48 Grundschulen Konfessionsschulen (54,1 Prozent katholisch, 14,6 Prozent evangelisch) und dagegen nur 31,3 Prozent Gemeinschaftsgrundschulen sind, gibt es in Recklinghausen und Bochum im ganzen Stadtgebiet nur noch jeweils eine evangelische und zwei bzw. drei katholische Grundschulen (vgl. Tab. I). In diesen Städten sind die wenigen konfessionellen Grundschulen Objekte gezielter Schulwahlentscheidungen sowie von Abgrenzungs- bzw. Segregationsstrategien bestimmter Sozialmilieus. Eine solche soziale Funktionalisierung des Konfessionsprinzips ist in der Stadt Münster, wo die große Mehrheit der Grundschulen Konfessionsschulen sind, nicht generell möglich, sondern nur im Falle einer örtlichen Nähe und Konkurrenz von Konfessionsschulen und Gemeinschaftsgrundschulen.

### **1.3 Sonderpädagogische Förderung<sup>22</sup>**

Ebenfalls unterschiedlich akzentuiert ist das Förderschulangebot in den drei Städten. Es finden sich Unterschiede hinsichtlich der Anzahl von Förderschulen bzw. der angebotenen Förderschwerpunkte. Außerdem gibt es stadtspezifische Strategien bezüglich der Frage, in welchem Umfang Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden und an welchen Schulformen und Einzelschulen die integrative Beschulung praktiziert wird. Diese kann bei entsprechender personeller und sächlicher Ausstattung der Schulen durch die Schulaufsichtsbehörden – allerdings nur mit Zustimmung des Schulträgers – sowohl an Grundschulen als auch an Sekundarschulen – in Form von integrativen Lerngruppen – eingerichtet werden (vgl. Schulgesetz NRW 2006 § 20 Abs. 7, 8). Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die verschiedenen Förderschulangebote in

---

<sup>22</sup> Im weiteren Verlauf der Arbeit wird der Terminus der Förderschule verwandt. Dies gilt auch für Kapitel 3 (welches das Schuljahr 2004/05 untersucht), obwohl die Umbenennung der Sonderschulen in Förderschulen in NRW erst während des Schuljahres 2005/06 erfolgte.

den drei Städten. Es wird deutlich, dass es sowohl Unterschiede im Hinblick auf die Anzahl der Förderschulen als auch bezüglich der Anzahl der Schulen für die verschiedenen Förderschwerpunkte gibt:

**Tabelle II**                      **Förderschulangebote in den Untersuchungsräumen,  
Schuljahr 2005/06**

|                      |   | <b>Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt...</b> |                                    |         |  |                      |       |                         |                           |           |
|----------------------|---|---|------------------------------------|---------|--|----------------------|-------|-------------------------|---------------------------|-----------|
|                      |   | Lernen  | Soziale und emotionale Entwicklung | Sprache | Körperliche und motorische Entwicklung | Geistige Entwicklung | Sehen | Hören und Kommunikation | Unterricht nach Krankheit | Σ         |
|                      |   | 1   | 2                                  | 3       | 4                                      | 5                    | 6     | 7                       | 8                         | 9         |
| Stadt Münster        | 1 | 4   | 1                                  | 2       | 1                                      | 1                    | 1     | 1                       | 1                         | <b>12</b> |
| Stadt Bochum         | 2 | 8   | 2                                  | 2       | 1                                      | 3                    | -     | 1                       | 1                         | <b>18</b> |
| Stadt Recklinghausen | 3 | 3   | -                                  | 1       | -                                      | 1                    | -     | -                       | 1                         | <b>6</b>  |

Quelle: MSJK NRW 2005

Unterschiede zeigen sich auch hinsichtlich der Anzahl von Schulen, die gemeinsamen Unterricht anbieten: Insgesamt betrachtet findet sich in der Stadt Bochum mit Abstand die größte Anzahl von Schulen, die gemeinsamen Unterricht anbieten (vgl. Tab. III). Während in der Stadt Bochum an insgesamt 34,4 Prozent der Grundschulen gemeinsamer Unterricht offeriert wird, trifft dies in Münster und Recklinghausen nur auf etwa zehn Prozent der Grundschulen zu (vgl. Tab. III). Hinzu kommt die sehr unterschiedliche Verteilung des gemeinsamen Unterrichts auf die einzelnen Grundschulen sowie die sehr disparate Bündelung bestimmter Förderschwerpunkte an Einzelschulen. Auch die Verteilung des gemeinsamen Unterrichts auf die Sekundarschulformen in Form von integrativen Lerngruppen folgt jeweils stadtspezifischen Mustern: In Münster und Recklinghausen gibt es jeweils eine Hauptschule, in der es gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gibt, in Bochum gibt es hingegen fünf Hauptschulen mit diesem Angebot. Die einzige Realschule mit dem Angebot von gemeinsamem Unterricht findet sich in Recklinghausen, die einzige Gesamtschule mit diesem Angebot in Bochum. Zudem offeriert jeweils ein Gymnasium in Münster und Bochum gemeinsamen Unterricht (vgl. Tab. III).



**Tabelle III**      **Schulen mit gemeinsamem Unterricht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, Schuljahr 2005/06**

|                      |   | gemeinsamer Unterricht/integrative Lerngruppen |      |    |      |    |      |    |     |    |      |    |
|----------------------|---|--|------|----|------|----|------|----|-----|----|------|----|
|                      |   | GS   | %*   | HS | %    | RS | %    | GY | %   | GE | %    | Σ  |
|                      |   | 1  | 2    | 3  | 4    | 5  | 6    | 7  | 8   | 9  | 10   | 11 |
| Stadt Münster        | 1 | 5  | 10,4 | 1  | 11,1 | -  | -    | 1  | 7,0 | -  | -    | 7  |
| Stadt Bochum         | 2 | 22   | 34,4 | 5  | 62,5 | -  | -    | 1  | 9,0 | 1  | 16,7 | 29 |
| Stadt Recklinghausen | 3 | 2  | 9,1  | 1  | 33,3 | 1  | 25,0 | -  | -   | -  | -    | 4  |

\* Relation zum Gesamtangebot der jeweiligen Schulform

Quelle: MSJK NRW 2005

### 1.4 Gesamtschulbau

Seit Ende der 1960er Jahre ist es den Kommunen in NRW möglich, Gesamtschulen zu errichten: In Nordrhein-Westfalen begann die Gesamtschulentwicklung mit zunächst sieben Versuchsschulen im Jahr 1969. Der Schulversuch endete 1982 mit der Aufnahme der Gesamtschule in das Schulverwaltungsgesetz als eine der vier gleichberechtigten Regelschulen der Sekundarstufe I.

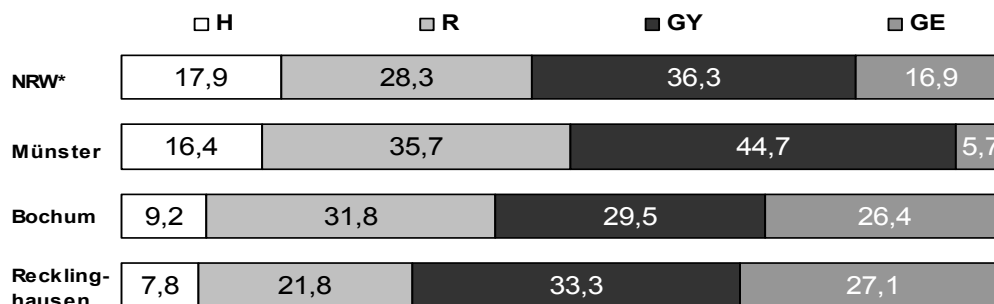
In allen drei Städten wurde die Option, Gesamtschulen zu errichten, genutzt, überall jedoch als vierte Schulform neben den anderen Sekundarschulangeboten. Der Gesamtschulbau wurde allerdings lokal auf sehr unterschiedliche Art und Weise realisiert:

Die Friedensschule in der Stadt Münster ist eine der ersten zehn – auf Bestreben des Bistums Münster – in NRW errichteten Gesamtschulen. Sie wurde 1969 erbaut und war damals ein Sonderfall als einzige Gesamtschule des Landes in kirchlicher Trägerschaft. Weitere Gesamtschulen wurden in der Stadt Münster nicht errichtet (vgl. Bechert 1969, Didkow 1971). Die Gesamtschule hat dementsprechend bis heute eine Sonderstellung, da sie die einzige Gesamtschule der Stadt ist und gleichzeitig über den Status einer privaten Ersatzschule verfügt. Deshalb genießt die Gesamtschule eine sehr hohe Akzeptanz.

In Recklinghausen wurde zu Beginn der 1980er Jahre das erste städtische Gesamtschulvorhaben realisiert. Im Gegenzug wurden eine Haupt- und eine Realschule geschlossen. In den Jahren 1989 und 1991 folgten zwei weitere

Gesamtschulerrichtungen, beide ebenfalls in kommunaler Trägerschaft. Diese flächendeckende Versorgung Recklinghausens mit Gesamtschulen verstärkte den ohnehin landesweit beobachtbaren Abwärtstrend der Hauptschulen: Während es 1985 noch zehn Hauptschulen in Recklinghausen gab, sind es während des Untersuchungszeitraums nur noch drei (vgl. Wähler-Initiative-Recklinghausen: 2004). Auch eine der Bochumer Gesamtschulen war unter den ersten zehn gegründeten Gesamtschulen in NRW, es folgte eine weitere während des Schulversuchszeitraums. Die übrigen fünf Gesamtschulen wurden nach der Beendigung des Schulversuchs gegründet, davon zwei in privater Trägerschaft, eine nur mit Sekundarstufe I (vgl. Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule 1990/6). Wie in der Stadt Münster erfreuen sich diese beiden Schulen einer hohen Beliebtheit und verbuchen hohe Anmeldezahlen. Die Effekte der unterschiedlichen schulpolitischen Strategien der drei Städte bezüglich des Gesamtschulenausbaus sind in den Überweisungsquoten von den Primarschulen in die Schulformen der Sekundarstufe I abzulesen:

**Abbildung VII Übergänge von der vierten Klasse in die Sekundarstufe I Schuljahr 2001/02 bis 2003/04, Mittelwerte**



\* Schuljahr 2002/03

In den beiden Ruhrgebietsstädten haben die Übergänge zu den Gesamtschulen eine deutlich höhere Bedeutung als in der Stadt Münster. Die im Vergleich geringe Anzahl der Wechsel zur Gesamtschule wirkt sich vor allem auf die Gymnasialübergangsquote in Münster aus, die mit über 40 Prozent sowohl die Vergleichswerte in Bochum und Recklinghausen als auch den Landesdurchschnitt übersteigen. Auch die Übergänge zu den Hauptschulen werden durch den

Gesamtschulausbau beeinflusst: Die Konsequenzen zeigen sich in Bochum und Recklinghausen – im Vergleich zu Stadt Münster – in sichtbar niedrigeren Hauptschulübergangsquoten (vgl. Abb. VII).

### **1.5 Trägerschaft**

Diese unterschiedlich profilierten lokalen Schulangebotsstrukturen werden durch die Trägerschaft der Schulen weiter differenziert. Dies geschieht lokal auf sehr unterschiedliche Weise: Während in früheren Epochen der deutschen Bildungsgeschichte im Bereich der Mittleren Schulen die Privatschulen dominierten, findet sich in den drei Städten gegenwärtig nur noch eine Realschule in privater Trägerschaft. Auch Gesamtschulen in privater Trägerschaft sind bisher noch selten, erfreuen sich aber einer großen Attraktivität, so in Münster, wo die Gesamtschule in Trägerschaft des Bistums geführt wird, aber auch in Bochum, wo es neben einer Gesamtschule in evangelischer noch eine Gesamtschule in freier Trägerschaft gibt. Im Gymnasialbereich stellen private Ersatzschulen eine gewichtige Variante des örtlichen Sekundarschulangebots dar: Das trifft vor allem auf die Stadt Münster zu, in der – neben der Gesamtschule – noch drei weitere Gymnasien – davon ein reines Mädchengymnasium – in der Trägerschaft des Bistums die Gymnasiallandschaft differenzieren und eine bedeutsame Dimension der Stadtkultur darstellen (vgl. Tab I, Abb. IV-VI).

### **1.6 Ausbau der Ganztagsangebote**

In den letzten Jahren ist auch der Ausbau der Ganztagsangebote an Schulen zum Schwerpunkt kommunaler Bildungspolitik geworden. Auch hier sind in den drei Städten beachtliche kommunale und regionale Unterschiede festzustellen: Zunächst im Zusammenhang des Angebotsausbaus an Gesamtschulen, die in NRW generell als Ganztagschulen konzipiert sind, dann als Ausbau von Hauptschulen als Ganztagschulen, um deren Attraktivität zu erhöhen. Der Ausbau von offenen Angeboten, vor allem an Grundschulen, ist inzwischen – nach der Bereitstellung der

Finanzmittel des Bundes als Initialzündung für den Ausbau der Ganztagsangebote – ein sehr dynamischer Prozess geworden, dem sich heute kaum mehr eine Gemeinde und Grundschule entziehen kann. Aber in der Startphase dieses Prozesses gab es erhebliche regionale Unterschiede in der Bereitschaft das Ganztagsangebot auszuweiten: Bezeichnenderweise waren es nicht (nur) die Stadtviertel und Schulen, die als „soziale Brennpunkte“ bezeichnet werden, sondern gerade auch Städte, die von „bildungsnahen Milieus“ geprägt sind, wie die Stadt Münster, die bei dem Ausbau von Ganztagsangeboten eine Vorreiterrolle spielten.<sup>23</sup>

## **1.7 Übergänge nach Klasse vier: Die Vernetzung von Grundschulen und Gymnasien**

Die – formelle und informelle – Vernetzung von Grundschulen und Sekundarschulen wirkt profilprägend für Schulen und lokale Schullandschaften. Dies soll hier exemplarisch am Beispiel der Gymnasien aufgezeigt werden. Die Festlegung von Schuleinzugsbereichen stellt im Zusammenhang mit den Übergängen in das Sekundarschulsystem ein subtiles Instrument der Feinsteuerung der kommunalen Schulpolitik dar. Der lokale und regionale Einzugsbereich der Gymnasien und Gesamtschulen ist ein entscheidender Faktor im Hinblick auf die Entstehung von Konkurrenz um eine ausreichende und attraktive Klientel. Private Ersatzschulen verfügen in dieser Situation gegenüber städtischen Schulen über erweiterte Möglichkeiten der überregionalen Schülerrekrutierung.

### **1.7.1 Stadt Münster**

In der Stadt Münster gibt es bereits seit einigen Jahren keine verbindlichen Schuleinzugsbereiche mehr. Die Eltern können entscheiden, an welchem Gymnasium bzw. an welcher Gesamtschule sie ihr Kind anmelden. Diese Regelung hat zu stark schwankenden Anmeldezahlen bei einzelnen Anstalten während der letzten Jahre geführt (vgl. Amt für Schule und Weiterbildung der Stadt Münster:

---

<sup>23</sup> Ausführlicher dazu die Dissertation von Ragutt, F: Halbtagschule, Ganztagschule, Ganztagsangebote: eine empirische Analyse von Angebots- und Kooperationsstrukturen in Münster, Recklinghausen, Bochum und dem Kreis Steinfurt (unveröffentlichtes Manuskript Univ. Münster).

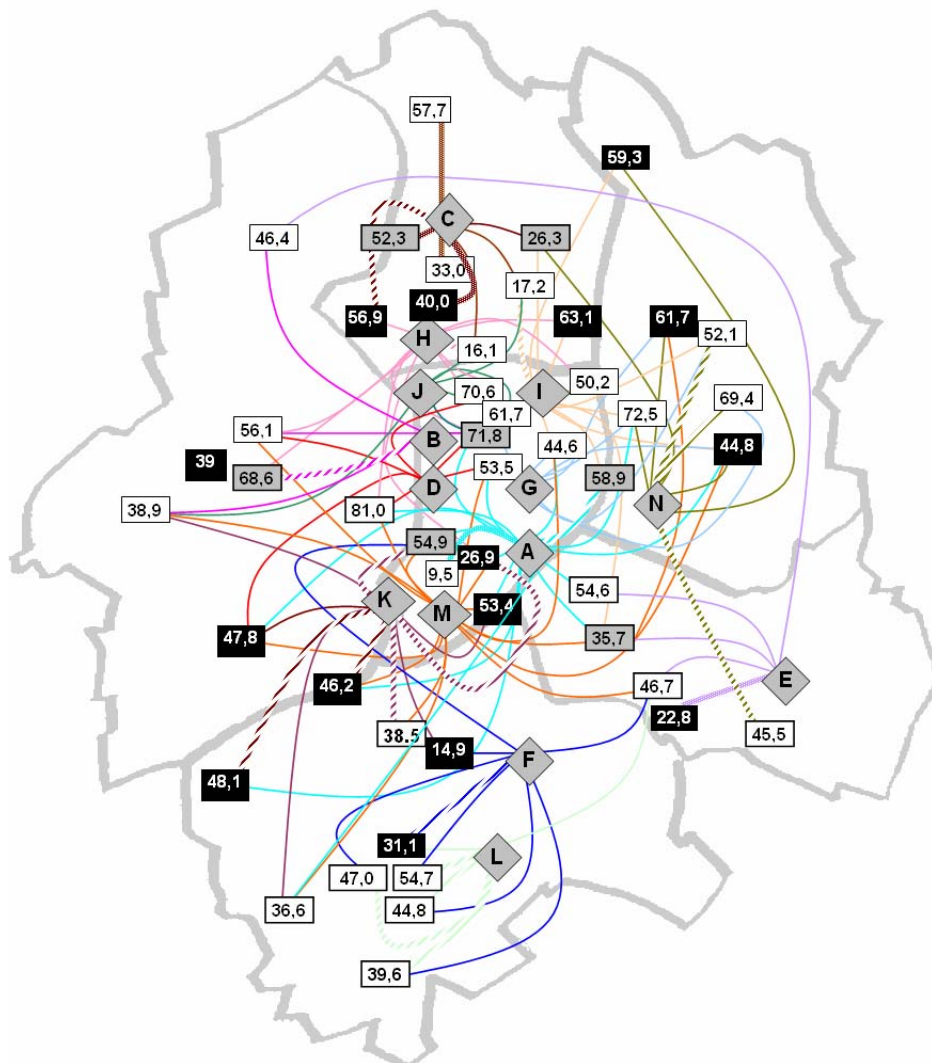
2005). Die Stadt übernimmt die Fahrtkosten für alle Schüler, die eine mehr als 3,5 km vom Wohnort entfernte Schule besuchen. Für den Fall, dass die Anmeldungen die Aufnahmekapazität einer Schule überschreiten, hat der Rat der Stadt Münster Entscheidungskriterien vorgegeben. Zunächst ist in dieser Situation die Schulwegzeit der Schüler zu berücksichtigen. Liegt also ein anderes Gymnasium direkt in der Nachbarschaft, so können Schüler mit dieser Begründung abgewiesen werden. Weitere Kriterien sind die bevorzugte Aufnahme von Geschwisterkindern und Schülern, die zur Gewährleistung der Mindestanforderung der Koedukation erforderlich sind. Den Schulleitern ist es vorbehalten, ihre Auswahl so zu treffen, dass der Anteil des schwächer vertretenen Geschlechts nicht unter einem Viertel der Schülerschaft liegt (vgl. Greiwe 2001).

Seit dem Schuljahr 2001/2002 werden durch das LDS die Daten zum Übergang vom Primar- in den Sekundarschulbereich – bezogen auf jede einzelne Schule – erhoben. Abbildung VIII dokumentiert die Vernetzung von Grund- und Sekundarschulen am Beispiel der Gymnasien in der Stadt Münster<sup>24</sup>:

---

<sup>24</sup> Die rechteckigen kleinen Kästchen stellen die abgebenden Grundschulen dar. Sind die Kästchen schwarz eingefärbt, handelt es sich um Gemeinschaftsgrundschulen, bei einer grauen Einfärbung um evangelische Bekenntnisschulen und bei einer weißen Färbung um katholische Bekenntnisschulen. Die Prozentzahlen in den jeweiligen Kästchen geben Auskunft über die Überweisungsquote der Grundschulen an die jeweils dargestellte Sekundarschulform. Die aufnehmenden Gymnasien sind durch Rauten mit verschiedenen Buchstaben gekennzeichnet. Die eingezeichneten Linien kennzeichnen die Intensität der Übergänge von einer Grundschule zur jeweiligen Sekundarschule. Sind Grund- und Sekundarschule durch nur eine „dick“ gedruckte Linie verbunden, so bedeutet dies, dass von den Schülern, die an die jeweilige dargestellte Schulform wechseln, insgesamt 100% Prozent an diese spezielle Sekundarschule wechseln. Gehen von einer Grundschule mehrere Linien aus, so heißt dies, dass diese Schule Schüler an mehrere Sekundarschulen der jeweils dargestellten Schulform abgibt. Eine dünne Linie bedeutet einen Übergang von 10,1 Prozent bis 50 Prozent eine stärkere gestrichelte Linie bedeutet einen Übergang von 50,1 Prozent bis 90 Prozent, eine stärker schraffierte Linie einen Übergang von mehr als 90,1 Prozent. Übergänge, die weniger als zehn Prozent betragen sind in den Vernetzungskarten nicht berücksichtigt. In den vorliegenden Vernetzungskarten sind nur Grund- und Sekundarschulen innerhalb der jeweiligen Städte berücksichtigt. Die beschriebene Systematik gilt für die Abbildungen VIII, IX und XI in diesem Kapitel sowie die Abbildungen XX, XXI und XXII in Kapitel 3.2.4. Auf eine wiederholte Abbildung der Legende wird verzichtet. Die Abbildungen in Kapitel 3.2.4 stellen in analoger Systematik den Wechsel zwischen Grund- und Hauptschulen (◻) dar.

**Abbildung VIII Die Vernetzung von Gymnasien und Grundschulen,  
Stadt Münster,  
Schuljahre 2001/02 - 2003/04, Ø in Prozent**



Quelle: Amtlicher Stadtplan der Stadt Münster, eigene Bearbeitung / LDS NRW 2001-2003, amtliche Schulstatistik, eigene Berechnungen

Die in den Stadtteilen am Rande von Münster gelegenen Gymnasien beziehen ihre Schüler vorwiegend aus den Grundschulen des Stadtteils. Aufgrund der im Stadtvergleich deutlich positiveren Einwohnerentwicklung – auch durch die Erschließung neuer Baugebiete – ist ihr Schülerbestand für die nächste Zeit gesichert. Die Situation der Innenstadtgymnasien stellt sich jedoch schwieriger dar. Bedingt durch die Bevölkerungssuburbanisierung der letzten Jahrzehnte leben in der Innenstadt aufgrund des gesamten Bevölkerungsrückgangs immer weniger Familien mit Kindern (vgl. Heineberg 2001/Amt für Stadt- und Regionalentwicklung der Stadt Münster Beiträge zur Statistik 85). Die neun Innenstadtgymnasien befinden sich daher in einer Wettbewerbssituation um die wenigen Innenstadtschüler und sind mehr oder weniger dazu gezwungen, aus den Randgebieten sowie dem gesamten Umland Schüler anzuwerben bzw. zu kooperieren, um erstens eine ausreichende Schülerschaft zu sichern und zweitens ein differenziertes Angebot. Sie stehen somit auch in einem Konkurrenzverhältnis zu den Stadtrandgymnasien (vgl. Greiwe 2001). Diese Situation erklärt die in der Stadt Münster insgesamt hohe Bedeutung der Schülereinpendler aus den umliegenden exurbanen Gemeinden. Wie Tabelle IV zeigt, kommen 27,9 Prozent der Schülerschaft der Klassen fünf in den Schuljahren 2001/02-2003/04 nicht aus dem Stadtgebiet von Münster. Allerdings verteilen sich die Anteile der auswärtigen Schüler ungleich auf die unterschiedlichen Schulen, so dass sich systematisch fünf Typen von Gymnasien unterscheiden lassen:

**Tabelle IV Auswärtige Schüler in der Jahrgangsstufe fünf der Gymnasien und Gesamtschule in der Stadt Münster, Schuljahre 2001/02 – 2003/04, Mittelwerte**

| Stadt Münster | Übergänge zum GY<br>Insgesamt<br>(00/01-02/03) | davon auswärtige<br>Schüler | Anteil in % | Herkunftsgemeinden<br>(Reihenfolge der Häufigkeit) |
|---------------|--|-----------------------------|-------------|--|
| A             | 109  | 3                           | 2,8         | Altenberge, Havixbeck, Lüdinghausen, Senden        |
| B             | 86   | 23                          | 26,7        | Altenberge, Havixbeck                              |
| J             | 43   | 27                          | 62,8        | Altenberge, Havixbeck, Laer                        |
| K             | 91   | 5                           | 5,5         | Drensteinfurt, Senden                              |
| F             | 74   | 32                          | 43,2        | Drensteinfurt                                      |
| L             | 71   | 28                          | 39,4        | Drensteinfurt                                      |
| M             | 79   | 39                          | 49,4        | Altenberge, Havixbeck, Nottuln                     |
| N             | 66   | 36                          | 54,5        | Telgte   |
| H             | 79   | 28                          | 35,4        | Altenberge, Havixbeck                              |
| C             | 86   | 7                           | 8,1         | Anderes Bundesland (nur 2001)                      |
| D             | 58   | 15                          | 25,9        | Altenberge, Havixbeck                              |
| I             | 75   | 1                           | 1,3         | Gelsenkirchen                                      |
| G             | 49   | 2                           | 4,1         | Ascheberg, Havixbeck, Ibbenbüren, Ostbevern        |
| E             | 91   | 25                          | 27,5        | Everswinkel, Sendenhorst                           |
| X             | 126  | 59                          | 46,8        | Altenberge, Billerbeck, Nottuln, Senden            |
| Gesamt        | 1183   | 330                         | 27,9        |  |

Zunächst gibt es Schulen, die von einem hohen Anteil auswärtiger Schülerinnen und Schüler besucht werden, dazu gehören die drei bischöflichen Gymnasien N, L, M und die Gesamtschule X, aber auch drei der städtischen Innenstadtgymnasien J, H und D. Zu den Schulen, die fast ausschließlich von Kindern der Stadt besucht werden, gehören das Gymnasium A sowie die Gymnasien I und G. Darüber hinaus gibt es Stadtteil-Schulen, wie das Gymnasium K und das Gymnasium C. Zuletzt lassen sich einige Stadtteil-Schulen mit Hinterland ausmachen, d.h. einem beachtlichen Anteil auswärtiger Schülerinnen und Schüler aus angrenzenden Gemeinden: Dies trifft auf die Gymnasien F und L zu, diese rekrutieren ihre auswärtigen Schüler aus der Gemeinde Drensteinfurt. Das Gymnasium E bezieht viele Kinder aus den Gemeinden Sendenhorst und Everswinkel, das Gymnasium N hingegen aus der Gemeinde Telgte.



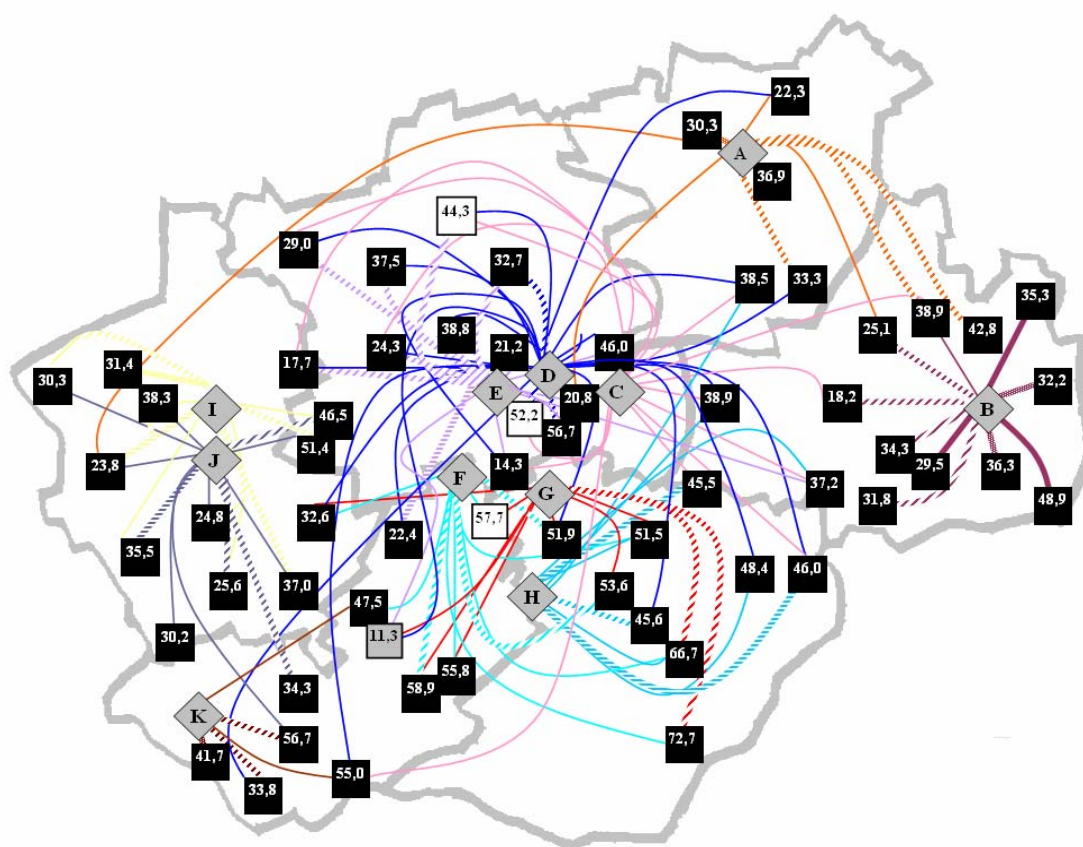
## 1.7.2 Stadt Bochum

In der Stadt Bochum gibt es während des Untersuchungszeitraums im Gegensatz zu Münster und Recklinghausen verbindliche Schuleinzugsbereiche für die Übergänge von Grundschulen zu Gymnasien und verbindliche Planungsbezirke für den Übergang zu Gesamtschulen. Die Ausnahme bilden drei Gymnasien und zwei Gesamtschulen, diese sind aufgrund ihres Status als private Ersatzschulen oder ihrer speziellen Angebotsstruktur, wie etwa bilinguale Angebote, Sportklassen, altsprachliche Profile, Medienzweige oder Musikklassen, für das gesamte Stadtgebiet wählbar. Darüber hinaus gibt es zwei Schulen, die ebenfalls aufgrund eines zweisprachigen Angebotes „einzugsgebietsübergreifend“ wählbar sind, wobei eine der Schulen das „alte“ Bochumer Stadtgebiet und die andere Schule das Gebiet der ehemals eigenständigen Stadt Wattenscheid abdeckt. Zudem gibt es acht Gymnasien, die mit einem gemeinsamen Einzugsbereich mehreren Grundschulen zugeordnet sind (vgl. Informationsschrift des Schulverwaltungsamtes der Stadt Bochum).<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Siehe: „Rechtsverordnung über die Schuleinzugsbereiche der Hauptschulen der Stadt Bochum vom 1. August 1991 in der Fassung der ersten Änderungsverordnung vom 28. Juli 1997“ bzw. „Rechtsverordnung über die Schuleinzugsbereiche der Realschulen und Gymnasien der Stadt Bochum vom 14. Juli 1989“.

**Abbildung IX Die Vernetzung von Gymnasien und Grundschulen, Stadt Bochum, Schuljahre 2001/02 – 2003/04, Ø in Prozent<sup>26</sup>**



Quelle: Amtlicher Stadtplan der Stadt Bearbeitung/ LDS NRW 2001-2003, amtliche Schulstatistik, eigene Berechnungen

Aufgrund der festgelegten Schuleinzugsbereiche beziehen die Gymnasien der Stadt Bochum ihre Schüler vorwiegend aus den nahe gelegenen Grundschulen des Einzugsbereichs. Ausnahmen lassen sich durch die erwähnten Profile einzelner Schulen oder aber durch Vermeidungswahlen erklären (vgl. Abb. IX). Wie Tabelle V verdeutlicht, ist die Schülerschaft aus den umliegenden Städten und Gemeinden im Gegensatz zu den beiden Vergleichsstädten in Bochum von marginaler Bedeutung. Der Anteil von Schuleinpendlern ist mit insgesamt 2,4 Prozent sehr niedrig. Neben dem Gymnasium D weisen jedoch insbesondere die zwei Gesamtschulen in privater Trägerschaft, N und P einen im Stadtvergleich überdurchschnittlichen Anteil

<sup>26</sup> Zur Erläuterung der Systematik siehe Abbildung XI sowie Fußnote 26

auswärtiger Schüler auf. Hier zeigen sich auch in Bochum die erweiterten Chancen der überregionalen Schülerrekrutierung privater Ersatzschulen.

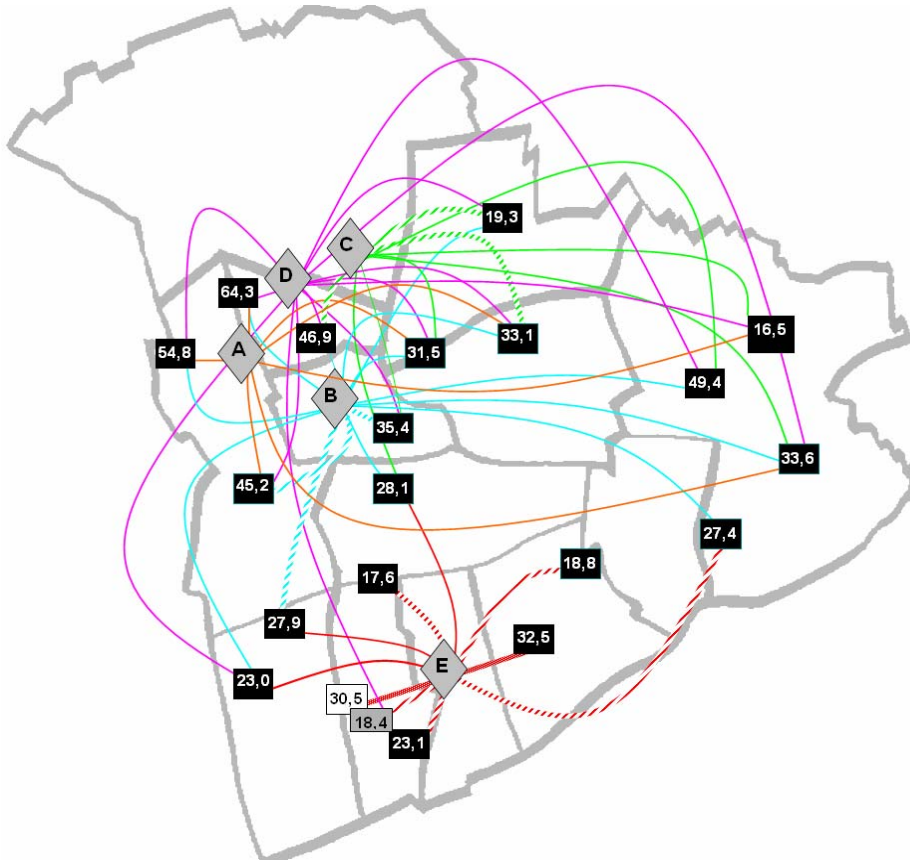
**Tabelle V Auswärtige Schüler in der Jahrgangsstufe fünf der Gymnasien und Gesamtschulen in der Stadt Bochum, Schuljahre 2001/02 – 2003/04, Mittelwerte**

| Stadt Münster | Übergänge zum GY<br>Insgesamt<br>(00/01-02/03) | davon<br>auswärtige<br>Schüler | Anteil in<br>% | Herkunftsgemeinden<br>(Reihenfolge der Häufigkeit)                                  |
|---------------|--|--------------------------------|----------------|---|
| G             | 101  | 1                              | 1,0            | Anderes Bundesland, Ausland   |
| E             | 105  | 2                              | 1,9            | Bottrop, Herne, Dortmund, Moers, Recklinghausen                                     |
| H             | 115  | 24                             | 3,5            | Witten  |
| J             | 125  | 4                              | 3,2            | Anderes Bundesland, Dortmund, Herne, Gelsenkirchen, Witten, Schwerte                |
| D             | 149  | 8                              | 5,4            | Hattingen, Ausland, Werne   |
| A             | 98   | 0                              | 0,0            |   |
| K             | 89   | 1                              | 1,1            | Anderes Bundesland, Hattingen   |
| B             | 112  | 2                              | 1,8            | Dortmund, Hagen, Marl   |
| I             | 116  | 1                              | 0,9            | Herne, Essen, Gelsenkirchen   |
| C             | 89   | 0                              | 0,0            |   |
| F             | 117  | 2                              | 1,7            | Hattingen, Witten   |
| (GE) L        | 189  | 2                              | 1,1            | Dortmund, Herne   |
| (GE) M        | 176  | 1                              | 0,6            | Anderes Bundesland, Dortmund, Witten  |
| (GE) N        | 125  | 8                              | 6,4            | Hattingen, Essen  |
| (GE) P        | 18   | 1                              | 5,6            | Hattingen, Mühlheim, Recklinghausen, Witten   |
| (GE) O        | 179  | 4                              | 2,2            | Anderes Bundesland, Aachen, Castrop-Rauxel, Dortmund, Essen, Herne, Herten, Velbert |
| (GE) Q        | 172  | 9                              | 5,2            | Anderes Bundesland, Gelsenkirchen   |
| Gesamt        | 2075   | 50                             | 2,4            |   |

### 1.7.3 Stadt Recklinghausen

In Recklinghausen gibt es wie auch in Münster während des Untersuchungszeitraums keine verbindlichen Schuleinzugsbereiche für Gymnasien und Gesamtschulen. Die Eltern können dementsprechend das Gymnasium bzw. die Gesamtschulen, an der sie ihr Kind anmelden möchten, frei auswählen. Der Schulträger empfiehlt, die nächstgelegene Schule der gewünschten Schulform zu wählen, da in der Regel nur in diesem Fall die Schülerfahrtkosten übernommen werden (vgl. Amtsblatt für die Stadt Recklinghausen 44.Jg, 3/05, Nr. 4).

**Abbildung X Die Vernetzung von Gymnasien und Grundschulen, Stadt Recklinghausen, Schuljahre 2001/02 – 2003/04, Ø in Prozent<sup>27</sup>**



Quelle: Amtlicher Stadtplan der Stadt Recklinghausen, eigene Bearbeitung/ LDS NRW 2001-2003, amtliche Schulstatistik, eigene Berechnungen

Die Gymnasien in der Innenstadt von Recklinghausen arbeiten seit Jahrzehnten in Form eines Kooperationsverbundes zusammen, dadurch wurde eine ehemalige Konkurrenzsituation zwischen den vier Gymnasien aufgehoben (vgl. Lehner/Widmaier 1992). Die Gymnasien B und C weisen hohe Übergänge aus einigen spezifischen Grundschulen auf. Die übrigen beiden Gymnasien beziehen ihre Schüler aus vielen verschiedenen Grundschulen der Stadt. Das Gymnasium E im Süden der Stadt bezieht seine Schülerschaft nahezu ausschließlich aus den südlichen Stadtvierteln. Von zwei Grundschulen, eine davon eine katholische Konfessionsschule, bezieht das Gymnasium besonders hohe Schüleranteile.

<sup>27</sup> Zur Erläuterung der Systematik siehe Abbildung XI sowie Fußnote 26

Außerdem geben einige Grundschulen Schüler an Gymnasien in der Innenstadt ab, dabei könnte es sich um Vermeidungswahlen bildungsbewusster Familien handeln, die vorsätzlich die Schulen in den teilweise benachteiligten Stadtteilen im Süden von Recklinghausen umgehen wollen (vgl. Abb. X).

Betrachtet man den Anteil der auswärtigen Schüler, so kommt mit 17,9 Prozent fast jeder fünfte Schüler der Gymnasien und Gesamtschulen in Recklinghausen aus einer der umliegenden Städte oder Gemeinden. Wie in Tabelle VI zu sehen ist, zeigt die Verteilung der Schüler auf die unterschiedlichen Schulen eine starke Streuung. Auch hier lassen sich wie in der Stadt Münster verschiedene Typen von Gymnasien unterscheiden: In der Innenstadt von Recklinghausen werden die auswärtigen Schülerinnen und Schüler im Gymnasium A konzentriert. Das Gymnasium weist im städtischen Vergleich den höchsten Anteil auswärtiger Schüler auf. Eine ebenfalls hohe Rate von Schuleinpendlern weist die Gesamtschule H auf, dies gilt – allerdings in abgeschwächter Form – auch für die Gesamtschule G. Hier dürfte die Randlage der Schulen im Stadtgebiet eine ausschlaggebende Rolle spielen. Zudem finden sich Schulen, die fast ausschließlich von Kindern der Stadt besucht werden, dazu gehören das Gymnasium D, B und C. Die im Süden der Stadt gelegenen Schulen F und E können als Stadtteil-Schulen bezeichnet werden, welche vorrangig Schüler aus den Grundschulen des eigenen Stadtgebietes aufnehmen.

**Tabelle VI      Auswärtige Schüler in der Jahrgangsstufe fünf der Gymnasien und Gesamtschulen in der Stadt Recklinghausen, Schuljahre 2001/02 – 2003/04, Mittelwerte**

| Stadt Münster | Übergänge zum GY Insgesamt (00/01-02/03) | davon auswärtige Schüler | Anteil in % | Herkunftsgemeinden (Reihenfolge der Häufigkeit)   |
|---------------|--|--------------------------|-------------|---|
| A             | 45                                       | 36                       | 80,0        | Herten  |
| B             | 103                                      | 2                        | 1,9         | Herten, Oer-Erkenschwick, Datteln, Castrop-Rauxel |
| C             | 87                                       | 11                       | 12,6        | Herten, Marl, Oer-Erkenschwick                    |
| D             | 89                                       | 8                        | 9,0         | Herten, Datteln, Castrop-Rauxel                   |
| E             | 96                                       | 3                        | 3,1         | Herten, Sprockhövel, Castrop-Rauxel, Herne        |
| (GE) F        | 159                                      | 4                        | 2,5         | Herne   |
| (GE) G        | 107                                      | 28                       | 26,2        | Oer-Erkenschwick, Marl                            |
| (GE) H        | 73                                       | 44                       | 60,3        | Oer-Erkenschwick, Datteln                         |
| Gesamt        | 759                                      | 136                      | 17,9        |   |

## 1.8 Resümee

Der Überblick über die verschiedenen Bereiche des Schulsystems in den drei Untersuchungsräumen zeigt, dass sich in allen drei Städten trotz gleicher rechtlicher Rahmenbedingungen eine eigentümliche lokale Entwicklung der Schulangebotsstrukturen vollzogen hat. In den drei Städten existieren keine uniformen Schulstrukturen, vielmehr haben sich lokale Muster und Ausprägungen der allgemein gültigen Vorgaben entwickelt. Offenbar hat das bestehende Schul- und Verwaltungsrecht den Verantwortlichen vor Ort großzügige Freiräume für die Gestaltung der lokalen Schulstrukturen eingeräumt.

Am Beispiel der Übergänge zu den Gymnasien konnte verdeutlicht werden, wie die Kombination aus städtischer Schulpolitik (Festlegung der Schuleinzugsbereiche, Verortung der Schulen) und demographischer Entwicklung (Schülerrückgang in den Innenstädten) zu einer spezifischen Form der Schülerrekrutierung einzelner Schulen führt, die eine Zuordnung zu informellen Gymnasialtypen zulässt. Solche Typisierungsprozesse sind eine Besonderheit städtischer Schullandschaften, da nur hier die notwendige Anzahl von Schulen gleicher Schulform vorhanden ist, die derartige Differenzierungsprozesse zwischen Schulen erst möglich macht. Dies bestätigen auch die folgenden Spezialanalysen. Die Analyse der Hauptschulen zeigt informelle Typisierungsprozesse innerhalb der städtischen Hauptschullandschaften, die sich im Umgang der Schulen mit Schulformwechslern ergeben. Zunächst erfolgt jedoch eine Untersuchung der Kursangebotsstrukturen in der gymnasialen Oberstufe. Diese veranschaulicht, wie eine allgemeine amtliche Vorschrift lokal sehr unterschiedlich umgesetzt wird und welche Folgen sich daraus für das Angebotsprofil einzelner Schulen sowie für die lokale Angebotsstruktur insgesamt ergeben.

## **2. Lokale und schulspezifische Kooperations- und Fachkulturen: das Beispiel der gymnasialen Oberstufe in den Städten Münster, Bochum und Recklinghausen**

Lokale Schullandschaften ergeben sich nicht nur aus den Gestaltungsspielräumen, die das bestehende Schulrecht den kommunalen Trägern einräumt, sondern auch daraus, wie Schulträger, Schulen und Schulaufsichtsbehörden vor Ort mit den allgemeingültigen Vorgaben der Landesministerien umgehen. Die Verordnungen und Erlasse aus den zuständigen Landesministerien dürfen daher keinesfalls mit der Realität des Schulwesens im Lande verwechselt werden: Die Gestalt des jeweiligen lokalen bzw. regionalen Schulangebots und seine Entwicklung ergeben sich vielmehr daraus, in welche konkreten institutionellen Formen die handelnden Akteure vor Ort die allgemeinen Vorgaben umsetzen.

Diese besondere Prozesslogik der Schulentwicklung soll im Folgenden am Beispiel der Kooperationsbeziehungen in den gymnasialen Oberstufen der drei Städte Münster, Bochum und Recklinghausen analysiert werden. Im Zentrum der Analyse steht die Frage, inwiefern die Art und der Umfang der Kooperationsbeziehungen sich a.) auf die Umsetzung von amtlichen Bestimmungen zum Leistungskursangebot in der gymnasialen Oberstufe und b.) auf die angebotene Fächervielfalt in den Untersuchungsregionen auswirken.

### **2.1 Einflussfaktoren auf die Entwicklung der gymnasialen Oberstufe**

Einführend wird die grundlegende Struktur der 1972 reformierten gymnasialen Oberstufe erläutert. Anschließend werden die demographischen und rechtlichen Dimensionen erläutert, die die Entwicklung der gymnasialen Oberstufe beeinfluss(t)en.

### **2.1.1 Die Struktur der gymnasialen Oberstufe**

Der Untersuchungszeitraum für die Betrachtung der Leistungs- und Grundkurseangebote in den Gymnasien und Gesamtschulen umfasst die Schuljahre 2000/01 bis 2002/03. Die Analyse erfolgt daher auf der Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen des Schulordnungsgesetz (SchOG) vom 8. April 1952 und dem Schulverwaltungsgesetz (SchVG) von 18. Januar 1985 (beide zuletzt geändert durch Gesetz am 8. Juli 2003) sowie der Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (Ausbildungs- und Prüfungsordnung gemäß § 26b SCHVG - APO-GOST) vom 5. Oktober 1998 (zuletzt geändert am 14. Februar 2001). Somit liegen der Analyse die Anforderungen der 1972 reformierten gymnasialen Oberstufe zugrunde, deren formuliertes Ziel es war, der ursprünglichen Zersplitterung der gymnasialen Bildung in alt- und neusprachliche sowie naturwissenschaftliche Gymnasien entgegenzuwirken. Die bisherige Einteilung in Gymnasialtypen ersetzte die Oberstufenreform durch ein System von Pflicht- und Wahlangeboten, die jeweils als Leistungs- bzw. Grundkurs unterrichtet werden. Das Ziel der Reform war einerseits die Beibehaltung gemeinsamer Grundbildung, andererseits aber vor allem die Eröffnung von Spezialisierungsoptionen und individuellen Wahlmöglichkeiten (vgl. Baumert/Roeder/Watermann 2003).

Die bundesweit 1972 umgesetzte Reform veränderte die Struktur des Gymnasiums nachhaltig: Die bisher zum Abitur führenden Jahrgangsklassen wurden aufgelöst und durch flexible Kombinationsmöglichkeiten von Leistungs- und Grundkursen ersetzt. Zur Leistungsbewertung wurde ein Punktesystem mit einem sehr differenzierten Rückrechnungsverfahren in Notenstufen eingeführt. Bis zur Umsetzung der geplanten erneuten Oberstufenreform der Landesregierung in NRW besitzen die Regelungen der 1972er Reform Gültigkeit: Die Kurse müssen jeweils für ein halbes Jahr belegt werden. Durch die Verbindung von Niveau- und Fachwahlen eröffnet sich den Schülern die Option auf sehr spezifische Fachausrichtungen. Die in der Qualifizierungsstufe der gymnasialen Oberstufe erworbenen Punkte gehen in die Abiturbewertung ein. Die gymnasiale Oberstufe ist gegliedert in eine einjährige Einführungsphase und eine zweijährige Qualifizierungsphase. Mit dem Übergang in



die Qualifizierungsphase ist das Kurssystem voll ausgebildet (vgl. KMK 1972/ Abel 2001, Baumert/Roeder/Watermann 2003). Aus dem vorhandenen Kursspektrum stellt sich jeder Schüler die erforderliche Anzahl von Kursen der zwei Niveaustufen zusammen. Diese sind allerdings nicht völlig frei wählbar, sondern durch einen Pflichtbelegungsbereich, der einzelne Fächer als bindende Leistungskurse bzw. obligatorische Teile der Abiturprüfung vorsieht, eingeschränkt. Zudem sind weitere Kurse aus den drei Aufgabenfeldern (sprachlich-literarisch-künstlerisches, gesellschaftswissenschaftliches und mathematisch-naturwissenschaftlich-technisches Aufgabenfeld) zu belegen. Erforderlich sind außerdem Kursbelegungen in den Fächern Sport und Religion, diese Fächer werden jedoch keinem spezifischen Aufgabenbereich zugeordnet (vgl. KMK 1972/Gudjohns 2003).<sup>28</sup>

Die Reform war nicht unumstritten: Es gab von Beginn an Kontroversen, die sich an den gegensätzlichen Konzepten der Etablierung eines allgemein bildenden Kanons auf der einen Seite und der Stärkung von Spezialisierung bzw. Individualisierung bei der Fächerwahl mit dem Ziel einer Intensivierung der Wissenschaftspropädeutik andererseits entzündeten (vgl. Lähnemann 1979, Jungkuntz 1982, Furck 1983). Aufgrund der Diskussionen um die Reform folgten mehrfache Revisionen durch die KMK in den 1980er und 1990er Jahren und zuletzt im Jahr 2006. Diese bestätigten zwar das Kurssystem und die damit verbundene individuelle Mitentscheidung der Schüler in der Gestaltung des Lernprogramms, führten aber sukzessive zu einer Einschränkung der Wahlmöglichkeiten zugunsten einer Stärkung des obligatorischen Bereichs (vgl. Roeder/Gruehn 1996/vgl. KMK 1995, KMK 2002, KMK 2006). Im Rahmen der im Jahr 2000 vereinbarten bildungspolitischen Leitlinien zur Qualitätssicherung schulischer Arbeit in NRW wurde zudem die Entwicklung profilierter gymnasialer Oberstufen beschlossen, die eine Fokussierung der Angebote auf spezifische Aufgabenfelder beinhaltet. Diese profilierte Oberstufe sollte an der Systematik der bisherigen gymnasialen Oberstufe festhalten und zudem fachliche Kernbereiche stärken, die eine vertiefte Allgemeinbildung und allgemeine

---

<sup>28</sup> Die sehr differenzierten Bestimmungen zur Wahl und Belegungspflicht der Leistungskurse bzw. Grundkurse können hier nicht im Detail dargestellt werden. Siehe dazu die Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe vom 5. Oktober 1998, (zuletzt geändert am 14. Februar 2001), als auch Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW (Hrsg.) (2002): Die gymnasiale Oberstufe: Gymnasium und Gesamtschule. Düsseldorf.

Studierfähigkeit in besonderem Maße vermitteln. Zunächst mit einer Neufassung der APO-GOST im Jahr 2001 verbindlich für alle Gymnasien und Gesamtschulen in Kraft getreten, wurde der Maßnahmenkatalog im Frühjahr 2003 jedoch in ein optionales Programm umgewandelt (vgl. MSWF NRW 2002/Bildungsportal NRW 2004). Die Landesregierung in NRW plante zum Schuljahr 2010/11 eine erneute Reform der gymnasialen Oberstufe: Hier sollten die grundlegenden Neuerungen der Reform von 1972 weitgehend zurückgenommen werden. Zukünftig sollte die individuelle Schwerpunktsetzung zugunsten der obligatorischen Kernfächer Deutsch, Mathematik sowie einer Fremdsprache, die von allen Schülerinnen und Schülern als vierstündige Kurse bis zum Abitur belegt werden müssen, eingeschränkt werden. Leistungs- und Grundkurse sollten grundsätzlich durch vierstündige Fächer mit erhöhtem, und zweistündige Fächer mit grundlegendem Anforderungsniveau ersetzt werden.<sup>29</sup> In einem Rundschreiben des Ministeriums im April 2008 an alle Schulen in NRW wird die Neustrukturierung der gymnasialen Oberstufe jedoch auf unbestimmte Zeit ausgesetzt.<sup>30</sup>

### **2.1.2 Demographische Aspekte**

Im Hinblick auf eine Untersuchung des Kursangebotes in der gymnasialen Oberstufe stellt die demographische Entwicklung eine wichtige Bezugsgröße dar. Sie wird in den nächsten Jahren auch die gymnasiale Oberstufe der allgemein bildenden Schulen betreffen. Laut einer Prognose der Kultusministerkonferenz über die Entwicklung der Schüler- und Absolventenzahlen von 2003 bis 2020 ist der bundesweite Rückgang der Schüler von 17,4 Prozent in der gesamten Sekundarstufe II zwar vergleichsweise gering, aber die Gymnasien und Gesamtschulen sind von dieser Entwicklung mit einem Rückgang von 28,9 Prozent deutlich stärker betroffen

---

<sup>29</sup>Zur Struktur der GOST im Rahmen der geplanten Reform siehe: [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Presse/Konferenzen14LP/2006/Pressekonferenz\\_29\\_03\\_06/Die\\_neue\\_gymnasiale\\_Oberstufe\\_in\\_NRW.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Presse/Konferenzen14LP/2006/Pressekonferenz_29_03_06/Die_neue_gymnasiale_Oberstufe_in_NRW.pdf).

<sup>30</sup>Begründet wird dieses Vorgehen mit einer Entscheidung der Kultusminister aus dem Herbst 2007. Diese planen bis 2010/11 nationale Bildungsstandards auch für die gymnasiale Oberstufe und das Abitur in den Kernfächern Deutsch, Mathematik, den Fremdsprachen und den Naturwissenschaften zu entwickeln. Daraus werden sich - laut MSW - neue Perspektiven für die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe ergeben, die zunächst abgewartet werden sollen.

als die beruflichen Schulen mit einem Rückgang von 14,1 Prozent. Verantwortlich für diese Entwicklung, so die KMK, ist vor allem die Verkürzung der Schulzeit bis zur Hochschulreife von dreizehn auf zwölf Schuljahre (KMK 2005). In NRW wird ein Rückgang der Schülerzahlen in der Sekundarstufe II der allgemein bildenden Schulen von 208.229 Schülern im Jahr 2003 auf 151.600 Schüler im Jahr 2020 prognostiziert. Betrachtet man die Gymnasien isoliert, so ergibt sich im genannten Zeitraum ein Verlust von 49.512 (31,4 Prozent) Schülern, im Fall der Gesamtschulen beläuft sich die Zahl auf 30.183 (23,5 Prozent) (KMK 2005 Tab. 56-58/eigene Berechnung). Trotz der momentan in NRW noch stabilen Schülerzahlen gibt es bereits seit längerer Zeit vielerorts Gymnasien und vor allem Gesamtschulen mit sehr kleinen Oberstufen, die aufgrund zu niedriger Schülerzahlen nicht mehr in der Lage sind, eine ausreichende Jahrgangsstufenbreite zu erreichen und daher kein umfangreiches Angebot in der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe gewährleisten können (vgl. Bargel/Kuthe 1992/LRH NRW 2005). Die im aktuellen Schulgesetz gesetzlich vorgesehene Mindestgröße von 42 Schülern zu Beginn der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe wird zukünftig gerade für kleine Gymnasien und Gesamtschulen eine schwer zu realisierende Vorgabe darstellen (vgl. Schulgesetz NRW 2006 § 82(7)). Diese Problematik ist, wie vielleicht angenommen, keineswegs ausschließlich in ländlichen Räumen anzutreffen, sondern vor allem auch in den von der Bevölkerungssuburbanisierung betroffenen Großstädten evident. In urbanen Kontexten ergeben sich Konstellationen, die einerseits die beschriebene Problematik verstärken, etwa durch die Konkurrenz um die sinkende Schülerschaft in den Innenstädten, andererseits aber z.B. durch die Möglichkeit von Kooperationen zwischen Schulen spezifische Kompensationsmöglichkeiten bieten. Anders als in ländlichen Gemeinden, in denen es häufig nur wenige Angebote im Bereich der Sekundarstufe II gibt, sind Gymnasien und Gesamtschulen in Städten durch den intensiven Schulsystemausbau meist zahlreich und wohnortnah vorhanden. Gymnasien und Gesamtschulen geraten somit in eine innerstädtische Konkurrenzsituation mit Schulen der gleichen oder auch anderen Schulformen der Sekundarstufe II. Dies äußert sich besonders drastisch, wenn durch den Schulträger keine verbindlichen Schuleinzugsbereiche für Sekundarschulen festgelegt werden

und infolge dessen einzelne Schulen mehr Anfragen als Plätze aufweisen, während andere Schulen zu wenige Anmeldungen verbuchen. Hinzu kommt die zunehmende Bedeutung des Schulwechsels nach der Jahrgangsstufe zehn in alternative Gymnasial-Oberstufen oder Angebote der Gesamtschulen und Berufskollegs, der ebenfalls eine Konkurrenz- bzw. Wettbewerbssituation zwischen den zur allgemeinen Hochschulreife führenden Bildungsinstitutionen erzeugt (vgl. Freisel 1999, Greiwe 2001, Baumert/Roeder/Watermann 2003).

Eine spezifische Form der Konkurrenz unter Gymnasien besteht zwischen den oft traditionsreichen (mittlerweile häufig kleinen) Gymnasien in den Innenstädten, in denen aufgrund der innerstädtischen und suburbanen Wanderungsbewegungen immer weniger potentielle Schüler wohnen. Gleichzeitig ergibt sich eine Konkurrenz mit in den Vororten gelegen Gymnasien, die ihre Schülerschaft aus dem eigenen, häufig durch Familien mit mehreren Kindern geprägten Stadtteil bzw. aus den Grundschulen der umliegenden Gemeinden rekrutieren. Vor allem Gymnasien und Gesamtschulen in der Innenstadt, die früher ihre Schülerschaft aus einem weiten städtischen und regionalen Umfeld rekrutierten und somit ein elitäres und fachlich profiliertes Schultypenprofil aufrechterhalten konnten, geraten demnach in „Zugzwang“, ein differenziertes Angebot im Bereich der gymnasialen Oberstufe anzubieten, um neben anderen Schulen konkurrenzfähig zu bleiben. In Gymnasien und Gesamtschulen mit relativ kleinen Oberstufen ist dies jedoch häufig nicht zu verwirklichen. Aus diesem Grund bemühen sich nicht selten einzelne Schulen um eine Schüleranwerbung aus Grundschulen außerhalb des Stadtgebietes (vgl. Kapitel IV.1) bzw. gehen Kooperationen ein, um ein ausreichendes Angebot realisieren zu können. Diese Form der Kompensation geringer Schülerzahlen in den gymnasialen Oberstufen ist in vielen Regionen dringend notwendig: Neben den nicht unerheblichen Mehrkosten, die durch zu niedrigere Kursfrequenzen verursacht werden, gibt es vielfach Einschränkungen des Fächerangebotes (vgl. LRH NRW 2005). Gymnasien und Gesamtschulen mit geringer Jahrgangsstufenbreite sind häufig nicht mehr in der Lage, bestimmte einzelne Fächer oder Aufgabenfelder dauerhaft anbieten zu können. Aus der Landesperspektive betrachtet, betrifft dies in NRW seit längerer Zeit im naturwissenschaftlichen Aufgabenfeld die Fächer Physik

und Chemie, im sprachlich-literarischen Bereich die Fächer Erdkunde, Französisch, Latein und Griechisch sowie im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich Sozialwissenschaften und Erziehungswissenschaften (vgl. Freisel 1999, Baumert/Roeder/Watermann 2003).

In der Regionalperspektive ergeben sich unterschiedliche Ausprägungen dieser Problematik. Die als kommunaler Vergleich angelegte Studie zur Leistungskursangebotsstruktur in der Jahrgangsstufe zwölf in NRW von Bargel und Kuthe aus dem Jahr 1992 belegt, dass sich im Hinblick auf Umfang und Fächerspektrum lokal höchst unterschiedliche Leistungskursangebote finden lassen. Vor allem in vielen ländlichen Kommunen, in denen es häufig nur eine gymnasiale Oberstufe gibt, sind die Kursangebote so stark eingeschränkt, dass die Wahlpräferenzen der Schülerinnen und Schüler nur zu einem geringen Prozentsatz erfüllt werden können (vgl. Bargel/Kuthe 1992a). Diese Entwicklung bedeutet eine enorme Einschränkung der Wahlmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler, die weit reichende Folgen im Hinblick auf spätere Studierfähigkeit bzw. Studienfachwahlen haben kann (vgl. Abel 2001). Dass diese Problematik jedoch keinesfalls auf ländliche Regionen beschränkt ist, sondern in Zeiten des Schülerrückgangs gerade auch in städtischen Schulsystemen mit mehreren Gymnasialangeboten evident ist, zeigen bereits in den 1980er Jahren Ergebnisse einer regional vergleichenden Studie von Aurin und Raether, die neben anderen Dimensionen auch die Kursangebotsstruktur von Gymnasien in Freiburg untersucht (vgl. Aurin/Raether 1984). Neuere Studien zu dieser Thematik fehlen, sind aber vor dem Hintergrund der aktuellen demographischen Entwicklung dringend notwendig.

Bisher begegnet man der beschriebenen Situation mit unterschiedlichen Strategien. Vielerorts werden etwa unterdurchschnittliche Kursfrequenzen geduldet und zudem kombinierte Leistungs- und Grundkursangebote angeboten, um bestehende Engpässe zu kompensieren (vgl. Baumert/Roeder/Watermann 2003). Als langfristiger Handlungsansatz wird außerdem seit längerem die Verstärkung der Kooperationsbeziehungen in der Sekundarstufe II der allgemein bildenden Schulen erwogen. Vor allem Institutionen mit geringen Jahrgangsstufenstärken soll dies die Möglichkeit eröffnen, ein breiteres Kursangebot realisieren zu können (vgl.

Bargel/Kuthe 1992a, GEW Berlin 2000, Baumert/Roeder/Watermann 2003). Gesamtschulvertreter sehen in den Kooperationsbeziehungen zudem eine Möglichkeit, die vielerorts drohende Reduktion der Gesamtschule auf die Sekundarstufe I langfristig zu vermeiden. Weitere erhoffte Effekte durch Kooperationen bestehen unter anderem in der Einsparungen von Lehrerstunden sowie der sich eröffnenden Möglichkeit, der Vergleichbarkeit der Leistungsanforderungen unterschiedlicher Schulformen im Fall der Kooperation von Gymnasien und Gesamtschulen (vgl. Belke 2001, Landmann 2001, dazu kritisch Borjans-Heuser 2001). Der noch weiterführende Vorschlag einer kompletten institutionellen Trennung von Sekundarstufe I und II mit dem Ziel der Errichtung von Oberstufenzentren, wurde bereits in den 1980er und 1990er Jahren (vgl. Aurin/Raether 1984, Bargel/Kuthe 1992a) diskutiert und in den letzten Jahren wieder aufgegriffen. Man sieht darin die Möglichkeit zukünftig ein regional und lokal konstantes und differenziertes Kursangebot sichern zu können (vgl. Weishaupt 2004, Städtetag NRW 2004).

### **2.1.3 Gesetzliche Bestimmungen zur Kooperation in der GOST**

Von amtlicher Seite besteht in NRW für die Einzelschule seit langem die Aufforderung, sich ihrem Umfeld zu „öffnen“ und mit anderen Schulen, z.B. in „Bildungslandschaften“ zu kooperieren (vgl. Bildungskommission NRW 1995, MSW NRW 1997/Bertelsmann Stiftung 2001). Die Direktive zur Zusammenarbeit bezieht sich auch ausdrücklich auf die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe. Gemäß § 5 Absatz 1 und 3 des Schulverwaltungsgesetzes (SchVG NRW) sollen „Schulen schulfachlich und organisatorisch zusammenarbeiten. [...] Diese Zusammenarbeit soll vor allem durch das Angebot gemeinsamer Unterrichtsveranstaltungen und durch den Austausch von Lehrern für Unterrichtsveranstaltungen gefördert werden“ (§ 5 Abs. 1 SchVG NRW).

Die Verordnung über die Zusammenarbeit von Schulen (Kooperationsvereinbarung KVO)<sup>31</sup> betont ebenfalls die Verpflichtung der Schulen zur Kooperation: Schulen sollen durch „schulfachliche und organisatorische Zusammenarbeit [...] dazu beitragen, ein effektives Bildungs- und Abschlussangebot in allen Landesteilen zu sichern“; dadurch soll „[...] das Bildungsangebot der Schulen regional ausgewogen gestaltet und die Bildungsmöglichkeit der Schülerinnen und Schüler [...] durch ein Angebot vielfältiger aufeinander abgestimmter Wahlmöglichkeiten verbessert und ausgebaut werden“ (vgl. § 1 KVO). Die Schulen sollen im Rahmen ihrer Möglichkeiten durch Kooperationen unter anderem dazu beitragen, dass der lehrplanmäßige Unterricht an kleinen Schulen gesichert ist, Lehrerinnen und Lehrer effektiver eingesetzt werden können und Unterrichtsangebote und außerschulische Angebote durch gemeinsame Aktivitäten gesichert und erweitert werden können (vgl. § 2 KVO). Ausdrücklich auf die Kooperation in der gymnasialen Oberstufe bezieht sich § 9 „Zusammenarbeit in der gymnasialen Oberstufe der Gymnasien und Gesamtschulen“, in dem die Bereitstellung eines differenzierten Angebotes im Bereich der Grund- und Leistungskurse gefordert wird. Gemäß § 6 Abs. 3 Satz 1-3 der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe vom 5. Oktober 1998 (APO-GOST) heißt es konkret:

„In der gymnasialen Oberstufe ist durch Zusammenarbeit der Schulen [...] ein größtmögliches Wahlangebot an Grund- und Leistungskursen in allen Fächern zu gewährleisten. Die Schule ist verpflichtet, gemäß 9 Abs.1 KVO das größtmögliche Differenzierungsangebot zu machen. Die drei Aufgabenfelder sind bei der Einrichtung der Leistungskurse möglichst differenziert zu berücksichtigen. Mindestens Deutsch, eine Fremdsprache, Mathematik, eine Naturwissenschaft und eine Gesellschaftswissenschaft [...]“ (§ 6 Abs.3 Satz 1-3 APO-GOST).

Jede Schule in NRW ist verpflichtet, diese Anordnung in ihrem Oberstufenangebot zu realisieren. Der folgende Satz hat dagegen den Charakter einer „Soll-Vorschrift“ und betrifft vor allem Schulen, die in der Lage bzw. willens sind, mit anderen Schulen zu kooperieren:

---

<sup>31</sup> Die KVO ist am 24. März 1995 in Kraft getreten. Geändert wurde sie zuletzt durch eine Verordnung vom 23. Februar 2000. Die Vorschriften sind dementsprechend für den gewählten Untersuchungszeitraum von 2000/01 bis 2002/03 zutreffend.

„[...] Durch Kooperation mit anderen Schulen ist anzustreben, dass eine weitere Fremdsprache, eine weitere Naturwissenschaft und eine weitere Gesellschaftswissenschaft als Leistungskurse zur Wahl angeboten werden [...]“ (§ 6 Abs. 3 Satz 4 APO-GOST)

Die KVO sieht gemäß § 2 folgende Zuständigkeiten bei der Einrichtung einer Kooperation vor: Die Schulleitung stellt zunächst fest, ob die sächlichen und personellen Voraussetzungen eine Zusammenarbeit mit anderen Schulen möglich machen und legt dann der Schulkonferenz ein mit der potentiellen Partnerschule abgestimmtes Konzept der Zusammenarbeit vor (vgl. § 2 Abs. 1 KVO). Die Schulkonferenz kann daraufhin etwaige inhaltliche Änderungen vornehmen (vgl. § 2 Abs. 3 KVO). Die zuständige Schulaufsichtsbehörde soll darauf hin wirken, dass die Schulen die Möglichkeit zur Kooperation nutzen und dementsprechend beratend und anregend agieren (vgl. § 2 Abs. 4 KVO). Der Schulträger ist in das Kooperationsvorhaben der Schulen durch Mitwirkung in der Schulkonferenz eingebunden (ebd.). Die letztlich positive Entscheidung über die Zusammenarbeit erfordert einen übereinstimmenden Beschluss der Schulkonferenzen der beteiligten Kooperationsschulen (vgl. § 3 Abs. 1 KVO) sowie der Zustimmung der Schulaufsichtsbehörde (vgl. § 3 Abs. 2 KVO). Schulaufsichtsbehörden und Schulträger sollen also die Kooperationsbemühungen der Schulen unterstützen, aber auch aktiv mitgestalten und gegebenenfalls steuernd eingreifen, um einerseits ein größtmögliches Wahlspektrum für den einzelnen Schüler zu eröffnen und andererseits eine ausdifferenzierte Oberstufenangebotsstruktur innerhalb einer lokalen Schullandschaft zu sichern:

„[...] Kurse, die an einzelnen Schulen nur von wenigen Schülerinnen und Schülern, gewünscht werden, sind gegebenenfalls an einer Schule zentral einzurichten. Unter Mitwirkung der Schulaufsichtsbehörde soll insgesamt durch Kooperation oder durch Zuordnung bestimmter Fächer zu einzelnen Schulen ein breiteres Fächerangebot gesichert werden [...]“ (§ 6 Abs. 3 Satz 5-6 APO-GOST).

Die Vorschriften des Ministeriums zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe fordern neben der Sicherung eines Mindeststandards eindeutig das aktive Engagement von Schulen, Schulaufsichtsbehörden und Schulträger, Ressourcen zu bündeln und eine effektive Kooperationsstruktur im Bereich der Leistungs- und Grundkursangebote zu realisieren, die ein umfangreiches und stabiles Fächerangebot im lokalen



Schulsystem dauerhaft sichert. Gerade in städtischen Kontexten mit zahlreichen, häufig geographisch nicht weit voneinander entfernten Institutionen bietet sich die Option, ein Mehrangebot zu schaffen. Ein differenziertes Oberstufenprofil muss, wie vielleicht häufig angenommen, dementsprechend nicht zwangsläufig durch offene Wettbewerbs- und Abschottungsstrategien entstehen, sondern kann ebenso das Ergebnis umfassender Formen der Kooperation sein.

Aus diesem Grund soll geprüft werden, inwiefern sich das Kursangebot der Schulen in den Städten Münster, Bochum und Recklinghausen allein aus ihren eigenen Ressourcen in Abgrenzung zu anderen Schulen ergibt oder (auch) das Ergebnis von Kooperationsbeziehungen mit anderen Gymnasien bzw. Gesamtschulen ist. Ziel der Analyse ist es herauszufinden, welche Formen der Kooperation in den Städten etabliert wurden. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass die etwaige Zusammenarbeit der Schulen sich nach spezifischen lokalen Mustern vollzieht, die auf unterschiedliche schulpolitische Konstellation in den drei untersuchten Städten zurückzuführen sind. Ausschlaggebend sind ebenso die Anzahl und Verteilung der Schulen im städtischen Raum als auch das Engagement der einzelnen Schulen. Von Bedeutung ist außerdem die „Reformfreudigkeit“ des Schulträgers, diese entscheidet etwa darüber, ob und in welchem Umfang bereits Kooperationsstrukturen – beispielsweise im Rahmen früherer Schulversuche – institutionalisiert wurden. Nachfolgend werden daher die Kooperationsstrukturen im Bereich der Grund- und Leistungskurse in der Jahrgangsstufe zwölf<sup>32</sup> der Gymnasien und Gesamtschulen unter Berücksichtigung folgender Fragestellungen analysiert:

1. Existieren in den untersuchten Städten Kooperationsbeziehungen im Bereich der gymnasialen Oberstufe, und wenn ja, welche Strukturen weisen diese auf?
2. Inwiefern erfüllen die Schulen die amtlichen Vorgaben der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe, die sich unter anderem auf Kooperationen im Bereich der Leistungskurse bezieht?

---

<sup>32</sup> Die Jahrgangsstufe zwölf ist für die Analyse der Oberstufenangebote am aussagekräftigsten, da erst mit dieser Stufe die *Qualifikationsphase* der gymnasialen Oberstufe beginnt und zugleich die *Einführungsphase*, in der die Schüler zunächst mit dem Kurswahlsystem vertraut gemacht werden sollen, abgeschlossen ist.

3. Abschließend soll die Frage nach der Effektivität von unterschiedlichen Kooperationsmodellen beantwortet werden: Führt Kooperation immer auch zu einem größeren Fächerspektrum? Welches Kooperationsmodell mit welcher Anzahl von kooperierenden Schulen weist das differenzierteste Fächerangebot auf?

## **2.2 Verteilung und Größe der Schulen**

Sowohl die Verteilung der Schulen im Stadtgebiet als auch die Größe der Gymnasien und Gesamtschulen stellen maßgebliche Voraussetzungen für die Kooperationsfähigkeit bzw. den Kooperationswillen von Schulen dar. Daher wird im Folgenden ein Überblick über die Lage der Schulen im Stadtgebiet sowie über die Schulgrößen der Gymnasien und Gesamtschulen in den drei Städten gegeben.

### **2.2.1 Stadt Münster**

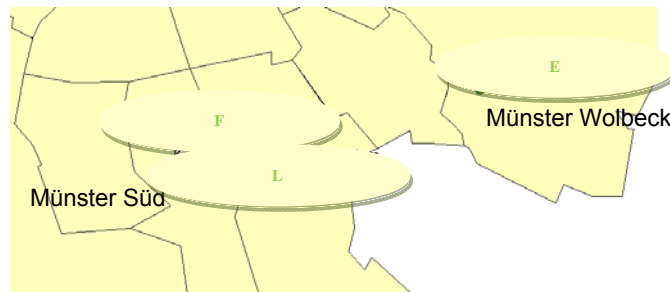
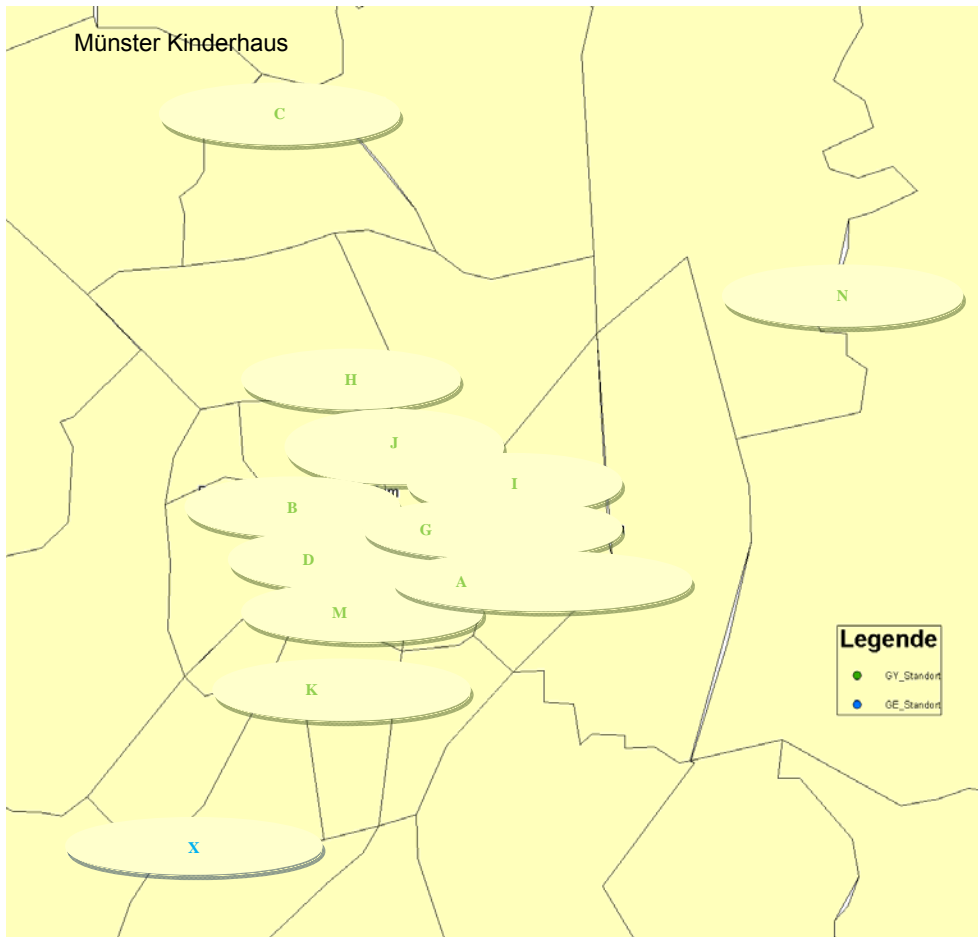
In Münster gibt es insgesamt 14 Gymnasien, zwei davon in Trägerschaft des Bistums Münster. Dies trifft ebenso auf die einzige Gesamtschule der Stadt zu. Neun der vierzehn Gymnasien liegen in relativer Nähe zueinander in der Innenstadt. Aus dieser stadtspezifischen Konstellation ergibt sich eine Konkurrenzsituation zwischen diesen Schulen. Die übrigen fünf Gymnasien sind wohnortnahe Angebote in Randbezirken der Stadt, und auch die Gesamtschule liegt peripher. Die Anzahl der Schüler der Gymnasien und Gesamtschulen liegt zwischen 549 und 1430. Die Einteilung der Schulen nach der Anzahl der Gesamtschülerzahl ergibt im Fall der Gymnasien drei im Bereich S<sup>33</sup>, sechs im Bereich M, vier im Bereich L und ein Gymnasium im Bereich XL. Die Gesamtschule hat 1430 Schüler und fällt damit in die Kategorie XL. Im Städtevergleich findet sich in der Stadt Münster die mit Abstand höchste Anzahl sehr kleiner Gymnasien<sup>34</sup>. Die folgende Abbildung veranschaulicht die räumliche Verteilung der Schulen im Stadtgebiet.

---

<sup>33</sup> Es wurde eine Einteilung von 549 (kleinste Schule) bis 1430 (größte Schule) vorgenommen und entsprechend in S (bis 630), M (631-850), L (851-1070) und XL (>1071) klassifiziert (siehe dazu auch die Tabellen XIII–XV).

<sup>34</sup> Sieben der Gymnasien in der Innenstadt sind kleiner als Vergleichschulen in dem ländlichen Vergleichsraum Kreis Steinfurt. Vgl. dazu auch Franke, T. (2007): Schulentwicklung und ländlicher Strukturwandel. Profilbildung und Kooperation von Sekundarschulen im Kreis Steinfurt“ System und Geschichte. Studien zur Bildungsforschung. Würzburg: ERGON- Verlag.

**Abbildung XI Standorte der Gymnasien und Gesamtschulen der Stadt Münster, Schuljahre 2000/01-2003/04**



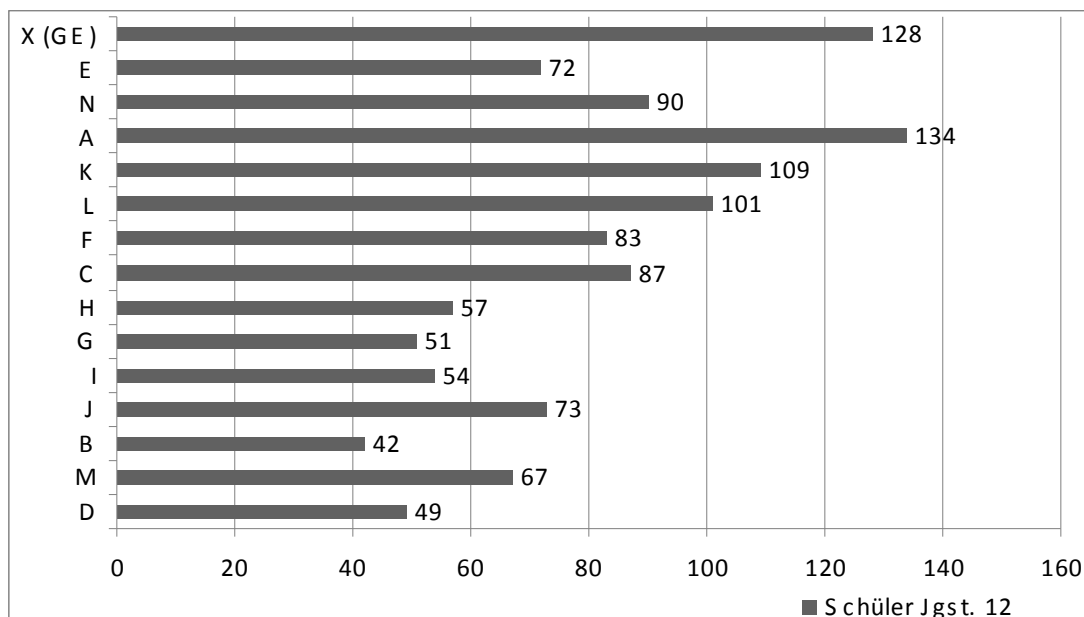
Legende:



Quelle: Vermessungs- und Katasteramt der Stadt Münster, LDS NRW 2001-2003, amtliche Schulstatistik, eigene Bearbeitung

Die niedrigen Schülerzahlen in einigen Schulen wirken sich auch auf deren Oberstufengrößen aus: In der Innenstadt von Münster häufen sich Gymnasien mit sehr geringen Jahrgangsstärken: Eine besonders kleine Jahrgangsstufenstärke weist das Gymnasium B auf, das während des Untersuchungszeitraums durchschnittlich nur 42 Schüler in der Jahrgangsstufe zwölf aufweist. Nach den Vorgaben des aktuellen Schulgesetzes würde es damit gerade eben die gesetzliche Mindestgröße erfüllen (vgl. Schulgesetz NRW 2006 § 82(7)). Die Gymnasien D, G, I und H verfügen ebenfalls nur über geringe Jahrgangsstufenstärken. Die übrigen Gymnasien besitzen eine ausreichend große Schülerschaft in der Stufe zwölf, dies gilt sowohl für die restlichen Innenstadtgymnasien als auch für die in den peripheren Stadtteilen gelegenen Schulen C, L, F und E. Die einzige Gesamtschule verfügt mit durchschnittlich 128 Schülern zu Beginn der Qualifizierungsphase über die zweitgrößte Stufenstärke der Stadt (vgl. Abb. XII).

**Abbildung XII Durchschnittliche Schülerzahl in der Jahrgangsstufe zwölf der Gymnasien und Gesamtschulen der Stadt Münster, Schuljahre 2000/01 - 2002/03, Mittelwerte**

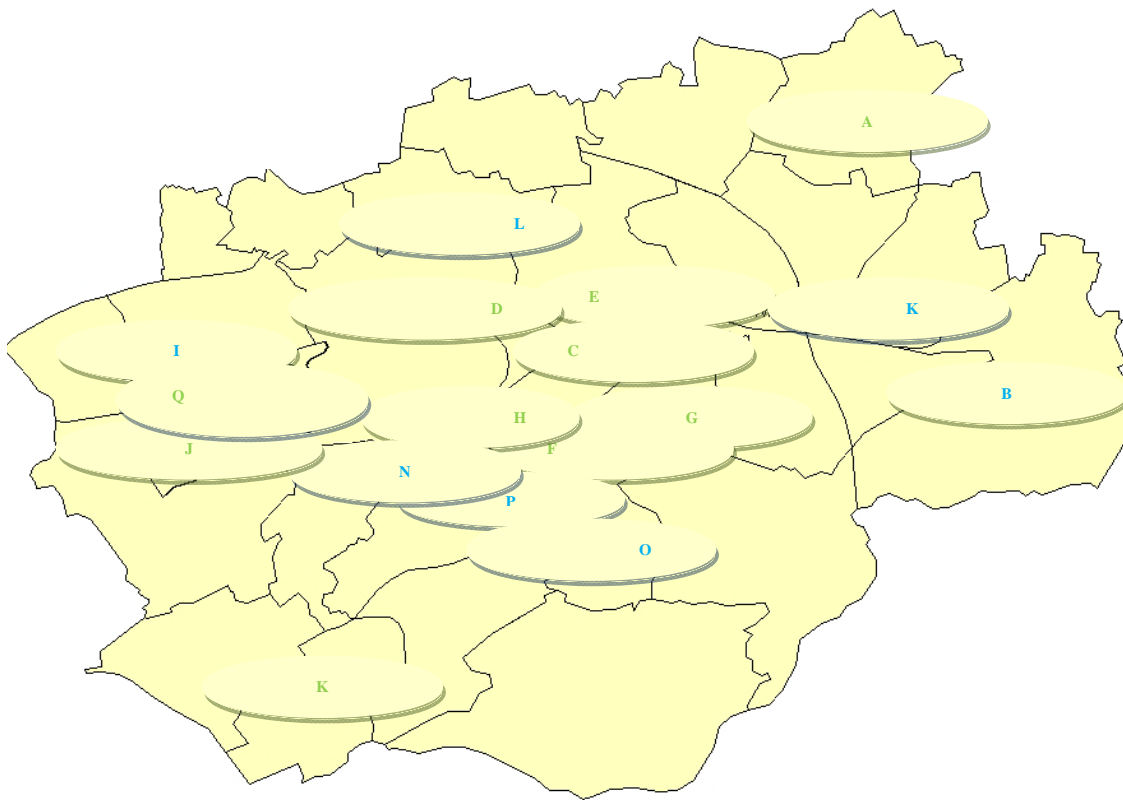


### 2.2.2 Stadt Bochum

In Bochum gibt es insgesamt elf Gymnasien und sechs Gesamtschulen, davon zwei Gesamtschulen in privater Trägerschaft. Drei Gymnasien liegen nah beieinander in der Innenstadt. Drei weitere Gymnasien sowie drei der Gesamtschulen sind im südwestlichen Teil der Stadt gelegen, zwei Gymnasien und eine Gesamtschule in Bochum-Wattenscheid. Die übrigen Gymnasien sind wohnortnahe Vorortgymnasien, gelegen in nordöstlichen, nördlichen und westlichen Stadtteilen. In Bochum variiert die Gesamtanzahl der Schüler während des Untersuchungszeitraums zwischen 812 und 1345. Von den Gymnasien lässt sich eines der Größeneinteilung M, neun der Größeneinteilung L und ein Gymnasium der Größe XL zuweisen. Im Fall der Gesamtschulen trifft auf eine die Größe M zu, die übrigen Gesamtschulen fallen in die Kategorie XL (vgl. Tab. XIV).

Die Anzahl der Schüler in der Stufe zwölf erstreckt sich von durchschnittlich 69 Schülern im Gymnasium J bis zu durchschnittlich 122 Schülern im Gymnasium D (vgl. Abb. XIV). Auch in der Stadt Bochum finden sich vor allem in den Gesamtschulen geringe Jahrgangsstufenstärken (mit Ausnahme von M), obwohl diese insgesamt über die höchsten Schüleranteile verfügen. Die Gesamtschule O würde, an den Richtwerten des aktuellen Schulgesetzes gemessen, sogar unter dem geforderten Mindestwert von 42 Schülern pro Jahrgangsstufe liegen. Die durchschnittlichen Jahrgangsstufenstärken der Vorortgymnasien sind bis auf das Gymnasium A, sehr groß. Im Gegensatz zur Stadt Münster verfügen auch die Gymnasien in der Innenstadt über hohe Schülerzahlen in der Jahrgangsstufe zwölf. Dies gilt allerdings in abgeschwächter Form auch für die Schulen im Südwesten. Bei den drei Schulen in Bochum-Wattenscheid ergeben sich sehr unterschiedliche Jahrgangsstufenstärken: Das Gymnasium I hat mit durchschnittlich 120 Schülern fast doppelt so viele Schüler in der Stufe zwölf wie das Gymnasium J. Die Gesamtschule Q verfügt nur über eine sehr geringe Jahrgangsstufenstärke (vgl. Abb. XIV).

**Abbildung XIII Standorte der Gymnasien und Gesamtschulen der Stadt Bochum, Schuljahre 2000/01-2003/04**

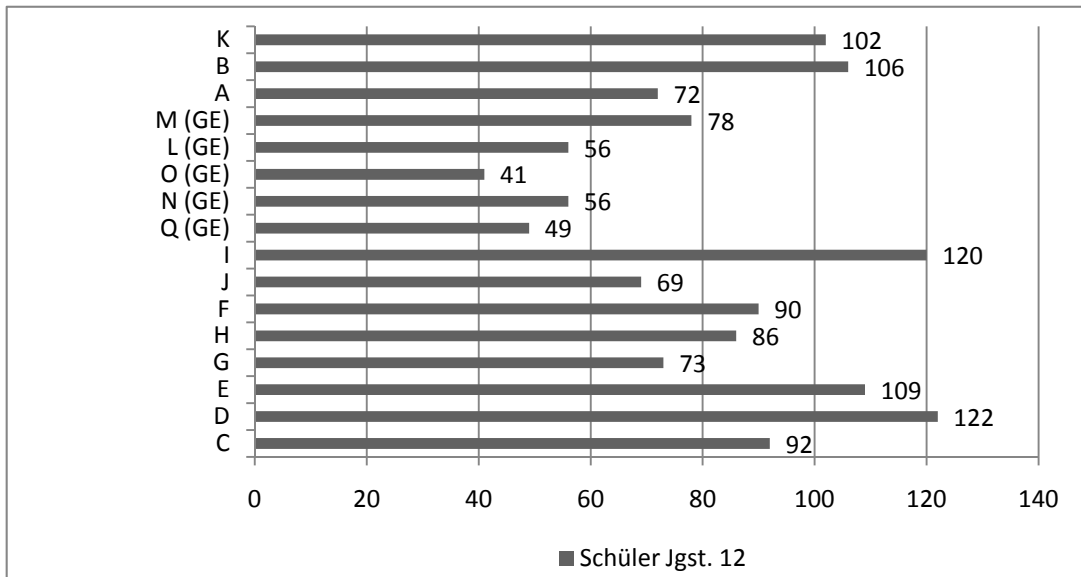


Legende:



Quelle: Vermessungs- und Katasteramt der Stadt Bochum, LDS NRW 2001-2003, amtliche Schulstatistik, eigene Bearbeitung

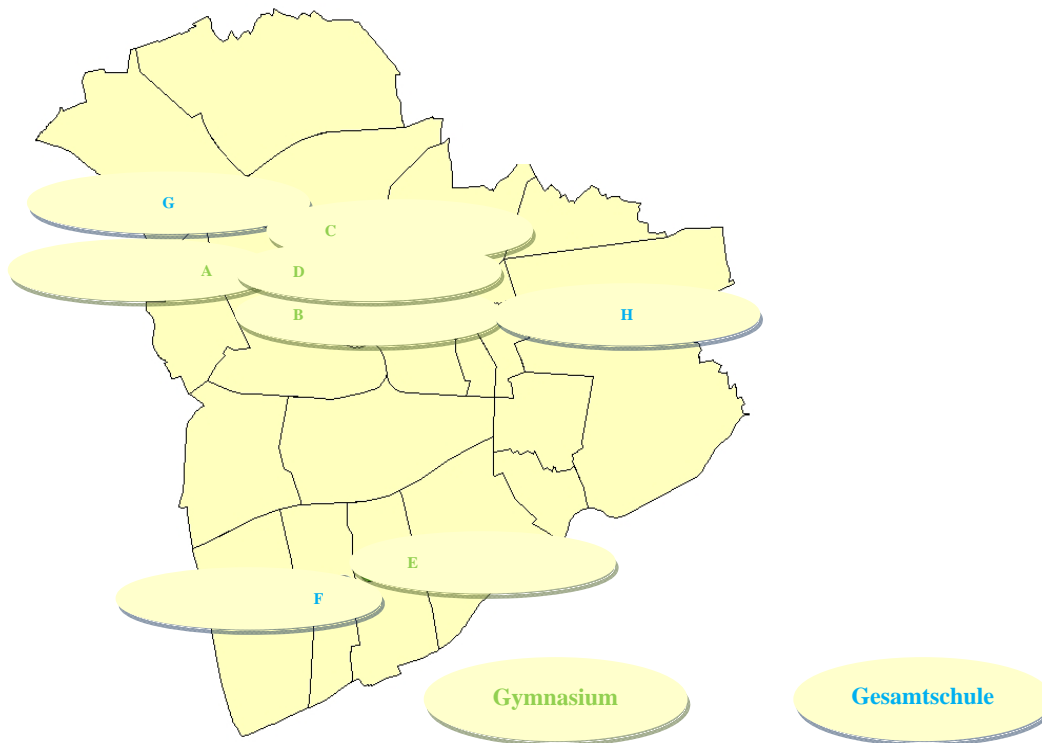
**Abbildung XIV Durchschnittliche Schülerzahl in der Jahrgangsstufe zwölf der Gymnasien und Gesamtschulen der Stadt Bochum, Schuljahre 2000/01 - 2002/03, Mittelwerte**



### 2.2.3 Stadt Recklinghausen

Das allgemein bildende Schulangebot im Bereich der Sekundarstufe II setzt sich in Recklinghausen aus fünf Gymnasien und drei Gesamtschulen zusammen. Alle Schulangebote befinden sich in städtischer Trägerschaft. Vier der fünf Gymnasien liegen in unmittelbarer örtlicher Nähe zueinander im Innenstadtbereich. Das fünfte Gymnasium liegt, wie auch eine der drei Gesamtschulen, im deutlich durch eine Autobahntrasse abgetrennten südlichen Siedlungsraum der Stadt. Die übrigen zwei Gesamtschulen sind sehr dezentral im eher ländlich geprägten nördlichen bzw. östlichen Teil von Recklinghausen gelegen. Die Größe der Gymnasien und Gesamtschulen in Recklinghausen variiert zwischen 723 und 1091 Schülern. Vier der Gymnasien fallen in die Kategorie M und eins in die Kategorie L. Die drei Gesamtschulen entsprechen den Kategorien M, L und XL. Die folgende Abbildung zeigt die Schulverteilung im städtischen Raum:

**Abbildung XV Standorte der Gymnasien und Gesamtschulen der Stadt Recklinghausen, Schuljahre 2000/01-2003/04**

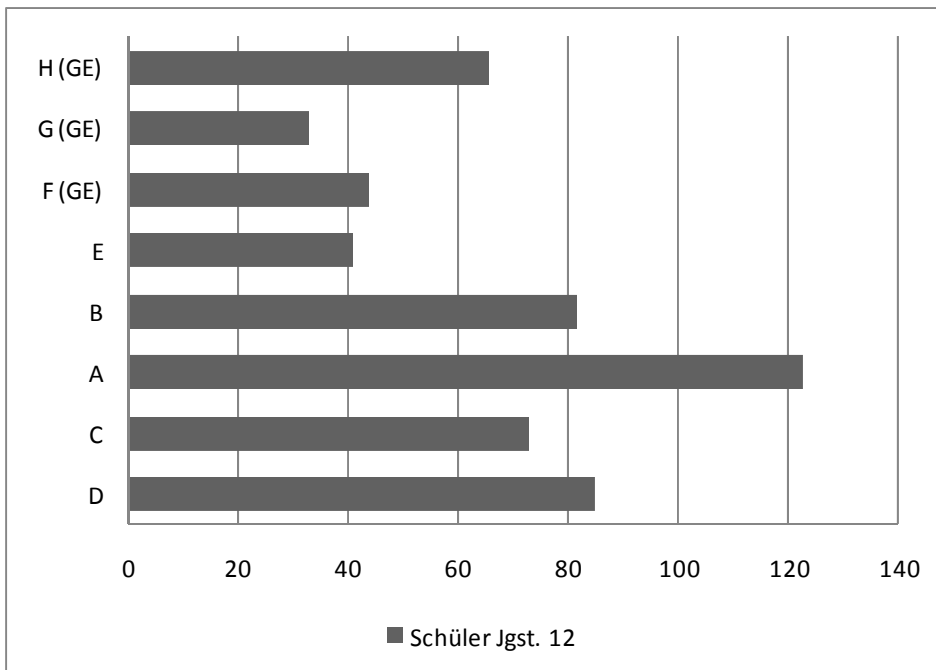


Quelle: Vermessungs- und Katasteramt der Stadt Recklinghausen, LDS NRW 2001-2003, amtliche Schulstatistik eigene Bearbeitung

Wie die Abbildung XVI zeigt, besuchen in zwei der Gesamtschulen und in einem Gymnasium sehr wenige Schüler die Jahrgangsstufe zwölf. Im Fall der Gesamtschule G liegt die durchschnittliche Schülerzahl um mehr als zehn Schüler unter dem aktuell gesetzlich geforderten Wert, bei F knapp darüber. Hier zeigt sich das ungleiche Verhältnis der geringen Größe der Oberstufen zur insgesamt hohen Schülerzahl der Gesamtschulen. Die Gesamtschule H, obwohl die kleinste der Gesamtschulen, verfügt hingegen über eine ausreichend große Anzahl von Schülern in der Jahrgangsstufe zwölf. Bis auf das Gymnasium E im Süden der Stadt verfügen alle Gymnasien im Durchschnitt über ausreichend große Schülerzahlen in der Stufe zwölf. Die höchste durchschnittliche Schülerzahl zu Beginn der Qualifizierungsphase weist das Gymnasium A auf.



**Abbildung XVI Durchschnittliche Schülerzahl in der Jahrgangsstufe zwölf der Gymnasien und Gesamtschulen der Stadt Recklinghausen, Schuljahre 2000/01- 2002/03, Mittelwerte**



In allen drei Städten ergibt sich in einigen Schulen aufgrund der geringen Anzahl von Schülern in der Jahrgangsstufe zwölf die Notwendigkeit, mit anderen Schulen zu kooperieren, um ein ausreichendes Kursangebot realisieren zu können. In der Stadt Münster betrifft dies vor allem einige der Gymnasien in der Innenstadt, in Bochum vor allem die Gesamtschulen und in Recklinghausen insbesondere die im Norden der Stadt gelegene Gesamtschule, aber auch das Gymnasium und die Gesamtschule im Süden. Das folgende Kapitel gibt Aufschluss darüber, welche dieser Schulen die Möglichkeiten der Kooperation nutzen (können) bzw. darüber, in welche stadtspezifischen Kooperationsstrukturen diese Schulen eingebunden sind.

### **2.3 Kooperationsstrukturen in der gymnasialen Oberstufe**

Aus den Daten der amtlichen Schulstatistik geht hervor, welche der Gymnasien und Gesamtschulen in welchem Fach Kooperationskurse anbieten und demnach Schüler anderer Schulen aufnehmen. Es ist allerdings nicht ausgewiesen, um Schüler

welcher spezifischen Kooperationsschule es sich handelt. Die stadtspezifischen Kooperationsbeziehungen konnten deshalb nur durch Befragung von kommunalen Gewährspersonen festgestellt werden.<sup>35</sup>

Die folgende Auswertung der Kooperationskurse zeigt die unterschiedlichen Konstellationen und Möglichkeiten auf, die entstehen, wenn Kooperationsbeziehungen im Bereich der gymnasialen Oberstufe allgemein bildender Schulen in einem Zweierkooperationsmodell (Stadt Münster) oder einem Dreierkooperationsmodell (Stadt Bochum) bzw. einem Viererkooperationsverbund (Stadt Recklinghausen) realisiert werden.

Die jeweiligen Kooperationskurse sind den Schülern aller Partnerschulen zugänglich. In der Stadt Münster ergibt sich dies durch die Strategie der Zweierkooperation, in Recklinghausen ist die langjährige Praxis einer integrierten Oberstufe der vier Kooperationsgymnasien in der Innenstadt bereits dokumentiert (vgl. Lehner/Widmaier 1992). Allein in Bochum ergibt sich durch die Kooperation von jeweils drei Gymnasien die Möglichkeit, dass einzelne Kurse nur von Schülern einer Partnerschule, nicht aber von denen der Zweiten besucht werden könnten. Da es in dieser Arbeit aber um die mögliche Effektivität der verschiedenen Kooperationsmodelle geht, wird die volle Ausschöpfung der Kurse durch alle drei Schulen zugrunde gelegt.

### **2.3.1 Stadt Münster**

In der Stadt Münster gibt es insgesamt zwölf Kooperationsgymnasien und drei Solitärschulen<sup>36</sup>, davon zwei Gymnasien und eine Gesamtschule. Wie die folgende Abbildung zeigt, besteht die Kooperationsstruktur zum Zeitpunkt der Untersuchung in der Zusammenarbeit von jeweils sieben mal zwei Gymnasien im Bereich der Leistungs- und Grundkurseangebote.<sup>37</sup>

---

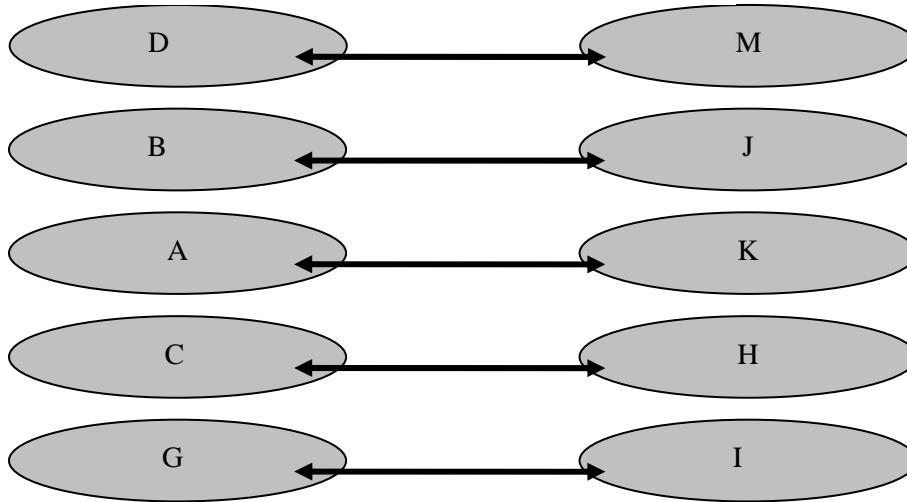
<sup>35</sup> In Münster war dies die zuständige Oberstufenkoordinatorin, in Bochum die Schulleiter mehrerer Gymnasien und in Recklinghausen war die Kooperationsstruktur bereits dokumentiert (vgl. Lehner/Widmaier 1992).

<sup>36</sup> Als Solitärschulen werden Schulen bezeichnet, die im Untersuchungszeitraum nicht mit anderen Schulen kooperieren.

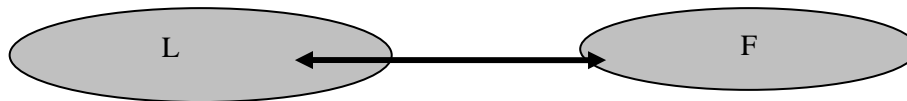
<sup>37</sup> Zwischenzeitlich haben sich die Kooperationsbeziehungen in der Stadt Münster verändert: In einigen Schulen wird statt nur mit einer Partnerschule, mit mehreren Schulen kooperiert (vgl. Westfälische Nachrichten vom 15.06.2005). Seit dem Schuljahr 2006/07 erfolgte eine weitere Ausweitung und Optimierung der Kooperationsbeziehungen. Die ehemaligen Zweier-Kooperationen wurden in Modelle

**Abbildung XVII Kooperationsmodell Stadt Münster,  
Schuljahre 2000/01-2002/03**

Kooperationsverbünde Innenstadt



Kooperationsverbund Süd



Da eine der zentralen Fragen dieser Untersuchung die nach einer etwaigen Erweiterung des Fächerspektrums durch Kooperationskurse ist, werden bei der folgenden Darstellung ausschließlich die kontinuierlich angebotenen Kooperationskurse der einzelnen Schulen berücksichtigt. Die folgenden Tabellen VII bis XI geben also nicht das gesamte Leistungs- bzw. Grundkursangebot der Schulen wieder, sondern geben vielmehr Aufschluss darüber, wie viele und welche Kooperationskurse und -fächer von den jeweiligen Einzelschulen oder Kooperationsverbänden dauerhaft bereitgestellt werden.

---

von bis zu fünf zusammenarbeitenden Gymnasien (z.B. G, I, J, C und das Gymnasium H) transformiert (vgl. Westfälische Nachrichten vom 08.08.2006).

### 2.3.1.1 Leistungskurse Münster

Wie Tabelle VII zeigt, liegt der Anteil der gesamten Kooperationskurse im Untersuchungszeitraum im Bereich der Leistungskurse durchschnittlich bei 45,5 Prozent, also etwa bei der Hälfte der angebotenen Kurse. Wie die Betrachtung der einzelnen Schuljahre zeigt, ist die Tendenz zunehmend (vgl. Tab. VII, 19 / 4, 7, 10). Zwischen den Kooperationsverbänden, aber auch zwischen den Einzelschulen gibt es jedoch große Unterschiede. Die Intensität der Kooperationsbeziehungen der Kooperationsverbände erstreckt sich von durchschnittlich 9,8 Prozent bis zu einem Anteil von Kooperationskursen von durchschnittlich 91,1 Prozent. Die Intensität der Kooperationsanteile variiert in den Untersuchungsjahren zum Teil beträchtlich (vgl. Tab. VII, 3, 6, 9, 12, 15, 18 / 4, 7, 10). Auch die Fächer, die gemeinsam angeboten werden, sind je nach Kooperationsverbund unterschiedlich. Betrachtet man alle drei untersuchten Schuljahre, so lässt sich generell festhalten, dass die von den Einzelschulen angebotenen Kooperationskurse und somit auch das Kooperationsangebot des Kooperationsverbundes sich in den meisten Fällen auf Fächer konzentrieren, die ohnehin häufig angeboten werden. Im fremdsprachlichen Bereich finden sich kaum Kooperationskurse, eine Ausnahme sind die Angebote zweier Kooperationsverbände, von denen einer zweijährig Kurse in Französisch (vgl. Tab. VII, 10, 11 / 12,13) und der andere in Italienisch (vgl. Tab. VII, 16 / 12, 14) anbietet. Augenscheinlich wird in Münster im Leistungskursbereich nur sehr wenig im Bereich so genannter „Orchideenfächer“ kooperiert. Dies zeigt sich vor allem, wenn man die kontinuierlich angebotenen Dauer-Leistungskurse betrachtet. Hier beschränkt sich das Angebot fast aller Kooperationsverbände auf die Standardfächer Deutsch, Englisch, Mathematik, Biologie und Geschichte bzw. Erdkunde oder eine Auswahl aus diesen Fächern (vgl. Tabelle VII, 3, 6, 9, 12, 15, 18 / 15). Bis auf das Fach Physik, das von zwei Verbänden dauerhaft gesichert ist, werden in Münster über diese Fächer hinaus im Untersuchungszeitraum keine weiteren Kooperationsfächer dauerhaft etabliert. Eine Ausnahme ist das häufig durch Kooperationen gesicherte Fach Erdkunde, das offensichtlich in Münster eine lokale Besonderheit darstellt.

**Tabelle VII Kooperationsleistungskurse Stadt Münster, Schuljahre 2000/01 – 2002/03**

|        |        | Leistungskursangebot |    |       |      |    |       |      |    |        | Kooperationsfächer |                         |                        |                                | Dauer-LK           |
|--------|--------|----------------------|----|-------|------|----|-------|------|----|--------|--------------------|-------------------------|------------------------|--------------------------------|--------------------|
|        |        | 2000                 |    |       | 2001 |    |       | 2002 |    |        | 11                 | 2000                    | 2001                   | 2001                           | 15                 |
| 1      | 2      | 3                    | 4  | 5     | 6    | 7  | 8     | 9    | 10 | 11     | 12                 | 13                      | 14                     | 15                             |                    |
| Schule | LK     | K-LK                 | %  | LK    | K-LK | %  | LK    | K-LK | %  | Anteil | K-LK               | K-LK                    | K-LK                   | K-LK                           |                    |
| 1      | D      | 6                    | 4  | 66,7  | 4    | 2  | 50,0  | 6    | 6  | 100,0  | 72,2               | D,M, BI, EK             | BI,EK                  | E,M,BI,PH, GE,EK               | Bi, EK             |
| 2      | M      | 7                    | 3  | 42,9  | 8    | 3  | 37,5  | 8    | 4  | 50,0   | 43,5               | D,M,BI                  | M,BI,GE                | D,M,BI,GE                      | M,BI               |
| 3      | Gesamt | 13                   | 7  | 53,8  | 12   | 5  | 41,7  | 14   | 10 | 71,4   | 55,6               | D2,M2, BI2,EK           | M,BI2,GE, EK           | D,M2,E,BI 2,GE2,EK, PH         | M,BI2,E K          |
| 4      | J      | 7                    | 6  | 85,7  | 6    | 6  | 100,0 | 9    | 7  | 77,8   | 91,5               | D,E,BI,G E,CH,EK        | D,M,E,GE, EK,PH        | D,E,M,BI, CH, GE,EK            | D,E,GE, EK         |
| 5      | B      | 3                    | 3  | 100,0 | 4    | 4  | 100,0 | 5    | 5  | 100,0  | 100,0              | D,M,E                   | D,E,M,BI               | D,M,E,GE, EK                   | D,M,E              |
| 6      | Gesamt | 10                   | 9  | 90,0  | 10   | 10 | 100,0 | 14   | 12 | 85,7   | 91,1               | D2,E2,M, BI,GE,CH GE,EK | D2,E2,M2, BI,GE,EK, PH | D2,M2,E2, GE,EK,PH             | D2,M,E2 GE,EK      |
| 7      | C      | 8                    | 3  | 37,5  | 10   | 4  | 40,0  | 9    | 0  | 0,0    | 25,8               | D,BI,GE                 | BI,GE,EK, PH           |                                |                    |
| 8      | H      | 6                    | 3  | 50,0  | 6    | 3  | 50,0  | 5    | 1  | 20,0   | 40,0               | D,M,BI                  | D,M,BI                 | D                              | D                  |
| 9      | Gesamt | 14                   | 6  | 42,9  | 16   | 7  | 43,8  | 14   | 1  | 7,1    | 31,2               | D2,M,BI2, GE            | D,M,BI2, GE,EK,PH      | D                              | D                  |
| 10     | G      | 7                    | 7  | 100,0 | 5    | 4  | 80,0  | 5    | 4  | 80,0   | 86,7               | D,M,E,BI, GE, EK,F      | D,M,E,EK               | D,M,E,GE                       | D,M,E              |
| 11     | I      | 5                    | 4  | 80,0  | 7    | 7  | 100,0 | 5    | 5  | 100,0  | 93,3               | D,M,E,PH                | D,E,M,BI, GE,F,PH      | D,E,M,EK, PH                   | D,M,E,P H          |
| 12     | Gesamt | 12                   | 11 | 91,7  | 12   | 11 | 91,7  | 10   | 9  | 90,0   | 91,1               | D2,M2,E2 BI,GE,E, F,PH  | D2,M2,E2,B I,GE,EK,PH  | D2,M2,E2, GE,EK,PH             | D2,M2,E 2,GE,EK PH |
| 13     | K      | 11                   | 2  | 18,2  | 10   | 0  | 0,0   | 11   | 1  | 9,1    | 9,1                | PH,SW                   |                        | CH                             |                    |
| 14     | A      | 12                   | 1  | 8,3   | 13   | 1  | 7,7   | 14   | 2  | 14,3   | 10,1               | CH                      | PH                     | PH,SW                          |                    |
| 15     | Gesamt | 23                   | 3  | 13,0  | 23   | 1  | 4,3   | 25   | 3  | 12,0   | 9,8                | CH,PH,S W               | PH                     | CH,PH,SW                       | PH                 |
| 16     | F      | 9                    | 6  | 66,7  | 10   | 5  | 50,0  | 8    | 5  | 62,5   | 59,7               | D,M,E,BI, EK,I          | M,E,BI,EK, PH          | M,BI,EK,I, PL                  | M,BI,EK            |
| 17     | L      | 11                   | 0  | 0,0   | 10   | 0  | 0,0   | 11   | 7  | 63,6   | 21,2               |                         |                        | M,BI,GE, CH,KU,PA, PH          |                    |
| 18     | Gesamt | 20                   | 6  | 30,0  | 20   | 5  | 25,0  | 19   | 12 | 63,2   | 39,4               | D,M,E,BI, EK, I         | M,E,BI,EK, PH          | M2,BI2,GE CH,EK,I, KU,PA,PH PL | M,BI,EK            |
| 19     |        | 92                   | 42 | 45,7  | 93   | 39 | 41,9  | 96   | 47 | 49,0   | 45,5               |                         |                        |                                |                    |

### 2.3.1.2 Grundkurse Münster

Die Gymnasien der Stadt Münster weisen im städtischen Vergleich den zweithöchsten Anteil von Kooperationsgrundkursen auf. Die Tendenz ist steigend (vgl. Tab. VIII, 19 / 11). Der Anteil ist mit rund 20 Prozent jedoch nur halb so hoch wie im Bereich der Leistungskurse. Allerdings bestehen, wie auch im Leistungskursbereich, große Unterschiede zwischen den Kooperationsverbänden und

auch Einzelschulen. Der Anteil der Kooperationskurse erstreckt sich von 0,4 Prozent (vgl. Tab. VIII, 15 / 11) bis 61,1 Prozent (vgl. Tab. VIII, 6 / 11). Auffällig ist, dass die Verbände deren Schulen bereits im Leistungskursbereich die geringste Anzahl gemeinsamer Kurse anbieten, im Grundkursbereich faktisch keine Kooperationsbeziehung mehr aufweisen (vgl. Tab. VIII, 7, 8 / 12- 14; 13,14 / 12-14). Hier spielt offenbar der Faktor Oberstufengröße eine Rolle: In Münster scheint es, anders als beispielsweise in Recklinghausen, die Tendenz zu geben, bei einer ausreichend großen Anzahl von Oberstufenschülern auf Kooperationen zu verzichten. Zwei der Kooperationsverbände offerieren ein differenziertes Angebot an Kooperationsfächern, das neben den Kernfächern auch weniger häufig angebotene Kurse umfasst. Dabei werden entweder durch das eigene Angebot einer der Schulen oder durch wechselseitige Offerten neben einigen Standardangeboten die Fächer Französisch, Erdkunde sowie Evangelische Religionslehre, Physik, Chemie und Kunst dauerhaft zur Wahl gestellt. Darüber hinaus werden die Fächer Italienisch und Politik zumindest in zwei Schuljahren realisiert. Im Fall der anderen Verbände ergeben sich deutlich weniger dauerhaft angebotene Kooperationsgrundkurse, die über das Kernangebot hinausgehen. Allerdings sind in einigen Verbänden deutliche Anstiege bezogen auf Anzahl und Spektrum der Kurse im letzten Untersuchungsjahr erkennbar (vgl. Tab. VIII, 10, 11/ 12-15; 16, 17 / 12-15).

Trotz der zum Teil sehr intensiven Kooperationsbeziehungen einiger Gymnasien im Grundkursbereich werden in der Stadt Münster, anders als in den Vergleichsstädten, seltene Fächer wie zum Beispiel Psychologie oder Rechtskunde gar nicht, bzw. Fremdsprachen wie Italienisch, Spanisch, Latein oder Griechisch nicht kontinuierlich als Kooperationskurse angeboten. Dies trifft bis auf einen Kooperationsverbund auch auf die Fächer Kunst und Musik zu (vgl. Tab. VIII, 10, 11 / 12-15).

**Tabelle VIII Kooperationsgrundkurse Stadt Münster, Schuljahre 2000/01 – 2002/03**

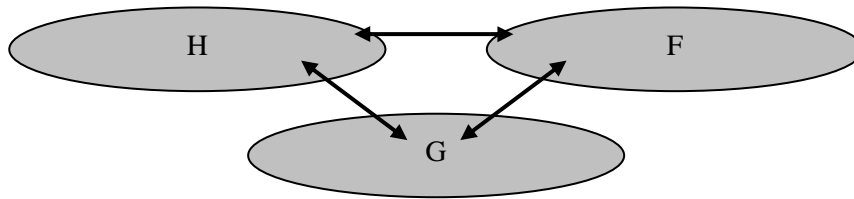
|        |        | Grundkursangebot |    |      |      |    |      |      |    |        |      | Kooperationsfächer                      |   |  |                                  |          |
|--------|--------|------------------|----|------|------|----|------|------|----|--------|------|---|---|--|----------------------------------|----------|
|        |        | 2000             |    |      | 2001 |    |      | 2002 |    |        |      | 2000                                    |   | 2001   | 2001                             | Dauer-LK |
|        |        | 1                | 2  | 3    | 4    | 5  | 6    | 7    | 8  | 9      | 10   | 11                                      | 12  | 13   | 14                               | 15       |
| Schule | GK     | K-GK             | %  | GK   | K-GK | %  | GK   | K-GK | %  | Anteil | K-GK | K-GK                                    | K-GK  | K-GK   |                                  |          |
| 1      | D      | 19               | 3  | 15,8 | 16   | 1  | 6,3  | 20   | 3  | 15,0   | 12,3 | BI,F,PH                                 | CH  | E,EK,F   |                                  |          |
| 2      | M      | 19               | 2  | 10,5 | 27   | 3  | 11,1 | 29   | 4  | 13,8   | 11,8 | EK,PL                                   | D,EK,F  | GE,I2,LIT                                      |                                  |          |
| 3      | Gesamt | 38               | 5  | 13,2 | 43   | 4  | 9,3  | 49   | 7  | 14,3   | 12,2 | BI,EK,F,PH,PL                           | D,CH,EK,F   | E,GE,EK,F,I2,LIT                               | F,EK                             |          |
| 4      | J      | 23               | 15 | 65,2 | 27   | 19 | 70,4 | 26   | 14 | 53,8   | 63,1 | D,M2,E,BI,GE,CH,EK,ER,F,I,KU2,PH,PL     | D2,M2,E3,BI,GE,CH,EK,ER,F,IF,KR,KU3,PL            | D2,M,E3,BI,GE,ER,F,G,I,KU,PH                   | D,M,E,G,E,ER,F,KU                |          |
| 5      | B      | 13               | 6  | 46,2 | 14   | 9  | 64,3 | 18   | 11 | 61,1   | 57,2 | D,M,E,BI,GE,KU                          | D,M,E,GE,KR,LI,PH,PL,SP                           | D,M2,E,BI2,CH,EK,I,KU2                         | D,M,E                            |          |
| 6      | Gesamt | 36               | 21 | 58,3 | 41   | 28 | 68,3 | 44   | 25 | 56,8   | 61,1 | D2,M3,E2,BI2,GE2,CH,EK,ER,F,I,KU3,PH,PL | D3,M3,E4,BI,GE2,CH,EK,ER,F,IF,KR2,KU3,I,PH,PL2,SP | D3,M3,E4,BI3,GE,CH,ER,EK,F,G,I2,KU3,PH         | D2,M3,E2,BI,GE,CH,EK,ER,F,KU3,PH |          |
| 7      | C      | 26               | 0  | 0,0  | 37   | 1  | 2,7  | 30   | 0  | 0,0    | 0,9  |   | LI  |  |                                  |          |
| 8      | H      | 21               | 0  | 0,0  | 25   | 0  | 0,0  | 22   | 0  | 0,0    | 0,0  |   |   |  |                                  |          |
| 9      | Gesamt | 47               | 0  | 0,0  | 62   | 1  | 1,6  | 52   | 0  | 0,0    | 0,5  |   | LI  |  |                                  |          |
| 10     | G      | 22               | 4  | 18,2 | 15   | 5  | 33,3 | 15   | 9  | 60,0   | 37,2 | D2,CH,ER,PH                             | D,M2,GE,ER,                                       | D,E,BI,GE,CH,EK,ER,LI,SW                       | D,ER                             |          |
| 11     | I      | 16               | 5  | 31,3 | 23   | 9  | 39,1 | 22   | 12 | 54,5   | 41,6 | GE,ER,EK,KR,SW                          | D,CH,I,IF,KU,MU,S,SW2                             | D,M,E,BI,GE,F,I,KU,MU,PH,S,SW                  | SW                               |          |
| 12     | Gesamt | 38               | 9  | 23,7 | 38   | 14 | 36,8 | 37   | 21 | 56,8   | 39,1 | D2,GE,CH,EK,ER2,KR,PH,SW                | D2,M2,GE,CH,ER,I,IF,KU,MU,S,SW2                   | D2,M,E2,BI2,GE2,CH,EK,ER,F,I,KU,LI,MU,PH,S,SW2 | D2,GE,CH,ER,SW                   |          |
| 13     | K      | 38               | 0  | 0,0  | 35   | 0  | 0,0  | 39   | 0  | 0,0    | 0,0  |   |   |  |                                  |          |
| 14     | A      | 51               | 1  | 2,0  | 48   | 0  | 0,0  | 48   | 0  | 0,0    | 0,7  | IF                                      |   |  |                                  |          |
| 15     | Gesamt | 89               | 1  | 1,1  | 83   | 0  | 0,0  | 87   | 0  | 0,0    | 0,4  | IF                                      |   |  |                                  |          |
| 16     | F      | 32               | 11 | 34,4 | 38   | 4  | 10,5 | 29   | 7  | 24,1   | 23,0 | D,M,BI,EK,F,I,IF,MU,PA,PH,SW            | IV,IF,L,MU  | D,GE,IF,L,SW2,PA                               | IF                               |          |
| 17     | L      | 36               | 1  | 2,8  | 31   | 0  | 0,0  | 37   | 8  | 21,6   | 8,1  | D                                       |   | D2,GE,F,I,LI,PL,SW                             |                                  |          |
| 18     | Gesamt | 68               | 12 | 17,7 | 69   | 4  | 5,8  | 66   | 15 | 22,7   | 15,4 | D2,M,BI,MU,EK,F,I,IF,PA,PH,SW           | IV,IF,L,MU  | D3,GE2,F,I,IF,L,LI,PA,PL,SW3                   | IF                               |          |
| 19     |        | 316              | 48 | 15,2 | 336  | 52 | 15,5 | 335  | 68 | 20,3   | 17,0 |   |   |  |                                  |          |

### 2.3.2 Stadt Bochum

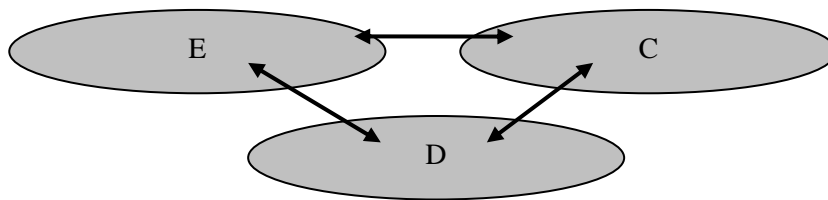
Der Anteil der Kooperationsschulen in der Stadt Bochum umfasst neun Schulen, der der Solitärschulen sieben Schulen. Die Kooperationsstruktur besteht aus jeweils drei miteinander kooperierenden gymnasialen Oberstufen. In zwei Fällen handelt es sich um drei Gymnasien, im dritten Fall um eine Gesamtschule und zwei Gymnasien (vgl. Abbildung XVIII). Der Anteil der Solitärschulen setzt sich aus drei Gymnasien und vier Gesamtschulen zusammen.

**Abbildung XVIII Kooperationsmodell Stadt Bochum,  
Schuljahre 2000/01-2002/03**

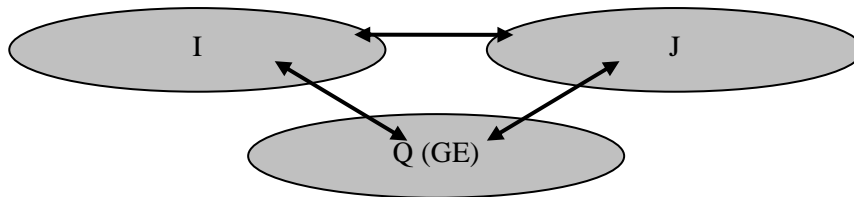
Kooperationsverbund Südwest



Kooperationsverbund Innenstadt



Kooperationsverbund Wattenscheid



### 2.3.2.1 Leistungskurse Bochum

Der Anteil der Kooperationskurse umfasst in Bochum im Leistungskursbereich, ähnlich wie in Münster, circa die Hälfte der Kurse (vgl. Tab. IX, 13 / 11). Die Entwicklung innerhalb des Untersuchungszeitraums ist jedoch, anders als in den beiden Vergleichsstädten, abnehmend. Dies trifft allerdings nur auf die gesamtstädtischen Werte sowie die der Kooperationsverbände zu, nicht auf die aller Einzelschulen. Die Intensität der Kooperationsanteile der Kooperationsverbände liegt zwischen 37,4 Prozent und 63,2 Prozent. Auffällig sind die vielen Unterbrechungen im Kooperationsfächerangebot der verschiedenen Kooperationsverbände (vgl. Tab. IX, 2 / 14; 3 / 12; 5 / 13; 10 / 14). In allen drei Kooperationsverbänden fällt auf, dass die Anzahl der angebotenen Kooperationskurse zwischen den beteiligten Einzelschulen ungleich verteilt ist. In den zwei Verbänden bietet jeweils eine Schule



konstant ein sehr großes Angebot an Kooperationskursen an, die zweite Schule bietet zwar auch eine Fülle von Kursen an, dies aber nicht zeitlich stabil. Die dritte beteiligte Schule bietet nur ein geringes Kooperationsangebot (vgl. Tab. IX, 1-3 / 12-14; 5-7 / 12-14; 9-11 / 12-14). Es gibt demnach innerhalb der Kooperationsverbünde jeweils eine Schule, die von dem Angebot der spezifischen Kooperationsschulen besonders profitiert. Betrachtet man das Angebot der Kooperationsfächer der unterschiedlichen Kooperationsverbünde, so lassen sich spezifische Strategien ausmachen, die bewirken, dass einzelne Fächer oder Aufgabenfelder im Wechselspiel der beteiligten Schulen entweder für einzelne Schuljahre, oder kontinuierlich angeboten werden können.

**Tabelle IX Kooperationsleistungskurse Stadt Bochum, Schuljahre 2000/01 – 2002/03**

| Leistungskursangebot |        |      |    |       |      |    |      |      |    |        | Kooperationsfächer |  |  |                                      | Dauer-LK                  |
|----------------------|--------|------|----|-------|------|----|------|------|----|--------|--------------------|--|--|--------------------------------------|---------------------------|
|                      |        |      |    |       |      |    |      |      |    |        | 2000               | 2001                                       | 2001                                   |                                      |                           |
| 1                    | 2000   |      |    | 2001  |      |    | 2002 |      |    | 11     | 12                 | 13   | 14                                     | 15                                   |                           |
| Schule               | LK     | K-LK | %  | LK    | K-LK | %  | LK   | K-LK | %  | Anteil | K-LK               | K-LK                                       | K-LK                                   | K-LK                                 |                           |
| 1                    | H      | 10   | 10 | 100,0 | 8    | 7  | 87,5 | 7    | 6  | 85,7   | 91,1               | D,M,E,BI,GE,<br>EK,F,PA,PH,SP              | M,E,BI,F,PA,<br>PH,SP                  | D,M,E,CH,PH,S                        | M,E,PH                    |
| 2                    | F      | 8    | 8  | 100,0 | 9    | 7  | 77,8 | 8    | 0  | 0,0    | 59,3               | D,M,E,BI,F,<br>PA,S,SP                     | D,M,E,BI,GE,S,<br>SW                   |                                      |                           |
| 3                    | G      | 4    | 0  | 0,0   | 7    | 2  | 28,6 | 7    | 3  | 42,9   | 23,9               |  | E,GE                                   | M,BI,PA                              |                           |
| 4                    | Gesamt | 22   | 18 | 81,8  | 24   | 16 | 66,7 | 22   | 9  | 41,0   | 63,2               | D2,M2,E2,BI2,G<br>E,EK,F2,PA2,<br>PH,S,SP  | D,M2,E3,BI2,GE<br>2,F,PA,PH,S,P,<br>SW | D,M2,E,BI,CH,<br>PA,PH,S             | D,M2,E,<br>BI,PA,<br>PH,S |
| 5                    | I      | 13   | 8  | 61,5  | 14   | 0  | 0,0  | 9    | 5  | 56,0   | 39,0               | D,F,R,M,BI,PH,<br>GE,PA                    |  | E,M,BI,PH,GE                         |                           |
| 6                    | J      | 9    | 7  | 77,7  | 7    | 6  | 85,7 | 8    | 6  | 75,0   | 79,5               | D,E,M,BI,CH,<br>SW,PS                      | D,E,M,BI,CH,<br>PS                     | D,M,BI,EK,PS,<br>SP                  | D,M,E,BI,<br>PS           |
| 7                    | Q      | 5    | 1  | 20,0  | 6    | 1  | 16,7 | 4    | 1  | 25,0   | 27,2               | KU   | KU                                     | KU                                   | KU                        |
| 8                    | Gesamt | 27   | 16 | 60,3  | 27   | 7  | 25,9 | 21   | 12 | 57,1   | 47,8               | D2,M2,E,BI2,GE<br>F,CH,KU,PA,PH<br>PS,R,SW | D,M,E,BI,CH,<br>KU,PS                  | D,M2,E,BI2,GE,<br>EK,KU,PH,PS,<br>SP | D,M,E,BI,<br>KU,PS        |
| 9                    | E      | 12   | 5  | 41,7  | 11   | 4  | 36,4 | 11   | 4  | 36,4   | 38,1               | M,BI,GE,PH,SW                              | M,KU,SP,SW                             | D,M,PA,SW                            | M,SW                      |
| 10                   | C      | 8    | 3  | 37,5  | 10   | 3  | 30,0 | 4    | 0  | 0,0    | 22,5               | EK,F,SP                                    | D,EK,S                                 |                                      |                           |
| 11                   | D      | 9    | 4  | 44,4  | 11   | 5  | 45,5 | 9    | 4  | 44,4   | 44,8               | D,E,KU,PA                                  | M,KU,SP,SW                             | E,BI,EK,PA                           |                           |
| 12                   | Gesamt | 29   | 12 | 41,4  | 32   | 12 | 37,5 | 24   | 8  | 33,0   | 37,4               | D,M,E,BI,GE,<br>EK,F,KU,PA,PH,<br>SP,SW    | D,M2,EK,KU2,S<br>P2,SW2                | D,M,E,EK,PA2,<br>SW                  | D,M,EK,<br>SW             |
| 13                   | Σ      | 78   | 46 | 59,0  | 83   | 35 | 42,2 | 67   | 30 | 45,0   | 48,7               |  |  |                                      |                           |

### **2.3.2.2 Grundkurse Bochum**

Wie in den Vergleichsstädten ist auch in der Stadt Bochum die Anzahl der Kooperationskurse im Grundkursbereich deutlich niedriger. Der Anteil der Kooperationskurse beträgt in der Stadt Bochum im Durchschnitt 12,7 Prozent (vgl. Tab. X, 14 / 11). Im städtischen Vergleich ist das die geringste Anzahl von gemeinsam angebotenen Kursen. Die Tendenz innerhalb des Untersuchungszeitraums ist insgesamt abnehmend. Auch hier wird, ähnlich wie in Recklinghausen, wenig im Bereich der Standardfächer kooperiert. Vielmehr sind, wie auch schon im Leistungskursbereich, strategische Abstimmungen zur Erweiterung des Fächerspektrums innerhalb der Kooperationsverbände zu beobachten: Im Kooperationsverbund in der Innenstadt werden durch abgestimmte Kooperationskurse der beteiligten Schulen die Fächer Spanisch, Italienisch, Musik, Chemie und Physik über drei Jahre stabil angeboten (vgl. Tab. X, 13 / 15). Im Kooperationsverbund Südwest werden zwar viele unterschiedliche Kurse über ein oder zwei Jahre in Kooperation angeboten, aber dauerhaft können nur die Fächer Französisch, Geschichte und Informatik durch ein wechselseitiges Angebot als Kooperationskurse zur Verfügung gestellt werden (vgl. Tab. X, 5 / 15). Im Kooperationsverbund in Wattenscheid fällt auf, dass sich die Gesamtschule auf Kooperationsangebote im fremdsprachlichen Aufgabenfeld beschränkt. Im Wechsel mit einem der Gymnasien wird somit ein dauerhafter Kurs Französisch für zwei Jahre gesichert. Weitere dauerhafte Offerten, die durch abgestimmte Kooperationskurse realisiert werden, sind die Fächer Chemie und Informatik (vgl. Tab. X, 9 / 15).

**Tabelle X Kooperationsgrundkurse Stadt Bochum, Schuljahre 2000/01 – 2002/03**

| Grundkursangebot |        |      |    |       |      |      |      |      |    |        | Kooperationsfächer |   |                                | Dauer-LK                  |              |
|------------------|--------|------|----|-------|------|------|------|------|----|--------|--------------------|---|--------------------------------|---------------------------|--------------|
|                  | 2000   |      |    | 2001  |      |      | 2002 |      |    |        | 2000               | 2001                                    | 2001                           |                           | 15           |
| 1                | 2      | 3    | 4  | 5     | 6    | 7    | 8    | 9    | 10 | 11     | 12                 | 13                                      | 14                             | 15                        |              |
| Schule           | GK     | K-GK | %  | GK    | K-GK | %    | GK   | K-GK | %  | Anteil | K-GK               | K-GK                                    | K-GK                           | K-GK                      |              |
| 1                | H      | 28   | 8  | 100,0 | 30   | 6    | 20,0 | 31   | 7  | 100,0  | 73,3               | CH,EK,MU,PA,PH,PL,S,SW                  | GE2,IF,KR,S,SW                 | GE2,EK,F,I,IF,PH          |              |
| 2                | F      | 26   | 6  | 100,0 | 33   | 5    | 15,2 | 30   | 0  | 0,0    | 38,4               | EK,F,IF,PA,S,SW                         | F,S,CH,GE,SW                   |                           |              |
| 3                | G      | 17   | 4  | 0,0   | 27   | 4    | 14,8 | 26   | 2  | 7,7    | 7,5                | D,E,GE,F                                | BI,CH,I,MU                     | F,PL                      |              |
| 4                | Gesamt | 71   | 18 | 25,4  | 90   | 15   | 16,7 | 87   | 9  | 10,3   | 17,5               | D,E,GE,CH,EK2,F2,IF,MU,PA2,PH,PL,S2,SW2 | BI2,GE3,CH,F,I,IF,KR,MU,S2,SW2 | GE2,EK,F2,I,IF,PH,PL      | GE,F,IF      |
| 5                | I      | 47   | 6  | 12,8  | 44   | 0    | 0,0  | 37   | 8  | 21,6   | 11,5               | CH,F,G,L2,R                             |                                | EK2,F,IF,L2,PA,SW         |              |
| 6                | J      | 29   | 5  | 17,2  | 23   | 5    | 21,7 | 22   | 2  | 9,1    | 16,0               | EK,IF,MU,PA,PH                          | BI,CH,IF,PS,SW                 | CH,MU                     |              |
| 7                | Q      | 17   | 1  | 5,8   | 22   | 3    | 13,6 | 15   | 1  | 6,7    | 8,7                | F                                       | F,N2                           | N                         |              |
| 8                | Gesamt | 93   | 12 | 12,9  | 89   | 8    | 8,9  | 74   | 11 | 14,9   | 12,3               | CH,EK,F2,G,IF,L2,MU,PA,PH,R             | BI,CH,F,IF,N2,PS,SW            | CH,EK2,F,IF,L2,MU,N,PA,SW | CH,F,IF      |
| 9                | E      | 38   | 7  | 18,4  | 42   | 2    | 4,7  | 38   | 3  | 7,9    | 10,4               | CH,ER,F,KU,L,MU,SW                      | MU,PH                          | CH,I,IF                   |              |
| 10               | C      | 36   | 9  | 25,0  | 40   | 4    | 10,0 | 34   | 0  | 0,0    | 11,7               | GE,EK,F,H,I,IF,PA,PH,S                  | F,H,I,S                        |                           |              |
| 11               | D      | 34   | 0  | 0,0   | 36   | 3    | 8,3  | 34   | 5  | 15,0   | 7,7                |   | CH,KR,S                        | BI,KR,MU,PH,S             |              |
| 12               | Gesamt | 108  | 16 | 14,8  | 118  | 9    | 7,6  | 106  | 8  | 7,5    | 10,0               | GE,CH,EK,ER,F2,H,I,F,KU,L,MU,PA,PH,S,SW | CH,F,H,I,KR,MU,PH,S2           | BI,CH,I,IF,KR,MU,PH,S     | CH,I,MU,PH,S |
| 13               | Σ      | 272  | 46 | 16,9  | 297  | 32,0 | 10,8 | 267  | 28 | 10,0   | 12,7               |   |                                |                           |              |

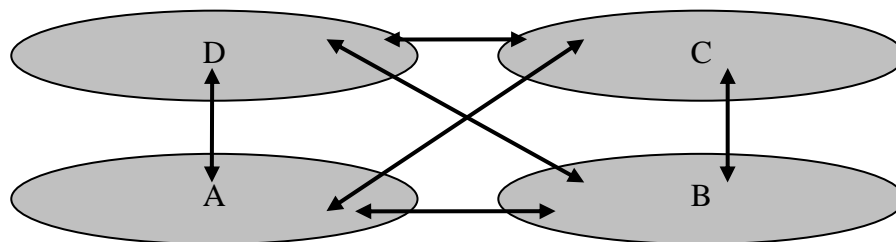
### 2.3.3 Stadt Recklinghausen

Die vier in der Innenstadt gelegenen Gymnasien bilden eine gemeinsame gymnasiale Oberstufe. Diese Form der Kooperation in Recklinghausen ist bezüglich des Umfangs und Alters eine Besonderheit in Nordrhein-Westfalen. Bereits 1978 gestalteten die vier Gymnasien ein eigenes Kooperationsmodell, nachdem ein vorheriger „Kollegenschulversuch“, an dem ursprünglich zusätzlich drei Berufsbildende Schulen beteiligt waren, gescheitert war. Neben dem Kooperationsverbund in der Innenstadt gibt es eine Kooperationsbeziehung zwischen dem Gymnasium und der Gesamtschule im Süden, allerdings in weitaus geringerem Umfang. Durch die Kooperationsinitiative der vier Schulen wurde die ursprüngliche Konkurrenzsituation der vier Gymnasien aufgelöst und alle Schulen, vor allem das kleinste Gymnasium, konnten ihren Bestand dauerhaft sichern (vgl. Lehner/Widmaier 1992). Außerdem

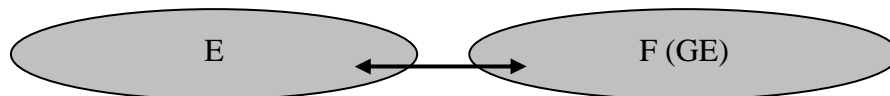
haben sich weitere positive Nebeneffekte, wie die Einsparungen von Lehrerstunden durch die bessere Verteilungs- und Einsatzmöglichkeit von Lehrern sowie eine effizientere Auslastung der angebotenen Kurse (auch der so genannten „Orchideenfächer“), eingestellt (vgl. Lehner/ Widmaier 1992).

**Abbildung XIX Kooperationsmodell Stadt Recklinghausen, Schuljahre 2000/01-2002/03**

Kooperationsverbund Innenstadt



Kooperationsverbund Süd (nur Grundkurs-Bereich)



### 2.3.3.1 Leistungskurse Recklinghausen

In Recklinghausen ist der Anteil der Kooperationskurse sehr hoch. Im Bereich der Leistungskurse beträgt er im Untersuchungszeitraum insgesamt 72,6 Prozent (vgl. Tab. XI, 6 / 11). Der Anteil der Kooperationskurse übersteigt also deutlich den Anteil der schuleigenen Kurse. Die Tendenz von 2000-2002 ist deutlich ansteigend. Auch in Recklinghausen gibt es Schwankungen zwischen den Einzelschulen, diese sind jedoch deutlich geringer als in Münster und Bochum. Die Kooperationsintensität variiert zwischen durchschnittlich 56,7 Prozent und 90,5 Prozent. Die Tendenz der angebotenen Kooperationskurse verläuft in allen vier Gymnasien positiv (vgl. Tab. XI, 1-4 / 4, 7, 10). Bezüglich der Leistungskursfächer, in denen zusammengearbeitet

wird, lässt sich feststellen, dass durch die Koordination der unterschiedlichen Kooperationsschwerpunkte der einzelnen Schulen eine Erhöhung der Fächeranzahl und des Fächerspektrums im Kooperationsverbund erzielt wird. Bis auf einige Überschneidungen der angebotenen Kooperationskurse in den einzelnen Schuljahren – die den positiven Nebeneffekt des Mehrfachangebotes von stark frequentierten Kursen mit sich bringen – scheint es eine spezifische Angebotsabstimmung der beteiligten Gymnasien zu geben. Dies ist sowohl im Hinblick auf die Aufgabenfelder als auch auf Einzelfächer festzustellen. Zwei der Gymnasien übernehmen dabei den Bereich der Fremdsprachen und bieten durchgehend Französisch bzw. Spanisch an (vgl. Tab. XI, 1, 4 / 15). Die beiden übrigen Gymnasien offerieren ergänzend kontinuierlich Kurse aus dem naturwissenschaftlichen Wahlbereich an, einmal Chemie und einmal Informatik (vgl. Tab. XI, 2, 5 / 15). Zusätzlich offeriert ein Gymnasium drei Kurse aus dem Bereich der Gesellschaftswissenschaften, ein anderes Sport. In weiteren Fächern, wie Kunst und Physik, werden die Kurse nicht kontinuierlich von einer Schule angeboten, dafür abwechselnd von den beteiligten Schulen, so dass sie ebenfalls dauerhaft im Gesamtangebot des Kooperationsverbund wählbar sind (vgl. Tab. XI, 5 / 15).

**Tabelle XI Kooperationsleistungskurse Stadt Recklinghausen, Schuljahre 2000/01 – 2002/03**

|   |        | Leistungskursangebot |      |       |      |      |      |      |      |       |        | Kooperationsfächer                    |   |  |                                   |    |
|---|--------|----------------------|------|-------|------|------|------|------|------|-------|--------|---------------------------------------|---|--|-----------------------------------|----|
|   |        | 2000                 |      |       | 2001 |      |      | 2002 |      |       |        | 2000                                  | 2001  | 2001   | Dauer-LK                          |    |
|   |        | 1                    | 2    | 3     | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9     | 10     | 11                                    | 12  | 13   | 14                                | 15 |
|   | Schule | LK                   | K-LK | %     | LK   | K-LK | %    | LK   | K-LK | %     | Anteil | K-LK                                  | K-LK  | K-LK   | K-LK                              |    |
| 1 | C      | 7                    | 7    | 100,0 | 7    | 5    | 71,4 | 6    | 6    | 100,0 | 90,5   | D,M,E,BI,F, KU,PA                     | M,E,F,I,PA  | D,M,E,BI, F, KU                                    | M,E,F                             |    |
| 2 | D      | 7                    | 5    | 71,4  | 8    | 7    | 87,5 | 8    | 7    | 87,5  | 82,1   | D,M,CH,KU, PA                         | D,M,E,BI,G E,CH,KU, PH                              | D,M,E,BI, CH,EK,PA                                 | D,M,CH                            |    |
| 3 | A      | 12                   | 6    | 50,0  | 12   | 6    | 50,0 | 10   | 6    | 60,0  | 56,7   | E,M,GE,PA, S,SW                       | M,GE,CH, PA,S,SW                                    | D,E,GE,P A,S,SW                                    | GE,PA,S, SW                       |    |
| 4 | B      | 8                    | 5    | 62,5  | 8    | 6    | 75,0 | 9    | 7    | 77,8  | 71,8   | E,IF,PA,PH, SP                        | D,M,E,EK,I F,SP                                     | D,M,BI,EK ,IF,PH,SP                                | IF,SP                             |    |
| 5 | Gesamt | 34                   | 23   | 67,7  | 35   | 24   | 71,4 | 33   | 26   | 78,8  | 72,6   | D2,M3,E3,BI, GE,F,IF,KU2, PA4,S,SP,SW | D2,M4,E3, BI,GE2,CH 2,EK,F,I,IF, KU,PA2,P H,S,SP,SW | D4,M3,E3, BI3,GE,C H,EK2, F,IF,KU, PA2,PH,S, SP,SW | D2,M3,E3,BI GE,I,KU,PA 2,S,SP, SW |    |

### 2.3.3.2 Grundkurse Recklinghausen

Die untersuchten Schulen weisen im Bereich der Grundkurse eine auffallend niedrigere Kooperationsintensität auf als im Leistungskursbereich. Dennoch haben die Gymnasien in Recklinghausen im Stadtvergleich den höchsten Anteil an Kooperationskursen. Der durchschnittliche Anteil der Kooperationskurse beträgt 31,2 Prozent (vgl. Tab. XII, 10 / 11). Im Durchschnitt werden im Kooperationsverbund in der Innenstadt 39,4 Prozent der Kurse in Kooperation angeboten (vgl. Tab. XII, 6 / 11). Die Anzahl der Kurse während der Untersuchungsjahre ist weitgehend stabil. Alle vier beteiligten Gymnasien bieten mindestens ein Drittel ihrer Kurse in Kooperation an. Den höchsten Anteil weist, wie auch schon im Fall der Leistungskurse, eines der innerstädtischen Gymnasien mit durchschnittlich 47,4 Prozent Kooperationskursen auf (vgl. Tab. XII, 1 / 11). Im Kooperationsverbund Süd beschränkt sich die Zusammenarbeit der Schulen auf einige wenige Kurse, insgesamt beträgt der Anteil der Kooperationskurse nur 7,6 Prozent (vgl. Tab. XII, 9 / 11). Im Hinblick auf die Fächer, die als Kooperationskurse angeboten werden, zeigt sich eine ähnliche Situation wie auch schon im Leistungskursbereich. Es gibt kaum Kooperationen im Bereich der Standardfächer Deutsch, Mathematik und Englisch. Kooperationen werden stattdessen genutzt, um seltene Fächer anbieten zu können. Ein Gymnasium bietet beispielsweise durchgängig zwei Psychologiekurse an, ein weiteres zwei Kurse Rechtskunde (vgl. Tab. XII, 1, 2 / 15). Im wechselnden Angebot von abgestimmten Kooperationskursen aller vier Gymnasien wird zudem ein differenziertes Grundkursangebot in allen Aufgabenbereichen gesichert (vgl. Tab. XII, 1-5 / 15). Der Kooperationsverbund Süd erweitert durch wechselseitig angebotene Kooperationskurse sein Fächerangebot dauerhaft um die Fremdsprachen Spanisch und Italienisch (vgl. Tabelle XII, 9 / 15).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Stadt Münster im Vergleich zu den beiden Ruhrgebietsstädten die kleinsten Kooperationsverbünde aufweist. Ebenso finden sich deutlich weniger Abstimmungsstrategien als in Bochum und Recklinghausen, um ein differenziertes Fächerangebot durch das Angebot von Kooperationskursen zu realisieren. Vor allem im Bereich der Leistungskurse

beschränken sich die Kooperationsfächer vielfach auf ein Standardangebot. Die Ursache dafür liegt in den zum Teil sehr geringen Jahrgangsstufengrößen der Gymnasien, besonders in der Innenstadt. Hier werden Kooperationskurse zwischen den Partnerschulen nicht zur Erweiterung des Spektrums, sondern zu Sicherung eines Mindestangebotes genutzt. Außerdem zeigt sich, dass die Schulen, die über eine ausreichende Schülerzahl in der Oberstufe verfügen, ihre Kooperationsaktivitäten stark reduzieren.

In den beiden Vergleichsstädten, vor allem in der Stadt Recklinghausen, wird das Angebot von Kooperationskursen hingegen nicht nur als „Überlebensstrategie“ zur Kompensation zu kleiner Oberstufen praktiziert. Obwohl alle vier Gymnasien in Recklinghausen über eine ausreichend große Oberstufe verfügen, kooperieren sie, um ein äußerst differenziertes Angebot für ihre Schülerschaft zu ermöglichen. Gleiches trifft auch auf die Schulen in Bochum zu. Inwiefern sich diese unterschiedlichen städtischen Kooperationskonstellationen auf die Erfüllung der amtlichen Vorgaben in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe (APO-GOST) auswirken, wird im Folgenden dargelegt.

**Tabelle XII Kooperationsgrundkurse Stadt Recklinghausen, Schuljahre 2000/01– 2002/03**

| Grundkursangebot |        |      |      |      |      |      |      |      |      |        | Kooperationsfächer |  |   |  | Dauer-LK   |
|------------------|--------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|--------------------|--|---|--|--|
| 2000             |        |      | 2001 |      |      | 2002 |      |      | 2000 | 2001   | 2001               | 15   |   |  |  |
| 1                | 2      | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   | 11     | 12                 |  | 13  | 14   |  |
| Schule           | GK     | K-GK | %    | GK   | K-GK | %    | GK   | K-GK | %    | Anteil | K-GK               | K-GK   | K-GK  | K-GK   |  |
| 1                | C      | 27   | 13   | 48,1 | 31   | 18   | 58,1 | 25   | 9    | 36,0   | 47,4               | BI2,ER,I2,IF, KU,L,PA,P H,PS2, SW  | BI2,ER,I,IF,K U,KR3,L,LI,M U,N,PH,PL,P S2,SW  | BI,GE,EK,I,P A,PH,PL,PS2   | BI,I,PH, PS2   |
| 2                | D      | 31   | 11   | 35,5 | 27   | 12   | 44,4 | 25   | 13   | 48,0   | 42,6               | BI,GE,CH,E K,ER,KR2, KU,LI,MU, PL  | E,BI,GE,CH,E K,ER,KR3,LI, MU,PL   | BI,GE,CH,ER ,IF,KR2,KU2, LI,PL2,R  | BI,GE,CH, ER,KR2,LI ,PL  |
| 3                | A      | 39   | 9    | 23,1 | 43   | 15   | 34,9 | 37   | 11   | 29,7   | 29,2               | GE,CH,KR, N,PH,RK2, S2   | CH,EK,F2,KR ,KU,L,MU,PL, RK3,S3   | CH,ER,F,MU, N,PH,RK3,S2  | CH,RK2, S2   |
| 4                | B      | 29   | 10   | 34,5 | 22   | 6    | 27,3 | 30   | 18   | 60,0   | 40,6               | BI,GE,EK,F, G,KR,MU,P H,PL, TC   | GE,LI,PA,PL, SW,TC  | BI,GE2,EK,I, KU2,L,LI2,MU ,PA,PH,PL,P S2,SW,TC                                   | GE,PL,TC   |
| 5                | Gesamt | 126  | 43   | 34,1 | 123  | 51   | 41,5 | 117  | 50   | 42,7   | 39,4               | BI4,GE3,CH 2,EK2,ER,F, G,I2,IF,KR4, KU2,L,LI,M U2,N,PA,PH 3,PL2,PS2, RK2,S2, SW,TC | E,BI3,GE2,C H2,EK2,ER2, F2,I,IF,KR7, KU2,L2,LI3,M U3,N,PA,PH, PL4,PS,RK3, S3,SW2,TC | BI3,GE4,CH2 ,EK2,ER2,F,I 2,IF,KR2,KU4 ,LI3,L,N,PA2, PH3,PL4,PS4 ,R,RK3,S2,S W,TC | BI3,GE2,C H2,EK2,E R,F,IF,KR 2,KU2,LI ,MU2,N,P A,PH,PL2, PS2,RK2, S2,SW,TC |

noch Tabelle XII

|   |        |     |    |      |     |    |      |     |    |      |      |        |           |        |     |
|---|--------|-----|----|------|-----|----|------|-----|----|------|------|--------|-----------|--------|-----|
| 6 | E      | 24  | 2  | 8,3  | 25  | 1  | 4,0  | 24  | 2  | 8,3  | 6,9  | IF,S   | S         | IV,S   | S   |
| 7 | F      | 21  | 1  | 4,8  | 16  | 3  | 18,8 | 17  | 1  | 5,9  | 9,8  | I      | I,KU,MU   | I      | I   |
| 8 | Gesamt | 45  | 3  | 6,6  | 43  | 4  | 9,3  | 41  | 3  | 7,0  | 7,6  | I,IF,S | I,KU,MU,S | I,IV,S | I,S |
| 9 | Σ      | 171 | 46 | 26,9 | 166 | 55 | 33,1 | 158 | 53 | 33,5 | 31,2 |        |           |        |     |

## 2.4 Kooperationsstrukturen und die Erfüllung der amtlichen Vorgaben der APO-GOST

Im Folgenden soll überprüft werden, ob und in welchem Umfang die Gymnasien und Gesamtschulen in den untersuchten Städten die amtlichen Vorgaben der APO-GOST realisieren. Im Speziellen geht es um die Berücksichtigung von § 6 Abs. 3 der APO-GOST, der sich auf die Gewährleistung eines differenzierten Kursangebotes bezieht. Ist eine Schule nicht in der Lage, dieses Angebot aus eigener Kraft zu realisieren, ist sie aufgefordert, dies (falls räumlich möglich) durch Kooperationen mit anderen Gymnasien bzw. Gesamtschulen zu ermöglichen. Die Kooperationsaufforderung bezieht sich vor allem auf das Leistungskursangebot, deshalb wurde diese Auswertung auf die Leistungskurse konzentriert (vgl. APO-GOST 2001, § 6 Abs. 3). Es soll herausgestellt werden, inwiefern die bestehenden unterschiedlichen städtischen Kooperationsstrukturen Einfluss auf die Erfüllung dieser amtlichen Auflagen haben.

Zur Analyse der Leistungskursangebote wurden Tabellen entwickelt, die die Angebotsstruktur in der gymnasialen Oberstufe darstellen (siehe Tabellen XIII-XV). Die Tabellen wurden für jede der drei Städte erstellt und leisten eine systematische Darstellung der Leistungskursangebote der Jahrgangsstufe zwölf in den Schuljahren 2000/01-2002/03<sup>38</sup>. Zugrunde gelegt wurde das gesamte kontinuierliche Leistungskursangebot der Schulen, bestehend sowohl aus Kooperationskursen als auch aus schuleigenen Angeboten. Dokumentiert werden die kontinuierlichen

<sup>38</sup> Alle Angaben beziehen sich auf die Durchschnittswerte in diesem Zeitraum.



Angebote in den verschiedenen Aufgabenreichen. Diese können auch durch alternierend angebotene Fächer eines Aufgabenfeldes realisiert werden.<sup>39</sup>

**Tabelle XIII Leistungskursangebote in der Jahrgangsstufe zwölf der Gymnasien und Gesamtschulen der Stadt Münster, Schuljahre 2000/01 – 2002/03, Mittelwerte**

| 1                   | Kooperation | Schule         | S - XL       | Gesamt     | Jgst. 12 (+ Koop) | § 6 Abs. 3 Satz 3 Mindestforderung | § 6 Abs. 3 Satz 4 (GW)                            | § 6 Abs. 3 Satz 4 (FS) | § 6 Abs. 3 Satz 4 (NW) | KU/MU/SP  |
|---------------------|-------------|----------------|--------------|------------|-------------------|------------------------------------|---|------------------------|------------------------|-----------|
| 2                   | 3           | 4              | 5            | 6          | 7                 | 8                                  | 9   | 10                     | 11                     | 12        |
| Kooperationsschulen |             | 1. D           | bis 630 (S)  | 549        | 49 (+ 67)         | ■■■■■                              | ■ (EK)  |                        |                        |           |
|                     |             | 2. G           |              | 569        | 51 (+ 54)         | ■■■■■                              | ■ (EK)  |                        | ● (PH)                 |           |
|                     |             | 3. B           |              | 601        | 42 (+ 73)         | ■■■■■                              | ■ (EK)  |                        | ○ (CH, PH, CH)         |           |
|                     |             | 4. I           | 631-850 (M)  | 638        | 54 (+ 51)         | ■■■■■ PH02                         | ■ (EK)  |                        | ● (PH)                 |           |
|                     |             | 5. J           |              | 654        | 73 (+ 42)         | ■■■■■                              | ■ (EK)  |                        | ○ (CH, PH, CH)         |           |
|                     |             | 6. M (ES)      |              | 690        | 67 (+ 49)         | ■■■■■                              | ■ (EK)  |                        |                        |           |
|                     |             | 7. H           |              | 745        | 57 (+ 87)         | Nein (2002 fehlt M/W)              | ■ (EK)  | ▲ (F)                  |                        |           |
|                     |             | 8. C           |              | 769        | 87 (+ 57)         | ■■■■■                              | ■ (EK)  |                        | ● (PH)                 |           |
|                     |             | 9. F           |              | 879        | 83 (+ 101)        | ■■■■■ EK00001                      | ■ (EK)  | ▲ (I)                  | ○ (CH, PH, PH)         |           |
|                     |             | 10. L (ES)     | 851-1070 (L) | 918        | 101 (+ 83)        | ■■■■■                              | ■ (EK)  | ▲ (I)                  | ● (CH+PH)              | KU        |
|                     |             | 11. K          |              | 918        | 109 (+ 134)       | ■■■■■                              | ■ (EK+SW)   | ▲ (F)                  | ● (PH)                 |           |
|                     |             | 12. A          |              | >1071 (XL) | 1077              | 134 (+ 109)                        | ■■■■■   | ■ (EK)                 | ▲ (F)                  | ● (CH+PH) |
| Solitärschulen      |             | 14. II (ES)    | 631-850 (M)  | 763        | 90                | ■■■■■                              |   |                        |                        | KU        |
|                     |             | 16. E          | 851-1070 (L) | 861        | 72                | ■■■■■ SW PH (00)                   |   |                        | ○ (CH, CH, PH)         |           |
|                     |             | 18. X GE (ES)  | >1071 (XL)   | 1430       | 128               | ■■■■■                              | ■ (EK)  |                        | ● (PH, CH)             |           |
| Legende             | □ GW        | wechselnd      |              |            |                   | △ FS                               | wechselnd   |                        |                        |           |
|                     | ■ GW        | kontinuierlich |              |            |                   | ▲ FS                               | kontinuierlich                                    |                        |                        |           |
|                     | ○ NW        | wechselnd      |              |            |                   | ■■■■■                              | Standard-Angebot mit den Fächern: D, M, E, GE, BI |                        |                        |           |
|                     | ● NW        | kontinuierlich |              |            |                   | ■■■■■ ?                            | Abweichung von Standard-Angebot                   |                        |                        |           |

<sup>39</sup> In Spalte eins der Tabellen XIII – XV wird zwischen Kooperations- und Solitärschulen unterschieden. In Spalte zwei wird dargestellt, welche der Schulen miteinander kooperieren. Die Spalten vier bis sechs beschreiben die Größenordnungen der Schulen: Schüler insgesamt (Durchschnitt der Untersuchungsjahre), Größe der Stufe zwölf (Durchschnitt der Untersuchungsjahre), im Fall der Kooperationsschulen zuzüglich der Stufe der Kooperationsschule(n). Die Spalten sechs bis zwölf beziehen sich auf die amtlichen Vorgaben in der APO-GOST § 6 Abs. 3, Spalte sieben bezieht sich auf Satz 3 des Absatzes, in dem eine Mindestanforderungen an das Leistungskursangebot der Schulen formuliert wird: „[...] Die drei Aufgabenfelder sind bei der Einrichtung der Leistungskurse möglichst differenziert zu berücksichtigen. Mindestens Deutsch, eine Fremdsprache, Mathematik, eine Naturwissenschaft und eine Gesellschaftswissenschaft sind als Leistungskurse zur Wahl zu stellen [...]“ (§ 6 Abs. 3 Satz 3 APO-GOST). Untersucht wird, ob die Schulen diese erste Auflage erfüllen und dementsprechend Deutsch, Mathematik und die drei weiteren Aufgabenfelder abdecken. Im Fall der Kooperationsschulen werden sowohl das eigene Leistungskursangebot als auch die Kooperationskurse der Partnerschule(n) berücksichtigt, so werden die Kooperationskurse sowohl der Angebotsstruktur der anbietenden Schule als auch der der kooperierenden Schule zugerechnet: Dies ist notwendig, da die Kurse von den Schülern aller beteiligten Schulen wählbar sind.

Tabelle XIV

Leistungskursangebote in der Jahrgangsstufe zwölf der Gymnasien und Gesamtschulen der Stadt Bochum, Schuljahre 2000/01 – 2002/03, Mittelwerte

|                     | Kooperation | Schule        | S - XL       | Gesamt | Jgst. 12 (+ Koop) | § 6 Abs. 3 Satz 3 Mindestforderung | § 6 Abs. 3 Satz 4 (GW)  | § 6 Abs. 3 Satz 4 (FS) | § 6 Abs. 3 Satz 4 (NW) | KU/MU/SP |         |
|---------------------|-------------|---------------|--------------|--------|-------------------|------------------------------------|-------------------------|------------------------|------------------------|----------|---------|
| 1                   | 2           | 3             | 4            | 5      | 6                 | 7                                  | 8                       | 9                      | 10                     | 12       |         |
| Kooperationsschulen |             | 1. C          | 631-850 (M)  | 812    | 92 (+ 231)        | ■■■■■                              | ■ (EK+PA+SW)            |                        |                        |          | KU + SP |
|                     |             | 3. G          | 851-1070 (L) | 852    | 73 (+ 176)        | ■■■■■                              | ■ (PA)                  | ▲ (S)                  | ● (PH)                 |          |         |
|                     |             | 4. J          |              | 884    | 69 (+ 169)        | ■■■■■ PS                           | ■ (PS)                  |                        | ○ (CH, CH, PH)         | KU       |         |
|                     |             | 5. H          |              | 916    | 86 (+ 163)        | ■■■■■ PA                           |                         | ▲ (S)                  | ● (PH)                 |          |         |
|                     |             | 6. F          |              | 962    | 90 (+ 159)        | ■■■■■                              | ■ (PA)                  | ▲ (F+S)                | ● (PH)                 | SP       |         |
|                     |             | 7. E          |              | 983    | 122 (+ 201)       | ■■■■■                              | ■ (EK+PA+SW)            |                        | ● (PH)                 | SP       |         |
|                     |             | 8. I          |              | 1012   | 120 (+ 118)       | ■■■■■                              | □ (PA, PA, EK) / ■ (PS) | △ (F, F, G)            | ● (PH)                 | KU + SP  |         |
|                     |             | 9. D          | > 1071 (XL)  | 1128   | 109 (+ 214)       | ■■■■■ PA                           | ■ (SW+EK)               | ▲ (F)                  |                        |          |         |
|                     |             | 10. Q GE (ES) |              | 1345   | 49 (+ 189)        | ■■■■■ PS                           | □ (SW, SW, EK)          |                        | ○ (CH, CH, PH)         | KU       |         |
|                     |             | 11. N GE (ES) | 631-850 (M)  | 725    | 56                | ■■■■■                              | ■ (EK)                  |                        |                        |          |         |
| Solitärschulen      |             | 13. A         | 851-1070 (L) | 857    | 72                | Nein (FS fehlt)                    |                         |                        | ● (PH)                 |          |         |
|                     |             | 14. K         |              | 864    | 102               | ■■■■■                              | ■ (PA)                  |                        |                        | SP       |         |
|                     |             | 15. B         |              | 1000   | 106               | ■■■■■                              | ■ (PA)                  |                        |                        |          |         |
|                     |             | 16. O GE      | > 1071 (XL)  | 1186   | 41                | Nein(00/01 fehlt NW,02 M,GW)       |                         |                        |                        |          |         |
|                     |             | 17. L GE      |              | 1228   | 56                | Nein(00 fehlt NW, 01D)             |                         |                        |                        | MU       |         |
|                     |             | 18. M GE      |              | 1273   | 78                | ■■■■■                              |                         |                        | ● (CH)                 | SP       |         |

|         |      |                |         |   |                |
|---------|------|----------------|---------|---|----------------|
| Legende | □ GW | wechselnd      | △       | FS  | wechselnd      |
|         | ■ GW | kontinuierlich | ▲       | FS  | kontinuierlich |
|         | ○ NW | wechselnd      | ■■■■■   | Standard-Angebot mit den Fächern: D, M, E, GE, BI |                |
|         | ● NW | kontinuierlich | ■■■■■ ? | Abweichung von Standard-Angebot                   |                |

Tabelle XV

Leistungskursangebote in der Jahrgangsstufe zwölf der Gymnasien und Gesamtschulen der Stadt Recklinghausen, Schuljahre 2000/01 – 2002/03, Mittelwerte

|                      | Kooperation | Schule   | S - XL       | Gesamt | Jgst. 12 (+ Koop) | § 6 Abs. 3 Satz 3 Mindestforderung | § 6 Abs. 3 Satz 4 (GW) | § 6 Abs. 3 Satz 4 (FS) | § 6 Abs. 3 Satz 4 (NW) | KU/MU/SP |
|----------------------|-------------|----------|--------------|--------|-------------------|------------------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|----------|
| 1                    | 2           | 3        | 4            | 5      | 6                 | 7                                  | 8                      | 9                      | 10                     | 12       |
| Kooperations-schulen |             | 1. C     | 631-850 (M)  | 723    | 73 (+ 290)        | ■■■■■                              | ■ (EK+ PA + SW)        | ▲ (S+F)                | ● (PH + CH + IF)       | KU + SP  |
|                      |             | 2. A     |              | 794    | 123 (+ 240)       | ■■■■■                              | ■ (EK+ PA + SW)        | ▲ (S+F)                | ● (PH + CH + IF)       | KU + SP  |
|                      |             | 3. D     |              | 840    | 85 (+ 278)        | ■■■■■                              | ■ (EK+ PA + SW)        | ▲ (S+F)                | ● (PH + CH + IF)       | KU + SP  |
|                      |             | 4. B     | 851-1070 (L) | 916    | 82 (+ 281)        | ■■■■■                              | ■ (EK + PA + SW)       | ▲ (S+F)                | ● (PH + CH + IF)       | KU + SP  |
| Solitärschulen       |             | 6. H GE  | 631-850 (M)  | 729    | 33                | Nein (FS fehlt)                    | ■ (EK)                 |                        |                        |          |
|                      |             | 7. E GE  |              | 777    | 66                | ■■■■■ PA                           |                        | ▲ (S)                  |                        |          |
|                      |             | 8. G GE  | 851-1070 (L) | 907    | 44                | Nein (01/02 fehlen FS/D)           | □ (PA, SW, PA)         |                        |                        |          |
|                      |             | 10. H GE | >1071 (XL)   | 1091   | 41                | Nein (01/02 fehlt FS )             |                        |                        |                        |          |

|         |      |                |         |   |                |
|---------|------|----------------|---------|---|----------------|
| Legende | □ GW | wechselnd      | △       | FS  | wechselnd      |
|         | ■ GW | kontinuierlich | ▲       | FS  | kontinuierlich |
|         | ○ NW | wechselnd      | ■■■■■   | Standard-Angebot mit den Fächern: D, M, E, GE, BI |                |
|         | ● NW | kontinuierlich | ■■■■■ ? | Abweichung von Standard-Angebot                   |                |

Die Betrachtung der Leistungskursangebote in NRW für den Untersuchungszeitraum 2000/01 bis 2002/03 zeigt, dass sich in den letzten Jahren ein inoffizieller Kanon von Fächern entwickelt hat, die am häufigsten angeboten werden, um die drei obligatorischen Aufgabenfelder, der Naturwissenschaften, der Fremdsprachen und der Gesellschaftswissenschaften abzudecken. Dies sind im Bereich der Leistungskurse neben den verpflichtenden Fächern Mathematik und Deutsch, die Fächer Englisch, Biologie und Geschichte (vgl. LDS NRW 2000/01 – 2002/03, Wortmann 2005). Diese Art der „Kanonbildung“ ist bereits seit längerer Zeit in den gymnasialen Oberstufen der allgemein bildenden Schulen in NRW festzustellen. Der im Rahmen der Reform von 1972 abgeschaffte Kanon obligatorischer Fächer findet sich demnach in vielen gymnasialen Oberstufen dennoch als faktischer Kanon wieder (vgl. Roeder/Gruehn 1996, Abel 2001). Dementsprechend werden die genannten Fächer für die empirische Analyse als Standard-Angebot definiert, da angenommen werden kann, dass auch in den Untersuchungsräumen diese fünf Fächer in den meisten Schulen zur Erfüllung der Mindestanforderung der APO-GOST § 6 Abs. 3 Satz 3 angeboten werden.<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Ist Spalte sieben mit fünf ausgefüllten Rechtecken markiert, so werden während des Untersuchungszeitraums die Fächer Mathematik, Deutsch, Englisch, Geschichte und Biologie kontinuierlich angeboten. Entspricht das Angebot zwar den gesetzlichen Mindestanforderungen nach § 6 Abs. 3 Satz 3, aber umfasst nicht die hier als Standard- Angebots definierten Fächer, da z.B. anstelle von Geschichte in einem Jahr (oder auch durchgängig) Erdkunde angeboten wird, so ist dies entsprechend durch die Angabe des Fachkürzels und optional der Angabe des Jahres, in dem der Kurs variiert, gekennzeichnet. Die folgenden Spalten beziehen sich auf § 6 Abs. 3 Satz 4, der sich an Schulen richtet, denen es möglich ist zu kooperieren: „[...] **Durch Kooperation mit anderen Schulen ist anzustreben, dass eine weitere Fremdsprache, eine weitere Naturwissenschaft und eine weitere Gesellschaftswissenschaft als Leistungskurse zur Wahl angeboten werden. [...]**“ (§ 6 Abs. 3 Satz 4 APO-GOST). Entsprechend wird in den Spalten acht bis zwölf das über das Standard-Angebot hinausgehende Fächerangebot der Kooperationschulen, die ausdrücklich dazu aufgefordert sind, ihr Angebot durch Kooperationskurse möglichst differenziert zu gestalten bzw. ihr Kursangebot in den drei Aufgabenfeldern zu verdoppeln, dargestellt. Das Fächerspektrum der Solitärschulen, die § 6 Abs. 3 Satz 4 nicht erfüllen müssen, ist bewusst in die Analyse integriert, um eine Vergleichsmöglichkeit der Leistungskursangebote zwischen Kooperations- und Solitärschulen zu eröffnen. Handelt es sich bei den von den Schulen zusätzlich angebotenen Kursen um eine Fremdsprache, so ist dies durch ein Dreieck (▲) gekennzeichnet, eine zusätzliche Naturwissenschaft durch ein Quadrat (■) und eine additive Gesellschaftswissenschaft durch einen Kreis (●). Die Fachkurzbezeichnungen (siehe Abkürzungsverzeichnis) hinter den Symbolen zeigen an, um welches konkrete Fach des Aufgabenbereiches es sich handelt (Bsp.: ▲S, für die Fremdsprache Spanisch). Werden die Kurse nicht kontinuierlich angeboten, so sind die Symbole nicht ausgefüllt und die alternierenden Kurse für die Schuljahre werden angegeben (Bsp.: ○ PH, CH, PH, für 2000 Physik, 2001 Chemie, 2002 Physik). Die zusätzlichen Fächer des musisch-künstlerischen Bereiches sind als weiterer

### 2.4.1 Leistungskurse Münster

Betrachtet man zunächst das Angebot der Kooperationsschulen, so sind alle Schulen bis auf das Gymnasium H (im Schuljahr 2002 wird der naturwissenschaftliche Bereich nicht abgedeckt) in der Lage, die vom Ministerium geforderten Auflagen eines Leistungskurs-Mindestangebotes gemäß § 6 Abs. 3 Satz 3<sup>41</sup> zu erfüllen. Es handelt sich bei neun Schulen um das definierte Standardangebot bestehend aus den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Biologie und Geschichte. Die übrigen zwei Schulen bieten in einem der Untersuchungsjahre alternative Kurse zur Sicherung des Mindestangebotes an (vgl. Tab. XIII, 1-12 / 7).

Bezüglich § 6 Abs. 3 Satz 4<sup>42</sup>, der fordert, zusätzlich durch Kooperationen Kurse anzubieten, ergibt sich folgendes Bild: Zwei Gymnasien bieten einen zusätzlichen Kurs im Bereich der Gesellschaftswissenschaften an (vgl. Tab. XIII, 1, 6 / 8). Weitere sieben Gymnasien offerieren zwei zusätzliche Optionen (vgl. Tab. XIII, 2, 3, 5, 8 / 8, 10; 7 / 8, 9; 9 / 9, 10). Drei weitere Gymnasien bieten vier zusätzliche Kurse im Bereich aller drei Aufgabenfelder an und erfüllen damit alle Anforderungen des § 6 Absatz 3 Satz 4 (vgl. Tab. XIII, 11 / 8-10). Bei zwei dieser Schulen kommt noch jeweils ein Kurs aus dem musisch-künstlerischen Aufgabenbereich hinzu (vgl. Tab. XIII, 10, 12 / 8-11).

Die drei Solitärschulen erfüllen alle das gesetzlich geforderte Mindestangebot (vgl. Tab. XIII, 14, 16, 18 / 7). Die Gesamtschule bietet drei zusätzliche Angebote an (vgl. Tab. XIII, 18 / 8, 10). Die zwei übrigen Gymnasien bieten jeweils einen additionalen Kurs an (vgl. Tab. XIII, 16 / 10 bzw. 14 / 11).

Vergleicht man das Leistungsangebot aller Schulen, zeigt sich, dass vierzehn von fünfzehn Schulen die Mindestanforderungen der APO-GOST § 6 Abs. 3 Satz 3 erfüllen. Insgesamt drei der Gymnasien erfüllen zudem auch den an die kooperationsfähigen Schulen gerichteten Satz 4 des § 6 Abs. 3. Neben der Kooperationsfähigkeit von Schulen ist aber auch der Faktor Oberstufengröße von

---

Differenzierungsbereich in Spalte zwölf dokumentiert und werden mit den jeweiligen Fachkurzbezeichnungen (SP für Sport, KU für Kunst und MU für Musik) eingetragen.

<sup>41</sup> Zur Erläuterung s. Fußnote 39

<sup>42</sup> Zur Erläuterung s. Fußnote 40

Bedeutung. Die größten Schulen sind in der Lage, das vielfältigste Angebot zu sichern. Dies trifft sowohl auf zwei der Kooperationschulen (K und L), als auch auf die Solitürgesamtschule zu. Hier summiert sich das Kursangebot aus den eigenen Ressourcen der Schule, die aus einer großen Jahrgangsstufenbreite resultieren, mit Zuwächsen durch die Nutzung der Kooperationskurse der Partnerschule(n): Die beiden Gymnasien stellen einen Großteil der Angebote sowohl im fremdsprachlichen als auch im musisch-künstlerischen Bereich.

Keine der Solitärschulen erfüllt die sich auf die kooperationsfähigen Schulen beziehenden Anforderungen des § 6 Abs. 3 Satz 4. Anzumerken ist jedoch, dass die Gesamtschule, obwohl Solitärschule, ein breiteres Fächerspektrum als neun der Kooperationsgymnasien gewährleistet.

#### **2.4.2 Leistungskurse Bochum**

In der Stadt Bochum gewährleisten alle Kooperationschulen das geforderte Mindestangebot. Es handelt sich bei fünf Schulen um das definierte Standardangebot. Die übrigen vier Schulen bieten in einem der Untersuchungsjahre alternative Kurse zur Sicherung des Mindestangebotes an (vgl. Tab. XIV, 1-10 / 7). Drei zusätzliche Wahlangebote werden von drei weiteren Gymnasien und der einzigen Kooperationsgesamtschule realisiert. Eines der Gymnasien deckt dabei alle drei Aufgabenfelder doppelt ab und erfüllt somit die Auflagen § 6 Abs. 3 Satz 4 (vgl. Tab. XIV, 3 / 8-10). Von drei weiteren Gymnasien werden insgesamt fünf ergänzende Angebote zur Wahl gestellt (vgl. Tab. XIV, 1 / 8, 11 bzw. 7 / 8, 10 ,11 bzw. 6 / 8-11). Eine dieser Schulen erfüllt die Kooperationsauflagen des § 6 Abs. 3. Das gilt auch für ein weiteres Gymnasium, das insgesamt sechs zusätzliche Angebote bereitstellt und damit alle drei Aufgabenbereiche doppelt abdeckt (vgl. Tab. XIV, 8 / 8-11).

Das Angebot der Solitärschulen stellt sich weniger differenziert dar: Drei der sieben Schulen bieten nicht einmal das Mindestangebot an (vgl. Tab. XIV, 13,16, 17 / 7). Die übrigen vier Schulen erfüllen die Mindestanforderungen des § 6 Abs. 3 Satz 3. Zudem bieten zwei von ihnen einen zusätzlichen Kurs an (vgl. Tab. XIV, 11 ,15 / 8), die übrigen realisieren jeweils zwei weitere Kurse (vgl. Tab. XIV, 14 / 8, 11 bzw.

18 / 10, 11). Wie auch in den Vergleichsstädten erfüllt keine der Solitärschulen die sich auf die kooperationsfähigen Schulen beziehenden Anforderungen des § 6 Abs. 3 Satz 4.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass dreizehn der sechzehn Schulen das in der APO-GOST § 6 Abs. 3 Satz 3 geforderte Mindestangebot erfüllen. Drei der Gymnasien sind zudem in der Lage die zusätzlich formulierten Auflagen für kooperationsfähige Schulen zu realisieren. Ein Vergleich der Schulen zeigt, dass die Mehrheit der Kooperationsschulen ein deutlich größeres und differenzierteres Leistungskursangebot gewährleistet als die Solitärschulen und somit ihren Schülern umfangreichere Wahloptionen bietet. Besonders die Solitäre Gesamtschulen haben, aufgrund ihrer geringen Jahrgangsstufenbreiten, große Probleme ein ausreichendes Leistungskursangebot zu sichern.

### **2.4.3 Leistungskurse Recklinghausen**

In der Stadt Recklinghausen ergeben sich starke Differenzen bezüglich der Angebotsstruktur der Kooperations- und Solitärschulen:

Das Leistungskursangebot der vier Gymnasien in der Innenstadt ist sehr vielfältig. Jedes der Gymnasien deckt das definierte Standardangebot ab (vgl. Tab. XV, 1-4 / 7). Außerdem wird durch die Kooperationsverbindung der vier Schulen ein sehr differenziertes zusätzliches Leistungsangebot ermöglicht: Alle Gymnasien bieten drei zusätzliche Angebote aus dem gesellschaftswissenschaftlichen, zwei aus dem fremdsprachlichen und drei aus dem naturwissenschaftlichen Aufgabenfeld an. Darüber hinaus gibt es an allen vier Schulen Leistungskurs-Angebote in den Fächern Kunst und Sport (vgl. Tab. XV, 1-4 / 8-11). Im Gegensatz zu dem Kooperationsverbund stellt sich das Leistungskursangebot der Solitärschulen, vor allem der drei Gesamtschulen, defizitär dar: Zwar ist das Gymnasium in der Lage, das Mindestangebot zu gewährleisten, bietet aber darüber hinaus nur eine zusätzliche Fremdsprache an (vgl. Tab. XV, 7 / 7, 9). Die drei Gesamtschulen verfügen hingegen nicht über ein ausreichendes Kursangebot, um die grundlegenden Anforderungen des § 6 Abs. 3 Satz 3 zu erfüllen (vgl. Tab. XV, 6, 8, 10 / 7).

Der Vergleich von Kooperations- und Solitärschulen zeigt, dass die Kooperationsschulen ein deutlich differenzierteres Angebot aufweisen. Die Schüler der Kooperationsschulen haben ein Vielfaches mehr an Wahlmöglichkeiten als die Schüler der Solitärschulen, die zum Teil nicht einmal das Standardangebot an Leistungskursen zur Wahl stellen können. Das breite Fächerspektrum der Kooperationsgymnasien entsteht vor allem durch die zahlreichen Kooperationsleistungskurse der vier Gymnasien, die von allen Schülern dieser Schulen besucht werden können. Auch hier spielt der Faktor Jahrgangsstufenbreite eine Rolle. Die Oberstufen der Kooperationsschulen weisen allesamt stabile Jahrgangsstufengrößen auf, während vor allem die Gesamtschulen in Relation zu ihrer Gesamtschülerzahl nur sehr kleine Oberstufen haben.

Bezüglich der Erfüllung der amtlichen Anforderungen der APO-GOST § 6 Abs. 3 in den drei Städten lassen sich im regionalen Vergleich deutliche Unterschiede konstatieren. Zur Einordnung der Ergebnisse ist auch hier eine isolierte Betrachtung von Solitär- und Kooperationsschulen notwendig. Es wird deutlich, dass in den beiden Ruhrgebietsstädten der Anteil der Solitärschulen, die die grundlegende Bestimmung der APO-GOST § 6 Abs. 3 Satz 3 nicht erfüllen, sehr hoch ist. Dies betrifft in Bochum zwei Gesamtschulen und ein Gymnasium. In Recklinghausen ist keine der Gesamtschulen in der Lage, die gesetzlichen Mindestanforderungen zu realisieren. In Münster hingegen erfüllen alle Solitärschulen die erwähnten Mindestauflagen. Die Gesamtschule bietet entgegen den schlechten Ergebnissen der Schulen gleicher Schulform in den Vergleichsstädten das vielfältigste Angebot der Solitärschulen in Münster an. Sie erfüllt zwar nicht die Auflagen von Satz 4 des § 6 Abs. 3, bietet aber stabil drei zusätzliche Fächer an. Hier zeigt sich noch einmal der Unterschied bezüglich der Oberstufengröße und dem Kursangebot zwischen den Gesamtschulen der beiden Ruhrgebietsstädte und der als private Ersatzschule geführten Friedensschule in Münster. In Recklinghausen fällt das überzeugende Ergebnis der vier Kooperationsgymnasien in der Innenstadt auf. Alle Schulen erfüllen die gesamten

Anforderungen des § 6 Abs. 3 Satz 3 und 4 und bieten stabil eine hohe Anzahl zusätzlicher Kurse an. In Bochum und Münster ist der relative Anteil der Kooperationsschulen, die § 6 Abs. 3 Satz 4 erfüllen deutlich geringer. Außerdem ergibt sich ein Unterschied bezüglich der Anzahl der zusätzlichen Kurse: Während in Recklinghausen von allen Kooperationsschulen zehn additional Kurse offeriert werden (inkl. Musik, Sport und Kunst), liegt die höchste Anzahl von zusätzlichen Kursen in Bochum bei sechs Kursen und in Münster bei fünf alternativen Angeboten. Anzumerken ist, dass in Münster eines der Kooperationsgymnasien nicht in der Lage ist, die Mindestanforderungen des § 6 Abs. 3 Satz 3 der APO-GOST zu erfüllen. In den beiden Vergleichsstädten gibt es keine Kooperationsschulen in dieser Kategorie. Unabhängig von der Erfüllung der amtlichen Vorgaben zeigt sich in allen drei Städten, dass sich vor allem kleinere Anstalten verstärkt auf die Realisierung des Standardangebotes konzentrieren und dazu zusätzlich einen „Profilkurs“ anbieten. Dies trifft in den Städten Bochum und Recklinghausen ausschließlich auf Solitärschulen zu (vgl. Tab. XV, 6-8 / 8; Tab. XIV, 11-18 / 8-11), in der Stadt Münster, neben zwei Solitärschulen, jedoch auch auf einige der kleinen innenstädtischen Kooperationsgymnasien (vgl. Tab. XIII, 1, 4, 6, 14, 16 / 11).

Die Ergebnisse widerlegen die populäre Annahme, Schulen könnten selbst kaum Einfluss auf ihr Kursangebot nehmen, da dies zu einem hohen Maß das Resultat ständig wechselnder Schülerwahlen sei. Vielmehr zeigt sich, eine weitgehende Stabilität der angebotenen Kurse während der drei untersuchten Schuljahre. Wie die analytischen Tabellen zur Struktur des Oberstufenangebotes (Tab. XIII-XV) belegen, werden fast alle Leistungskurse in den drei untersuchten Schuljahren konstant angeboten (gekennzeichnet durch ein ausgefülltes Symbol).<sup>43</sup> Dies spricht für die Konstanz der schulischen Angebotsstruktur und weist darauf hin, dass bestimmte Fächer fest zum schulischen Selbstverständnis gehören bzw. sich in

---

<sup>43</sup> Es gibt nur wenige Ausnahmen: In der Stadt Münster finden sich fünf Kurse, vier im Bereich der Naturwissenschaften und eine Gesellschaftswissenschaft, die durch alternierende Fächer realisiert werden (vgl. Tab. XIII, 7 / 7; 3, 5, 9 / 10). In Bochum handelt es sich um sieben Leistungskurse, verteilt über alle Aufgabenfelder (vgl. Tab. XIV, 4 / 7, 10; 5 / 7; 8 / 8, 9; 9 / 7; 10 / 7, 10). In Recklinghausen sind bis auf einen Leistungskurs im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich alle Kurse beständige Offerten (vgl. Tab. XV, 8 / 8).



einzelnen Schulen feste Fachkulturen etabliert haben. Spezifische Fächerangebotsstrukturen entstehen also nicht nur in Abhängigkeit von ständig wechselndem Schülerwahlverhalten oder der Lehrbefähigungen einzelner Lehrer, sondern werden auch maßgeblich durch die institutionelle Eigenlogik von Schulen beeinflusst.<sup>44</sup>

## **2.5 Kooperationsstrategien und Fächervielfalt**

Nachdem die Erfüllung der amtlichen Bestimmungen betrachtet wurde, soll in einem nächsten Schritt überprüft werden, ob und inwiefern durch die stadtspezifischen Kooperationsstrategien in den Städten eine unterschiedliche Fächervielfalt im Bereich Leistungs- und Grundkursangebote entstanden ist. Berücksichtigt werden ausschließlich die während des Untersuchungszeitraums kontinuierlich angebotenen Leistungs- und Grundkursfächer, addiert aus schuleigenen Kursen sowie Kooperationsangeboten. So kann eine Aussage über die regionale Angebotsstabilität in den drei Städten getroffen werden. Das hier dargestellte Fächerspektrum bildet demnach nur das Dauerangebot während des Untersuchungszeitraums ab. Es ist daher durchaus möglich, dass das jeweils stadtspezifische Fächerspektrum in den einzelnen Schuljahren größer ist, wenn man die nicht konstant offerierten Kursangebote mit einbeziehen würde.

### **2.5.1 Leistungskursangebote**

In den drei Städten werden während der Schuljahre 2001/02 bis 2002/03 insgesamt 18 verschiedene Leistungskursfächer dauerhaft angeboten (vgl. Tabelle XVI, 1 / 1). Damit ergibt sich ein deutlich schwächeres Angebot als im Landesvergleich: In NRW werden im gleichen Zeitraum an Gymnasien und Gesamtschulen 29 verschiedene Leistungskursfächer kontinuierlich angeboten (vgl. MSW NRW 2007).<sup>45</sup> Im Regionalvergleich offerieren die Schulen der Stadt

---

<sup>44</sup> Zur Bedeutung der Institutionenlogik von Schulen, siehe auch Schnack, J. (1997): Systemzwang und Schulentwicklung. Hamburg: Bergmann und Helbig.

<sup>45</sup> In der Statistik des MSW NRW werden, anders als in dieser Untersuchung, keine Kooperationskurse von Partnerschulen eingerechnet. Dokumentiert wird allein das schuleigene Angebot der jeweiligen Einzelschulen. Aufgrund der Ergebnisse der Analyse der Angebotsstruktur

Bochum mit 16 kontinuierlichen Fächern (vgl. Tab. XVI, 3 / 1) das differenzierteste Leistungskursangebot. In Recklinghausen umfasst das Spektrum 15 verschiedene Fächer (vgl. Tab. XVI, 4 / 1) und in Münster werden nur zwölf Leistungskursfächer zur Wahl gestellt (vgl. Tab. XVI, 2 / 1).

**Tabelle XVI Fächerspektrum Leistungskurse Insgesamt, Schuljahre 2000/01 – 2002/03**

|   | LK-Fächer            | „Standard-fächer“ |       | NW   |       | GW   |       | FS   |       | mus.-künstl. |       | Sport |       | Religion |       |    |     |
|---|----------------------|-------------------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|--------------|-------|-------|-------|----------|-------|----|-----|
|   |                      | abs.              | %     | abs. | %     | abs. | %     | abs. | %     | abs.         | %     | abs.  | %     | abs.     | %     |    |     |
|   |                      | 1                 | 2     | 3    | 4     | 5    | 6     | 7    | 8     | 9            | 10    | 11    | 12    | 13       | 14    | 15 | 16  |
| 1 | <b>Städte gesamt</b> | 18                | 100,0 | 4    | 100,0 | 3    | 100,0 | 5    | 100,0 | 3            | 100,0 | 2     | 100,0 | 1        | 100,0 | 0  | 0,0 |
| 2 | Münster              | 12                | 66,7  | 4    | 100,0 | 2    | 66,7  | 3    | 50,0  | 2            | 66,7  | 1     | 50,0  | 0        | 0,0   | 0  | 0,0 |
| 3 | Bochum               | 16                | 88,9  | 4    | 100,0 | 2    | 66,7  | 5    | 100,0 | 2            | 66,7  | 2     | 100,0 | 1        | 100,0 | 0  | 0,0 |
| 4 | Recklinghausen       | 15                | 83,3  | 4    | 100,0 | 3    | 100,0 | 4    | 80,0  | 2            | 66,7  | 1     | 100,0 | 1        | 100,0 | 0  | 0,0 |

Da hier die Frage nach dem Einfluss der Kooperationsstrukturen auf die Fächervielfalt im Zentrum steht, soll im Folgenden eine getrennte Darstellung der Ergebnisse für Kooperations- und Solitärschulen erfolgen.

**Tabelle XVII Fächerspektrum Leistungskurse der Kooperations- und Solitärschulen, Schuljahre 2000/01 – 2002/03**

|   | LK-Fächer                          | „Standard-fächer“ |       | NW   |       | GW   |       | FS   |       | mus.-künstl. |       | Sport |       | Religion |       |    |     |
|---|------------------------------------|-------------------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|--------------|-------|-------|-------|----------|-------|----|-----|
|   |                                    | abs.              | %     | abs. | %     | abs. | %     | abs. | %     | abs.         | %     | abs.  | %     | abs.     | %     |    |     |
|   |                                    | 1                 | 2     | 3    | 4     | 5    | 6     | 7    | 8     | 9            | 10    | 11    | 12    | 13       | 14    | 15 | 16  |
| 1 | <b>Kooperations-schulen gesamt</b> | 17                | 100,0 | 4    | 100,0 | 3    | 100,0 | 5    | 100,0 | 3            | 100,0 | 1     | 100,0 | 1        | 100,0 | 0  | 0,0 |
| 2 | Münster                            | 12                | 70,6  | 4    | 100,0 | 2    | 60,7  | 3    | 60,0  | 2            | 66,7  | 1     | 100,0 | 0        | 0,0   | 0  | 0,0 |
| 3 | Bochum                             | 14                | 82,4  | 4    | 100,0 | 2    | 66,7  | 5    | 100,0 | 2            | 66,7  | 1     | 100,0 | 1        | 100,0 | 0  | 0,0 |
| 4 | Recklingh.                         | 15                | 88,2  | 4    | 100,0 | 3    | 100,0 | 4    | 80,0  | 2            | 66,7  | 1     | 100,0 | 1        | 100,0 | 0  | 0,0 |
| 5 | <b>Solitärschulen Gesamt</b>       | 13                | 100,0 | 4    | 100,0 | 2    | 100,0 | 3    | 100,0 | 0            | 0,0   | 2     | 100,0 | 1        | 100,0 | 0  | 0,0 |
| 6 | Münster                            | 10                | 76,9  | 4    | 100,0 | 2    | 100,0 | 3    | 100,0 | 0            | 0,0   | 1     | 50,0  | 0        | 0,0   | 0  | 0,0 |
| 7 | Bochum                             | 9                 | 69,2  | 4    | 100,0 | 1    | 50,0  | 3    | 100,0 | 0            | 0,0   | 1     | 50,0  | 1        | 100,0 | 0  | 0,0 |
| 8 | Recklinghausen                     | 8                 | 61,5  | 4    | 100,0 | 0    | 0,0   | 3    | 100,0 | 1            | 0,0   | 0     | 0,0   | 0        | 0,0   | 0  | 0,0 |

in den Städten Münster, Bochum und Recklinghausen ist allerdings davon auszugehen, dass unter Berücksichtigung der Kooperationskurse das faktische Angebot in NRW deutlich größer ist.

### 2.5.1.1 Kooperationsschulen

In den drei Städten werden von den Kooperationsschulen insgesamt 17 verschiedene Leistungskursfächer konstant offeriert. Davon bieten die Kooperationsschulen in Recklinghausen 15 Fächer an, die Schulen in Bochum 14 und in der Stadt Münster werden zwölf unterschiedliche Fächer zur Wahl gestellt (vgl. Tab. XVII, 1-4 / 1).

Der Regionalvergleich der Kooperationsschulen zeigt, dass in Recklinghausen und Bochum sämtliche Schulen in der Lage sind, die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik und Biologie kontinuierlich abzudecken. In Münster bieten zwei von zwölf Schulen nicht dauerhaft Biologie an (vgl. Tab. XVII, 1-4 / 6). In Recklinghausen werden außerdem alle weiteren angebotenen Fächer aus den verschiedenen Aufgabenfeldern ebenfalls von allen Gymnasien angeboten (vgl. Tab. XVIII 1-28 / 8). In den Städten Münster und Bochum sind die Beteiligungsquoten der einzelnen Schulen insgesamt niedriger. Es lassen sich regionale Fächerkulturen erkennen: In der Stadt Münster wird das Fach Erdkunde von 92 Prozent der Kooperationsschulen angeboten, in Bochum bieten rund 44 Prozent der Schulen das Fach Pädagogik an. Daneben bieten über die Hälfte der Gymnasien in Bochum und die Hälfte der Gymnasien in Münster das Fach Physik an. Die übrigen angebotenen Fächer in den beiden Städten werden von weniger als 40 Prozent der Kooperationsschulen angeboten (vgl. Tab. XVIII, 1-28 / 4, 6). Insbesondere die Fächer, die nur von einer oder zwei Schulen angeboten werden, sind häufig Ausdruck der spezifischen „Angebotskultur“ einzelner Schulen, überdies stellen sie häufig regionale Besonderheiten dar. So wird in der Stadt Münster von zwei Gymnasien die Fremdsprache Italienisch angeboten, die in den beiden Vergleichsstädten nicht als Leistungskurs zur Wahl gestellt wird. Ebenso verhält es sich mit dem Fach Psychologie in Bochum, das von drei Schulen offeriert wird, und dem Fach Informatik in Recklinghausen, das von einem innerstädtischen Gymnasium als Kooperationskurs eingebracht wird (vgl. Tab. XVIII, 19 / 6; 9 / 4; 14 / 8).

**Tabelle XVIII      Angebotsbeteiligungsquoten Leistungskurse der Kooperations- und Solitärschulen,  
Schuljahre 2000/01 – 2002/03**

| Kontinuierlich angebotene<br>Leistungskurse 2000/01-<br>2002/03, Jahrgangsstufe<br>zwölf |                  | Wählbar an...% der Kooperationsschulen |      |           |      |            |      |           |      | Wählbar an...% der Solitärschulen |      |           |      |           |      |           |      |
|--|------------------|--|------|-----------|------|------------|------|-----------|------|-----------------------------------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
|  |                  | Städte<br>Gesamt<br>(25)               |      | BO<br>(9) |      | MS<br>(12) |      | RE<br>(4) |      | Städte<br>Gesamt<br>(13)          |      | BO<br>(7) |      | MS<br>(3) |      | RE<br>(4) |      |
|  |                  | 1                                      | 2    | 3         | 4    | 5          | 6    | 7         | 8    | 9                                 | 10   | 11        | 12   | 13        | 14   | 15        | 16   |
|  |                  | abs                                    | in % | abs.      | in % | abs.       | in % | abs.      | in % | abs.                              | in % | abs.      | in % | abs.      | in % | abs.      | in % |
| 1  | Deutsch          | 25                                     | 100% | 9         | 100% | 12         | 100% | 4         | 100% | 11                                | 85%  | 6         | 86%  | 3         | 100% | 3         | 75%  |
| 2  | Englisch         | 25                                     | 100% | 9         | 100% | 12         | 100% | 4         | 100% | 9                                 | 69%  | 6         | 86%  | 3         | 100% | 1         | 25%  |
| 3  | Mathematik       | 25                                     | 100% | 9         | 100% | 12         | 100% | 4         | 100% | 13                                | 100% | 6         | 86%  | 3         | 100% | 4         | 100% |
| 4  | Biologie         | 25                                     | 100% | 9         | 100% | 10         | 83%  | 4         | 100% | 7                                 | 54%  | 5         | 71%  | 2         | 67%  | 4         | 100% |
| 5  | Geschichte       | 19                                     | 76%  | 5         | 56%  | 11         | 92%  | 4         | 100% | 10                                | 78%  | 5         | 71%  | 2         | 67%  | 3         | 75%  |
| 6  | Pädagogik        | 8                                      | 32%  | 4         | 44%  | 0          | 0%   | 4         | 100% | 3                                 | 23%  | 2         | 29%  | 0         | 0%   | 1         | 25%  |
| 7  | Erdkunde         | 18                                     | 72%  | 3         | 33%  | 11         | 92%  | 4         | 100% | 3                                 | 23%  | 1         | 14%  | 1         | 33%  | 1         | 25%  |
| 8  | Sozialw.         | 8                                      | 32%  | 3         | 33%  | 1          | 8%   | 4         | 100% | 1                                 | 8%   | 0         | 0%   | 1         | 33%  | 0         | 0%   |
| 9  | Psychologie      | 3                                      | 12%  | 3         | 33%  | 0          | 0%   | 0         | 0%   | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 10   | Ernährungslehre  | 0                                      | 0%   | 0         | 0%   | 0          | 0%   | 0         | 0%   | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 11   | Philosophie      | 0                                      | 0%   | 0         | 0%   | 0          | 0%   | 0         | 0%   | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 12   | Physik           | 15                                     | 60%  | 5         | 56%  | 6          | 50%  | 4         | 100% | 1                                 | 8%   | 1         | 14%  | 1         | 33%  | 0         | 0%   |
| 13   | Chemie           | 6                                      | 24%  | 0         | 0%   | 2          | 17%  | 4         | 100% | 2                                 | 15%  | 1         | 14%  | 1         | 33%  | 0         | 0%   |
| 14   | Informatik       | 4                                      | 16%  | 0         | 0%   | 0          | 0%   | 4         | 100% | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 15   | Technik          | 0                                      | 0%   | 0         | 0%   | 0          | 0%   | 0         | 0%   | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 16   | Französisch      | 9                                      | 36%  | 2         | 22%  | 3          | 25%  | 4         | 100% | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 17   | Spanisch         | 7                                      | 28%  | 3         | 33%  | 0          | 0%   | 4         | 100% | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 1         | 25%  |
| 18   | Latein           | 0                                      | 8%   | 0         | 0%   | 0          | 0%   | 0         | 0%   | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 19   | Italienisch      | 2                                      | 0%   | 0         | 0%   | 2          | 17%  | 0         | 0%   | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 20   | Niederländisch   | 0                                      | 0%   | 0         | 0%   | 0          | 0%   | 0         | 0%   | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 21   | Russisch         | 0                                      | 0%   | 0         | 0%   | 0          | 0%   | 0         | 0%   | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 22   | Griechisch       | 0                                      | 0%   | 0         | 0%   | 0          | 0%   | 0         | 0%   | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 23   | Türkisch         | 0                                      | 0%   | 0         | 0%   | 0          | 0%   | 0         | 0%   | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 24   | Katholische Rel. | 0                                      | 0%   | 0         | 0%   | 0          | 0%   | 0         | 0%   | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 25   | Evangel. Rel.    | 0                                      | 0%   | 0         | 0%   | 0          | 0%   | 0         | 0%   | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 26   | Kunst            | 10                                     | 40%  | 4         | 44%  | 2          | 25%  | 4         | 100% | 1                                 | 8%   | 0         | 0%   | 1         | 33%  | 0         | 0%   |
| 27   | Musik            | 0                                      | 0%   | 0         | 0%   | 0          | 0%   | 0         | 0%   | 1                                 | 8%   | 1         | 14%  | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 28   | Sport            | 8                                      | 32%  | 4         | 0%   | 0          | 0%   | 4         | 100% | 2                                 | 15%  | 2         | 29%  | 0         | 0%   | 0         | 0%   |

Das Fremdsprachenangebot umfasst insgesamt nur drei verschiedene Fächer (vgl. Tab. XVII, 1 / 9). Im NRW-Vergleich gibt es hingegen acht unterschiedliche dauerhaft angebotene Fremdsprachen (vgl. MSW NRW 2007). Hier zeigt sich auch in den drei untersuchten Städten gemäß dem landesweiten Trend eine Erosion der fremdsprachlichen Angebote. In Bochum und Recklinghausen gibt es neben dem etablierten Fach Englisch die Fächer Französisch und Spanisch, in Münster ebenfalls Englisch sowie Französisch und Italienisch. In allen drei Städten fehlen Leistungskursangebote im altsprachlichen Bereich. In NRW werden, wenn auch in geringem Umfang, Kurse in den Fächern Latein und Griechisch angeboten: So gibt es landesweit im Untersuchungszeitraum drei konstant angebotene Leistungskurse im Fach Griechisch und 21 Leistungskurse im Fach Latein (vgl. MSW NRW 2007). Im Bereich der Gesellschaftswissenschaften werden in den Kooperationsschulen insgesamt fünf Fächer konstant angeboten. Im Vergleich dazu finden sich zeitgleich landesweit sieben verschiedene Fächer. Auch hier ergeben sich regional unterschiedliche Angebotspaletten: Die Gymnasien der Stadt Bochum stellen alle fünf Fächer zur Verfügung, in Recklinghausen gibt es vier Angebote, und in Münster werden nur drei Fächer offeriert (vgl. Tab. XVII, 1-4 / 7 und XVIII, 5-11 / 3, 5, 7). Auch das Angebot im Aufgabenfeld der Naturwissenschaften ist in den Städten unterschiedlich akzentuiert: Das Fach Physik wird in allen drei Städten angeboten, Chemie hingegen nur in Recklinghausen und Münster (vgl. Tab. XVIII, 13 / 5, 7). Darüber hinaus bieten die Kooperationsgymnasien in Recklinghausen noch das Leistungskursfach Informatik an, das in Münster und Bochum nicht zur Wahl steht. Somit ergeben sich für Münster und Bochum jeweils zwei angebotene Fächer aus dem naturwissenschaftlichen Feld, in Recklinghausen drei (vgl. Tab. XVII 2-4 / 5). Das im NRW-Vergleich zusätzlich dauerhaft offerierte Fach Technik wird in keiner der Städte im Leistungskursbereich zur Wahl gestellt. Im Aufgabenbereich Religion/Ethik wird, anders als im landesweiten Vergleich, kein Angebot offeriert: In NRW werden während des untersuchten Zeitraums die Fächer Katholische und Evangelische Religionslehre in geringem Umfang konstant angeboten (vgl. MSW NRW 2007). Das musisch-künstlerische Feld wird in den Kooperationsschulen der untersuchten Städte durch das Fach Kunst abgedeckt (vgl. Tab. XVII, 1-4 / 11).

### **2.5.1.2 Solitárschulen**

Die Situation der Solitárschulen stellt sich anders dar: Insgesamt werden von den Solitárschulen nur 13 verschiedene Fächer angeboten. Das größte Spektrum bietet die Solitárgesamtschule in der Stadt Münster mit zehn verschiedenen Fächern, gefolgt von den Solitárschulen in Bochum mit neun verschiedenen Angeboten. Die Gesamtschulen in Recklinghausen realisieren acht unterschiedliche Fächerangebote. In allen Städten wird das Fach Geschichte von einer größeren Anzahl von Solitárschulen angeboten. Die übrigen Fächer werden in allen Städten nur von wenigen Schulen als zusätzliche Profilkurse zum Standardangebot offeriert (vgl. Tab. XVIII, 6-28 / 11, 13, 15). Die Verteilung der Fächer auf die Aufgabengebiete zeigt, dass die Gesamtschule der Stadt Münster und die Gesamtschulen der Stadt Bochum mit zwei Fächern das differenzierteste Angebot im Feld der Naturwissenschaften stellen. In Recklinghausen gibt es kein naturwissenschaftliches Angebot. Insgesamt werden im Untersuchungszeitraum drei verschiedene Fächer offeriert. Der Bereich der Gesellschaftswissenschaften ist in allen drei Städten mit drei Fächern abgedeckt, es handelt sich in Bochum und in Recklinghausen um die Fächer Geschichte, Pädagogik und Erziehungswissenschaften, in Münster um die Fächer Geschichte, Erdkunde und Sozialwissenschaften. Ein Fremdsprachenangebot gibt es nur in Recklinghausen, hier bietet das einzige Solitárgymnasium einen Spanischkurs an. Die Solitárschulen in Bochum sind die einzigen Schulen, die Fächer im musisch-künstlerischen Bereich sowie das Fach Sport anbieten. Leistungskurse in den Fächern Katholische und Evangelische Religionslehre werden, wie auch bei den Kooperationsschulen, nicht zur Wahl gestellt (vgl. Tab. XVII, 5-8 / 5, 7, 9, 11, 13, 15).

### **2.5.2 Grundkursangebote**

Der städtische Vergleich der Gymnasien und Gesamtschulen in den drei Städten zeigt, dass anders als im Bereich der Leistungskurse, in allen drei Städten die gleiche Anzahl von 26 verschiedenen Fächern konstant angeboten wird. Insgesamt umfasst das Spektrum 29 Fächer, im Gegensatz zu im Untersuchungszeitraum 35 dauerhaften Fächerangeboten in NRW (vgl. Tab. XIX, 1-4 / 1; MSW NRW 2007).

**Tabelle XIX Fächerspektrum Grundkurse insgesamt,  
Schuljahre 2000/01 – 2002/03**

|   | GK-Fächer            | „Standard-fächer“ |              | NW       |              | GW       |              | FS       |              | mus.-künstl. |              | Sport    |              | Religion |              |          |              |
|---|----------------------|-------------------|--------------|----------|--------------|----------|--------------|----------|--------------|--------------|--------------|----------|--------------|----------|--------------|----------|--------------|
|   |                      | abs.              | %            | abs.     | %            | abs.     | %            | abs.     | %            | abs.         | %            | abs.     | %            | abs.     | %            |          |              |
|   |                      | 1                 | 2            | 3        | 4            | 5        | 6            | 7        | 8            | 9            | 10           | 11       | 12           | 13       | 14           | 15       | 16           |
| 1 | <b>Städte gesamt</b> | <b>29</b>         | <b>100,0</b> | <b>2</b> | <b>100,0</b> | <b>5</b> | <b>100,0</b> | <b>7</b> | <b>100,0</b> | <b>8</b>     | <b>100,0</b> | <b>4</b> | <b>100,0</b> | <b>1</b> | <b>100,0</b> | <b>2</b> | <b>100,0</b> |
| 2 | Münster              | 26                | 89,7         | 2        | 100,0        | 4        | 80,0         | 6        | 85,7         | 7            | 87,5         | 4        | 100,0        | 1        | 100,0        | 2        | 100,0        |
| 3 | Bochum               | 26                | 89,7         | 2        | 100,0        | 5        | 100,0        | 7        | 100,0        | 6            | 75,0         | 3        | 75,0         | 1        | 100,0        | 2        | 100,0        |
| 4 | Recklinghausen       | 26                | 89,7         | 2        | 100,0        | 5        | 100,0        | 7        | 100,0        | 6            | 75,0         | 3        | 75,0         | 1        | 100,0        | 2        | 100,0        |

Wie im Fall der Leistungskurse soll jedoch auch hier eine getrennte Betrachtung der Verteilung der unterschiedlichen Fächerangebote auf die Kooperations- und Solitärschulen erfolgen. Die Ergebnisse dieser beiden Gruppen weichen von dem Gesamtergebnis aller Schulen ab.

### 2.5.2.1 Kooperationsschulen

Insgesamt werden von den Kooperationsschulen 29 unterschiedliche Grundkursfächer angeboten. Das größte Spektrum weisen die Kooperationsschulen in der Stadt Recklinghausen mit 26 verschiedenen Kursen, gefolgt von Münster mit 25 und letztlich Bochum mit 24 Kursen auf.

**Tabelle XX Fächerspektrum Grundkurse der Kooperations- und Solitärschulen,  
Schuljahre 2000/01 – 2002/03**

|   | GK-Fächer                         | „Standard-fächer“ |              | NW       |              | GW       |              | FS       |              | mus.-künstl. |              | Sport    |              | Religion |              |          |              |
|---|-----------------------------------|-------------------|--------------|----------|--------------|----------|--------------|----------|--------------|--------------|--------------|----------|--------------|----------|--------------|----------|--------------|
|   |                                   | abs.              | %            | abs.     | %            | abs.     | %            | abs.     | %            | abs.         | %            | abs.     | %            | abs.     | %            |          |              |
|   |                                   | 1                 | 2            | 3        | 4            | 5        | 6            | 7        | 8            | 9            | 10           | 11       | 12           | 13       | 14           | 15       | 16           |
| 1 | <b>Kooperationsschulen gesamt</b> | <b>29</b>         | <b>100,0</b> | <b>2</b> | <b>100,0</b> | <b>7</b> | <b>100,0</b> | <b>7</b> | <b>100,0</b> | <b>7</b>     | <b>100,0</b> | <b>4</b> | <b>100,0</b> | <b>1</b> | <b>100,0</b> | <b>2</b> | <b>100,0</b> |
| 2 | Münster                           | 25                | 86,2         | 2        | 100,0        | 5        | 71,4         | 5        | 71,4         | 2            | 66,7         | 4        | 100,0        | 1        | 100,0        | 2        | 100,0        |
| 3 | Bochum                            | 24                | 82,8         | 2        | 100,0        | 6        | 85,7         | 6        | 85,7         | 6            | 85,7         | 3        | 75,0         | 1        | 100,0        | 2        | 100,0        |
| 4 | Recklinghausen                    | 26                | 89,7         | 2        | 100,0        | 7        | 100,0        | 7        | 100,0        | 6            | 85,7         | 3        | 75,0         | 1        | 100,0        | 2        | 100,0        |
| 5 | <b>Solitärschulen gesamt</b>      | <b>23</b>         | <b>100,0</b> | <b>2</b> | <b>100,0</b> | <b>5</b> | <b>100,0</b> | <b>5</b> | <b>100,0</b> | <b>5</b>     | <b>100,0</b> | <b>3</b> | <b>100,0</b> | <b>1</b> | <b>100,0</b> | <b>2</b> | <b>100,0</b> |
| 6 | Münster                           | 20                | 87,0         | 2        | 100,0        | 4        | 80,0         | 5        | 100,0        | 4            | 80,0         | 3        | 100,0        | 1        | 100,0        | 2        | 100,0        |
| 7 | Bochum                            | 22                | 95,7         | 2        | 100,0        | 5        | 100,0        | 5        | 100,0        | 4            | 80,0         | 2        | 66,7         | 1        | 100,0        | 2        | 100,0        |
| 8 | Recklinghausen                    | 16                | 69,6         | 2        | 100,0        | 1        | 20,0         | 4        | 80,0         | 3            | 60,0         | 3        | 100,0        | 1        | 100,0        | 2        | 100,0        |

Die vorgeschriebenen Kurse Mathematik und Deutsch werden in allen drei Städten angeboten, wie der Einzelschulvergleich zeigt, von 100 Prozent der Schulen (vgl. Tab. XXI, 1, 2 / 2, 4, 6, 8, 10). Zudem werden die Fächer Geschichte, Biologie und Englisch jeweils von allen Kooperationsschulen in den drei Städten dauerhaft offeriert (vgl. Tab. XXI, 3, 11, 16 / 2, 4, 6, 8). In Münster trifft dies außerdem noch auf die Fächer Philosophie, Katholische Religionslehre und Sport zu, in Bochum ebenfalls auf Philosophie sowie die Fächer Evangelische Religionslehre und Sport (vgl. Tab. XXI, 10 / 4, 6; 29 / 6; 30 / 4; 35 / 4, 6). In der Stadt Recklinghausen werden die Kurse Katholische Religionslehre, Kunst und Sport ebenfalls von 100 Prozent der Kooperationsschulen zur Wahl gestellt (vgl. Tab. XXI, 29, 31, 35 / 8). Alle weiteren Fächer werden jeweils nur von einem Teil der Schulen offeriert, allerdings mit unterschiedlichen Abstufungen. In allen drei Städten lassen sich zudem, wie auch schon im Leistungskursbereich, Fächer ausmachen, die nur von wenigen Schulen angeboten werden und somit einzelschulische bzw. städtische Besonderheiten darstellen: Dies sind in Recklinghausen die Fächer Psychologie, Rechtskunde und Niederländisch (die jeweils von einer der Kooperationsschulen angeboten werden), in Bochum handelt es sich um die Fächer Psychologie, Italienisch und Hebräisch und in Münster um die Kurse Spanisch, Griechisch, Niederländisch und instrumental- und vokalpraktische Studien. Auffällig ist, dass diese seltenen Kurse in der Stadt Münster auch im Grundkursbereich in den meisten Fällen Angebote spezifischer Einzelschulen sind und nicht als Kooperationskurse angeboten werden, während diese Kurse in den Vergleichsstädten auch den Schülern anderer Schulen zugänglich gemacht werden. Insgesamt werden im Bereich der Naturwissenschaften fünf verschiedene Fächer kontinuierlich angeboten. Dies deckt sich mit dem landesweiten Spektrum während des Untersuchungszeitraums (vgl. MSW NRW 2007). Die Städte Münster und Bochum stellen jeweils nur vier Angebote zur Wahl. In Recklinghausen gibt es zusätzlich das Fach Technik, das eine der Schulen als Kooperationskurs einbringt (vgl. Tab. XX, 1-4 / 5; Tab. XXI, 15 / 7). Im Bereich der Gesellschaftswissenschaften besteht mit sieben Kursen ein dauerhaftes Angebot weniger als in NRW im Vergleichszeitraum (vgl. MSW NRW 2007). Die Kooperationsschulen der Stadt Münster bieten nur fünf dieser Fächer an, die Schulen



in Bochum sechs und die Gymnasien in Recklinghausen sieben. In Münster fehlt das Fach Psychologie, das in den beiden Vergleichsstädten durch kontinuierliche Kooperationskurse realisiert wird sowie das Fach Rechtskunde, welches allein in Recklinghausen, ebenfalls als Kooperationsangebot, zur Wahl steht (vgl. Tab. XX, 1-4 / 7; Tab. XXI, 7, 9 / 5). Im fremdsprachlichen Feld sind hingegen die Schulen in der Stadt Münster führend. Sie bieten alle sieben der insgesamt in den Städten offerierten Kurse an. In den beiden Vergleichsstädten umfasst das Spektrum jeweils ein Angebot weniger (vgl. Tab. XX, 1-4 / 9). Landesweit werden im Vergleichszeitraum 13 verschiedene Fremdsprachen angeboten.

Außerdem führend sind die Kooperationsschulen in Münster im musisch-künstlerischen Bereich, da sie neben den Fächern Kunst, Musik und Literatur, welche auch in den anderen Städten offeriert werden, zusätzlich das Fach instrumental- und vokalpraktische Studien anbieten (vgl. Tab. XX, 1-4 / 11). Die Fächer Evangelische bzw. Katholische Religionslehre werden in allen drei Städten durch jeweils zwei Fachangebote abgedeckt (vgl. Tab. XX, 1-4 / 15; Tab. XXI, 29-30 / 4, 6, 8).

Tabelle XXI

**Angebotsbeteiligungsquoten Grundkurse der Kooperations- und Solitärschulen,  
Schuljahre 2000/01 – 2002/03**

| Kontinuierlich angebotene<br>Grundkurse 2000/01-2002/03,<br>Jahrgangsstufe zwölf |                   | Wählbar an...% der Kooperationsschulen |      |           |      |            |      |           |      | Wählbar an...% der Solitärschulen |      |           |      |           |      |           |      |
|--|-------------------|--|------|-----------|------|------------|------|-----------|------|-----------------------------------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
|  |                   | Städte<br>Gesamt<br>(27)               |      | BO<br>(9) |      | MS<br>(12) |      | RE<br>(6) |      | Städte Gesamt<br>(11)             |      | BO<br>(6) |      | MS<br>(3) |      | RE<br>(2) |      |
|  |                   | 1                                      | 2    | 3         | 4    | 5          | 6    | 7         | 8    | 9                                 | 10   | 11        | 12   | 13        | 14   | 15        | 16   |
|  |                   | abs.                                   | in % | abs.      | in % | abs.       | in % | abs.      | in % | abs.                              | in % | abs.      | in % | abs.      | in % | abs.      | in % |
| 1  | Deutsch           | 27                                     | 100% | 9         | 100% | 12         | 100% | 6         | 100% | 11                                | 85%  | 6         | 86%  | 3         | 100% | 2         | 75%  |
| 2  | Mathematik        | 27                                     | 100% | 9         | 100% | 12         | 100% | 6         | 100% | 11                                | 69%  | 6         | 86%  | 3         | 100% | 2         | 25%  |
| 3  | Geschichte        | 27                                     | 100% | 9         | 100% | 12         | 100% | 6         | 100% | 10                                | 91%  | 5         | 83%  | 3         | 100% | 2         | 100% |
| 4  | Pädagogik         | 17                                     | 63%  | 6         | 67%  | 6          | 50%  | 5         | 83%  | 6                                 | 55%  | 3         | 50%  | 2         | 67%  | 1         | 50%  |
| 5  | Erdkunde          | 21                                     | 78%  | 8         | 89%  | 8          | 67%  | 5         | 83%  | 5                                 | 45%  | 3         | 50%  | 2         | 67%  | 0         | 0%   |
| 6  | Sozialw.          | 22                                     | 81%  | 8         | 89%  | 9          | 75%  | 5         | 83%  | 8                                 | 73%  | 4         | 67%  | 3         | 100% | 1         | 50%  |
| 7  | Psychologie       | 7                                      | 26%  | 3         | 33%  | 0          | 0%   | 4         | 67%  | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 8  | Ernährungslehre   | 0                                      | 0%   | 0         | 0%   | 0          | 0%   | 0         | 0%   | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 9  | Rechtsw.          | 4                                      | 15%  | 0         | 0%   | 0          | 0%   | 4         | 67%  | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 10   | Philosophie       | 26                                     | 96%  | 9         | 100% | 12         | 100% | 5         | 83%  | 9                                 | 82%  | 5         | 83%  | 2         | 67%  | 2         | 100% |
| 11   | Biologie          | 27                                     | 100% | 9         | 100% | 12         | 100% | 6         | 100% | 11                                | 100% | 6         | 100% | 3         | 100% | 2         | 100% |
| 12   | Physik            | 20                                     | 74%  | 5         | 56%  | 11         | 92%  | 4         | 67%  | 6                                 | 55%  | 5         | 83%  | 1         | 33%  | 0         | 0%   |
| 13   | Chemie            | 22                                     | 81%  | 8         | 89%  | 9          | 75%  | 5         | 83%  | 5                                 | 45%  | 2         | 33%  | 3         | 100% | 0         | 0%   |
| 14   | Informatik        | 15                                     | 56%  | 7         | 78%  | 4          | 67%  | 4         | 67%  | 3                                 | 27%  | 2         | 33%  | 1         | 33%  | 0         | 0%   |
| 15   | Technik           | 4                                      | 15%  | 0         | 0%   | 0          | 0%   | 4         | 67%  | 2                                 | 18%  | 2         | 33%  | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 16   | Englisch          | 27                                     | 100% | 9         | 100% | 12         | 100% | 6         | 100% | 11                                | 100% | 6         | 100% | 3         | 100% | 2         | 100% |
| 17   | Französisch       | 17                                     | 63%  | 7         | 78%  | 6          | 50%  | 4         | 67%  | 3                                 | 27%  | 0         | 0%   | 1         | 33%  | 2         | 100% |
| 18   | Spanisch          | 11                                     | 41%  | 4         | 44%  | 2          | 17%  | 5         | 83%  | 3                                 | 27%  | 3         | 50%  | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 19   | Latein            | 12                                     | 44%  | 3         | 33%  | 4          | 33%  | 5         | 83%  | 6                                 | 55%  | 3         | 50%  | 2         | 67%  | 1         | 50%  |
| 20   | Italienisch       | 15                                     | 56%  | 3         | 33%  | 7          | 58%  | 5         | 83%  | 2                                 | 18%  | 1         | 17%  | 1         | 33%  | 0         | 0%   |
| 21   | Hebräisch         | 1                                      | 4%   | 1         | 11%  | 0          | 0%   | 0         | 0%   | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 22   | Griechisch        | 1                                      | 4%   | 0         | 0%   | 1          | 8%   | 0         | 0%   | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 23   | Russisch          | 0                                      | 0%   | 0         | 0%   | 0          | 0%   | 0         | 0%   | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 24   | Türkisch          | 0                                      | 0%   | 0         | 0%   | 0          | 0%   | 0         | 0%   | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 25   | Niederländisch    | 5                                      | 19%  | 0         | 0%   | 1          | 8%   | 4         | 67%  | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 26   | Japanisch         | 0                                      | 0%   | 0         | 0%   | 0          | 0%   | 0         | 0%   | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 27   | Portugiesisch     | 0                                      | 0%   | 0         | 0%   | 0          | 0%   | 0         | 0%   | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 28   | Neugriechisch     | 0                                      | 0%   | 0         | 0%   | 0          | 0%   | 0         | 0%   | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 29   | Katholische Rel.  | 26                                     | 96%  | 8         | 89%  | 12         | 100% | 6         | 100% | 8                                 | 73%  | 5         | 83%  | 1         | 33%  | 2         | 100% |
| 30   | Evangelische Rel. | 25                                     | 93%  | 9         | 100% | 11         | 92%  | 5         | 83%  | 7                                 | 64%  | 4         | 67%  | 1         | 33%  | 2         | 100% |
| 31   | Kunst             | 24                                     | 89%  | 8         | 89%  | 10         | 83%  | 6         | 100% | 10                                | 91%  | 5         | 83%  | 3         | 100% | 2         | 100% |
| 32   | Literatur         | 20                                     | 74%  | 6         | 67%  | 9          | 75%  | 5         | 83%  | 3                                 | 27%  | 2         | 33%  | 0         | 0%   | 1         | 50%  |
| 33   | IV                | 2                                      | 7%   | 0         | 0%   | 2          | 17%  | 0         | 0%   | 0                                 | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   | 0         | 0%   |
| 34   | Musik             | 21                                     | 78%  | 8         | 89%  | 8          | 67%  | 5         | 83%  | 9                                 | 82%  | 4         | 67%  | 3         | 100% | 2         | 100% |
| 35   | Sport             | 27                                     | 100% | 9         | 100% | 12         | 100% | 6         | 100% | 11                                | 100% | 6         | 100% | 3         | 100% | 2         | 100% |

### **2.5.2.2 Solitärschulen**

Die Solitärschulen in den drei Städten stellen insgesamt 23 unterschiedliche Grundkursfächer zur Wahl. Die Solitärschulen in Bochum verfügen über ein Spektrum von 22 Fächern, die Schulen in Münster über 20 Fächer und die in Recklinghausen nur über 16 Fächer (vgl. Tab. XX 5-8 / 1). Die verpflichtenden Fächer Deutsch und Mathematik werden von sämtlichen Solitärschulen abgedeckt (vgl. Tab. XXI, 1, 2 / 10). Das gleiche gilt für die Fächer Englisch und Biologie. Dazu kommt in den Schulen in Münster und Recklinghausen außerdem das Fach Geschichte. Die übrigen Fächer werden immer nur von einem Teil der Schulen angeboten. Auch hier finden sich Profilkurse an spezifischen Einzelschulen, die nur wenige Schulen im Repertoire haben. Die Fächer Chemie, Technik, Informatik, Italienisch und Literatur werden in Bochum nur von einem Drittel der Schulen offeriert, dies gilt ebenfalls für die Fächer Informatik, Französisch und Italienisch in Münster. In Recklinghausen bietet eine der beiden Schulen die Fremdsprache Latein bzw. das Fach Literatur an. Die Verteilung der Fächer auf die Aufgabenfelder zeigt, dass in den Städten insgesamt fünf verschiedene Fächer aus dem naturwissenschaftlichen Arbeitsfeld angeboten werden. Die Solitärschulen in Bochum realisieren alle fünf Angebote, die Schulen in Münster vier, die Schulen in Recklinghausen hingegen nur eins (vgl. Tab. XX, 5-8 / 5). Im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich werden in Münster und Bochum jeweils fünf, in Recklinghausen drei Fächer angeboten (vgl. Tab. XX, 5-8 / 7). Ein ähnliches Bild ergibt sich im fremdsprachlichen Gebiet: Die Schulen in Münster und Bochum offerieren jeweils vier Angebote, die Schulen in Recklinghausen drei (vgl. Tab. XX, 5-8 / 9). Anzumerken ist, dass die Kurse in den Fächern Latein in den Städten Münster und Bochum, relativ betrachtet, von einem höheren Anteil der Solitärschulen als der Kooperationsgymnasien zur Wahl gestellt werden (vgl. Tab. XXI, 19 / 10, 12, 14, 16). Allein im musisch-künstlerischen Aufgabenbereich weisen die Schulen in Recklinghausen das größte Spektrum auf, da eine der Schulen zusätzlich das Fach Literatur anbietet (vgl. Tab. XX, 5-8 / 11).

Der Vergleich der Fächerangebote in der gymnasialen Oberstufe in den drei untersuchten Städten zeigt deutliche regionale Unterschiede hinsichtlich a.) des Spektrums der Leistungs- und Grundkursfächer, b.) der Verteilung der Fächer auf die Aufgabengebiete sowie c.) der Fächerangebotsquoten einzelner Schulen.

Diese Unterschiede zwischen den städtischen Angebotsstrukturen resultierten maßgeblich aus den in Kapitel 1.3 beschriebenen unterschiedlichen Kooperationsstrukturen. In den Kooperationsschulen der Städte Bochum und Recklinghausen macht sich die Effektivität größerer Kooperationsverbünde bemerkbar. Spezifische Kooperationsstrategien tragen hier maßgeblich dazu bei, das Fächerspektrum insgesamt zu erhöhen, da sich durch die Kooperationskurse eine höhere Anzahl von dauerhaft angebotenen Leistungskursen bzw. Grundkursen ergibt. Die Abstimmungsstrategien in Bochum und insbesondere in Recklinghausen, machen sich vor allem in einem differenzierteren Leistungskursangebot bemerkbar. Insgesamt betrachtet bieten die Schulen in Bochum das größte Fächerspektrum im naturwissenschaftlichen und musisch-künstlerischen Feld an. In Recklinghausen findet sich im Bereich der Naturwissenschaften das breiteste Spektrum. Die Kooperationsschulen der Stadt Münster bieten ihren Schülern hingegen im Vergleich das kleinste Leistungskursspektrum: In den Städten Recklinghausen und Bochum werden zwei bzw. drei Leistungskursfächer mehr angeboten. Im Bereich der Gesellschaftswissenschaften und im Bereich Sport wird das münsteraner Angebot von den Schulen der beiden Vergleichsstädte um mindestens ein Fach überboten. Das erscheint zunächst nicht gravierend. Wenn man allerdings berücksichtigt, dass in Münster die erzielte Fächervielfalt auf dem Angebot einiger großer Schulen beruht – die mit ihrem breiten schuleigenen Angebot die Fächervielfalt steigern, indem sie das städtische Repertoire um seltene Fächer erweitern<sup>46</sup>, während sich die kooperierenden Innenstadtgymnasien auf das „Kerngeschäft“ konzentrieren und somit nur wenig zu einer Fächervielfalt beitragen, stellt sich der Rückstand gegenüber den Vergleichsstädten bedeutender dar. Ohne die erwähnten Schulen wäre das Fächerangebot in der Stadt Münster bedeutend geringer. In Bochum finden sich

---

<sup>46</sup> Es handelt sich um die Gymnasien A und K, die aufgrund ihrer Größe kaum kooperieren sowie die beiden Gymnasium im Süden der Stadt.

ähnliche Konstellationen, allerdings innerhalb der Kooperationsverbünde: In zwei der Verbünde gibt es einzelne Schulen, die von den Angeboten ihrer Partnerschulen profitieren und selbst nur wenige Kooperationskurse zur Wahl stellen<sup>47</sup>. Allein in Recklinghausen sind die Kooperationskurse sowie das sonstige Fächerangebot relativ gleich auf die vier Schulen verteilt.

Im Bereich der Grundkurse rangieren die Kooperationsschulen der Stadt Münster bezüglich des Fächerspektrums an zweiter Stelle. In der Stadt Recklinghausen werden wiederum die meisten unterschiedlichen Fächer angeboten. Insgesamt sind die Unterschiede zwischen den Städten geringer als im Leistungskursbereich. In Münster fällt – wie schon im Bereich der Leistungskurse – auf, dass die selten angebotenen Fächer, wie Griechisch oder instrumental- und vokalpraktische Studien nur von einzelnen Schulen zur Wahl gestellt werden und nicht als Kooperationsangebot. In den Städten Bochum und Recklinghausen hingegen werden diese Kurse in den meisten Fällen auch im Grundkursbereich den Schülern der jeweiligen Kooperationsschulen zugänglich gemacht.

Das Fächerspektrum der Solitärschulen umfasst im Grund- und Leistungskursbereich deutlich weniger Fächer. Vor allem in Recklinghausen, wo sich die Solitärschulen fast ausschließlich aus Gesamtschulen zusammensetzen, lässt sich ein deutlich kleineres Fächerspektrum als in den Vergleichsstädten feststellen. Hier finden sich erneut die schon erwähnten Konzentrationen auf Standardangebote in Kombination mit einem zusätzlichen „profilierenden“ Kurs. Im Kontrast dazu realisiert die einzige Gesamtschule in Münster das differenzierteste Angebot der Solitärschulen der Stadt.

## **2.6 Resümee**

Der Regionalvergleich der Angebotsstruktur in der Jahrgangsstufe Stufe zwölf der Gymnasien und Gesamtschulen in Münster, Bochum und Recklinghausen zeigt, dass auch in den untersuchten Städten landesweit typische Entwicklungen zu beobachten sind. Wie in Nordrhein-Westfalen lässt sich auch in den untersuchten Städten beispielsweise die Existenz eines inoffiziellen Kanons von häufig offerierten Fächern

---

<sup>47</sup> Gymnasium G sowie die Gesamtschule Q.

bestätigen. Ebenso zeigt sich eine Erosion im Bereich der Fremdsprachen, insbesondere der alt- sprachlichen Angebote. Gleichzeitig existieren aber deutlich unterschiedliche städtische Muster, die diesen allgemeinen Entwicklungen regional eine besondere Dynamik verleihen, diese verstärken oder abmildern: In jeder der untersuchten Städte ließen sich jeweils stadtspezifisch etablierte Kooperationsstrukturen respektive angebotene Kooperationsfächer finden, die nach Art und Umfang sehr unterschiedlich gestaltet sind. Wie gezeigt werden konnte, haben diese stadtspezifischen Kooperationsstrategien Einfluss auf die Möglichkeiten der Schulen, die amtlichen Vorgaben zu erfüllen: In Recklinghausen, der Stadt mit der höchsten Kooperationsintensität, ist es anteilig der größten Anzahl von Kooperationsschulen möglich, die amtlichen Vorgaben zu erfüllen. Außerdem konnte nachgewiesen werden, dass die stadtspezifischen Kooperationsbeziehungen nennenswerte Auswirkungen auf das Fächerspektrum im Leistungs- bzw. Grundkursbereich der Schulen in den jeweiligen Städten haben: Die Annahme, dass in Städten mit einer großen Anzahl von Gymnasien bzw. Gesamtschulen auch zwangsläufig ein vielfältiges Kursangebot vorhanden ist, lässt sich nicht bestätigen. Der Regionalvergleich zeigt vielmehr, dass das Kursangebot der Kooperationsschulen in der Stadt Recklinghausen – die im Vergleich über die geringste Anzahl von Gymnasialangeboten verfügt – das größte Fächerspektrum umfasst.

Offensichtlich wurde die Reform der gymnasialen Oberstufe von 1972, die auf eine erhöhte Fächervielfalt zielte, regional sehr unterschiedlich umgesetzt. Zwar werden per Landes-Erlass oder KMK-Beschluss fest definierte Kursangebote gefordert, ausschlaggebend für die reale Ausgestaltung der Angebotsstruktur in den Schulen der jeweiligen Städte ist jedoch offenbar eine Kombination sowohl aus einer lokalen Logik, die sich aus den schulpolitischen Bedingungen vor Ort sowie Größe und Lage der Schulen und letztlich den Kooperationsstrukturen subsumiert, sowie der institutionellen Logik der einzelnen Gymnasien und Gesamtschulen. Die amtlichen Vorgaben werden dabei vor Ort sehr flexibel gehandhabt: Während sich ein Großteil der Gymnasien in der Stadt Münster scheinbar traditionell auf das Angebot weniger Standardfächer konzentriert und während des Untersuchungszeitraums nur sehr

eingeschränkte Kooperationspartnerschaften eingeht, finden sich in beiden Vergleichsstädten nach Art und Umfang differenziertere Strukturen. Es gibt in beiden Städten die Bereitschaft, mit mehreren Schulen zusammenzuarbeiten und vor allem existieren innerhalb der Kooperationsverbände offensichtlich Abstimmungspraktiken darüber, welche Kursangebote gemeinsam angeboten werden. Durch diese Strategien können seltene Fächerangebote an einzelnen Schulen einer höheren Anzahl von Schülern zugänglich gemacht werden. In der Stadt Münster werden hingegen seltene Fächer häufig nur von Einzelschulen angeboten und gerade nicht als Kooperationskurse. Außerdem scheint in der Stadt Münster die Kooperationsbereitschaft mit zunehmender Größe der Schulen zurück zu gehen. All dies spricht für eine Abschottungsstrategie der Schulen im Gegensatz dazu, der Schülerschaft in der Stadt insgesamt ein breites Fächerangebot zugänglich zu machen, so wie dies in der Innenstadt von Recklinghausen seit langem erfolgreich praktiziert wird.

Dies ist aus der Perspektive der institutionellen Logik der einzelnen Schule durchaus nachvollziehbar, nicht aber mit Blick auf ein verlässliches regionales Bildungsangebot, denn durch diese Konstellationen ergeben sich in jeder Stadt sehr unterschiedliche Fächerangebotsstrukturen, mit einer mehr oder weniger überzeugenden Fächervielfalt. Es stellt sich die Frage, ob es auf Dauer hinnehmbar ist, dass in Großstädten spezifische Kursangebote nur von wenigen Schulen oder gar nicht kontinuierlich angeboten werden können. Dies betrifft z.B. im Bereich der Leistungskurse die altsprachlichen Angebote, die in allen drei Städten fehlen, oder das Fach Chemie, das in Bochum und Münster nur von sehr wenigen Schulen realisiert wird. Die Schulaufsicht, die hier laut § 6 Absatz 3 Satz 6 der APO-GOST steuernd eingreifen soll, um eine größtmögliche Fächervielfalt zu gewährleisten, scheint während des Untersuchungszeitraums (zumindest für die Stadt Münster) ihre Aufgabe nicht wahrgenommen zu haben. Dabei könnten durch den Ausbau gezielter Kooperationsstrategien effizientere Strukturen etabliert werden: Vor allem für kleine Gymnasien, wie in der Stadt Münster, die nur ein minimales Wahlprogramm anbieten, könnten besser abgestimmte Kooperationen eine erhebliche Erweiterung des Kursangebotes bewirken. In Münster setzt man während des

Untersuchungszeitraums, wie erwähnt, jedoch offensichtlich eher auf Abschottungsstrategien und öffnet sich tendenziell eher wenigen Partnerschulen. Die so entstehende Konkurrenzsituation führt bislang, entgegen den Erkenntnissen populärer ökonomischer Theorien, jedoch eher zu einer Angleichung des Angebotes der verschiedenen Gymnasien. Dies gilt vor allem für die kleinen Innenstadtsschulen. Im Rahmen einer Studie, die die Wettbewerbssituationen zwischen Schulen in den Städten Gelsenkirchen und Münster analysiert, beschreibt Greiwe das spezifische Beziehungsgeflecht der Gymnasien in Münster als Situation, die einem „oligopolistisch strukturierten Markt“ gleiche, in dem die Gymnasien vor allem das Ziel der Wahrung ihrer eigenen Marktanteile verfolgen (Greiwe 2001: 196). In der Stadt Münster existiert demnach ein besonders ambivalentes Verhältnis zwischen der Bereitschaft zur Kooperation einerseits und der Besinnung auf die schuleigene Identität bzw. das schuleigene Angebotsprofil andererseits. In den letzten Jahren hat man bereits auf diese Umstände reagiert und die Kooperationsstrukturen durch eine Erhöhung der Anzahl der zusammenarbeitenden Schulen modifiziert. Seit dem Schuljahr 2006/07 gibt es zudem ein völlig neues Kooperationsmodell, welches bis zu fünf kooperierende Oberstufen umfasst. Ob aus diesen Umstrukturierungsmaßnahmen zukünftig effektivere Abstimmungsstrategien zwischen den beteiligten Schulen resultieren, wird zu untersuchen sein.

Abschließend sei noch kurz auf die besondere Problematik verwiesen, die sich hinsichtlich der Situation der Gesamtschulen in den untersuchten Städten ergibt: Diese sind, auch aufgrund ihrer dezentralen Positionierungen im Stadtgebiet (wie z.B. in Recklinghausen), bis auf zwei Ausnahmen Solitärschulen. In den untersuchten Städten kooperieren nur zwei der insgesamt neun Gesamtschulen in geringem Umfang mit einem benachbarten Gymnasium. Diese häufig beobachtbare Distanz zwischen Gesamtschule und Gymnasium verhindert auch in den untersuchten Städten vielfach die Zusammenarbeit dieser beiden Schulformen. Dennoch sollten die Gesamtschulen in den Städten Bochum und Recklinghausen ihre Kooperationsbeziehungen ausbauen: Es handelt sich um große Anstalten, in denen jedoch nur wenige Schüler die gymnasiale Oberstufe besuchen. Die Folge sind sehr kleine Jahrgangsstärken in der Oberstufe, die kein ausreichendes Wahlspektrum an



Leistungs- und Grundkursen bieten. Die angebotenen Kurse entsprechen teilweise nicht einmal den gesetzlichen Bestimmungen bzw. gehen über ein minimales „Standardangebot“ nicht hinaus. Nur durch Kooperationen können hier zukünftig Sonderregelungen, wie die Genehmigung einzügiger Oberstufen und letztendlich die Reduktion der Gesamtschule auf die Sekundarstufe I abgewendet werden.

### **3. Differenzierungsprozesse im „unteren Segment“ des Schulsystems: Hauptschulen im städtischen Raum <sup>48</sup>**

Wie bereits ausgeführt, stellt der demographische Wandel eine Herausforderung für das gegliederte Schulsystem dar. Der tatsächliche und prognostizierte Rückgang der Schülerzahlen führte bereits dazu, dass in den Schulgesetzen einer Reihe von Bundesländern verschiedene Formen von Verbundsystemen vorgesehen sind. Von dieser Entwicklung scheinen bisher vor allem Hauptschulen ländlicher Räume betroffen zu sein; das gilt insbesondere für einige ostdeutsche Bundesländer, in denen sich die Folgen des Bevölkerungsrückgangs auf drastische Weise zeigen (vgl. Nieke 2000, Leschinsky 2003, Budde 2007).

Doch auch die Situation städtischer Hauptschulen bleibt von den Folgen des demographischen Wandels und des damit verbundenen urbanen Strukturwandels nicht unberührt. Dies zeigt sich in empirischen Studien, die Hauptschulen aufgrund sozialräumlicher Bedingungsfaktoren spezifischen Standort- oder Kontexttypen zuordnen (vgl. Klemm/Tilman 1997, Lumer/Nyssen 2005, Baumert/Stanat/Watermann 2006). Während diese Untersuchungen als überregionaler Vergleich angelegt sind, sollen an dieser Stelle verschiedene Dimensionen von schulforminternen Differenzierungsprozessen innerhalb städtischer Schullandschaften im Zentrum stehen. Innerstädtische Vergleiche von Schulen gleicher Schulform wurden bisher, wie bereits angemerkt, nur selten untersucht (vgl. Bellenberg 2005, Schroeder 2002).

---

<sup>48</sup> Teile dieses Kapitels wurden bereits in Form eines Aufsatzes veröffentlicht: Sikorski (Konrad), S. (2007): Differenzierungsprozesse in städtischen Schullandschaften: Das Beispiel der Hauptschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/2007, S. 284-299.

Im Zusammenhang einer Analyse städtischer Hauptschulen stellt sich – neben der Problematik des allgemeinen Schülerrückgangs, der die Hauptschulen zum quantitativen Verlierer der Bildungsexpansion machte (vgl. Leschinsky 2003, Rösner 1998) – vor allem die Frage nach der Zusammensetzung der an dieser Schulform verbleibenden Schülerschaft (vgl. Solga/Wagner 2000). Warum sammeln sich spezifische Schülergruppen in bestimmten Schulformen und welche Möglichkeiten des Umgangs mit dieser Klientel, wie beispielsweise Klassenwiederholungen oder Verweise auf andere Schulformen, bietet das Schulsystem der einzelnen Schule? Diese Fragen stehen im Zentrum des nachfolgenden Kapitels.

### **3.1 Die Entlastungsfunktion der Hauptschule**

Das deutsche Schulsystem folgt der internationalen Schulentwicklung im Hinblick auf die Zurückdrängung des Glaubens an Begabung und Qualifikationsbedarf zugunsten bürgerlich demokratischer Wertideen nur zögernd. Es ist vielmehr ideologisch weitgehend noch der Begabungsideologie verhaftet (vgl. Lenhardt 2005: 12). Daher werden die Schüler in Deutschland in der Regel nur eine kurze Zeit gemeinsam unterrichtet. In den meisten Bundesländern erfolgt nach der vierten Klasse eine Verteilung in die unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe I. Die Einführung der Gesamtschule hat an dieser Situation wenig geändert, da sie nicht als Alternative, sondern als Ergänzung zum dreigliedrigen Schulsystem etabliert wurde.

Die Hierarchisierung des Schulsystems in Gestalt der vier verschiedenen Schulformen und die frühe Selektion sollen dem meritokratischen Prinzip Wirksamkeit verleihen: Schulformen mit spezifischen Leistungsansprüchen vergeben Abschlüsse mit unterschiedlicher Wertigkeit, dabei wird eine Kongruenz zwischen den Leistungspotentialen der Schüler und dem Anspruch der Schulformen angestrebt. Das Ziel sind leistungshomogene Klassen, die die Wirksamkeit pädagogischer Maßnahmen exakt planbar machen sollen. Diese Handlungspraxis führt jedoch vor allem auch zur Genese sozial und ethnisch homogener Lernmilieus (vgl. Schümer 2004, Tillmann 2006, Lenhardt 2005):

„Die Sortierung nach der vierten Klasse erfolgt somit nach einem offiziellen Kriterium, dem der Leistung und nach einem verdeckten, einem inoffiziellen Kriterium – und das ist die soziale Herkunft“ (Tillmann 2006: 11).

Neben dem Übergang nach der vierten Klasse finden sich auf der einzelschulischen Ebene weitere systemische Selektionsmechanismen, die dazu dienen, homogene Lerngruppen zu generieren. In den Schulen finden sich dazu verschiedene Möglichkeiten, wie beispielsweise die Zurückstellung vom ersten Schulbesuch, Klassenwiederholungen oder Überweisungen in die Förderschulen. Von Bedeutung ist außerdem der „außerplanmäßige“ Wechsel der Schulform, der formell die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Schulformen garantieren soll. Wie die Ergebnisse verschiedener Studien sowie die jährlichen Erhebungen der statistischen Landesämter belegen, vollzieht sich ein Gros dieser Wechsel jedoch als Abstieg in hierarchisch niedrigere Schulformen. Die oft geforderte Durchlässigkeit des gegliederten Schulsystems gestaltet sich – wenn sie überhaupt genutzt wird – vielfach als Einbahnstraße: Der Anteil der Absteiger aus höheren Schulformen ist weitaus höher als der der Aufsteiger (vgl. Rösner 1997, Klemm/Bellenberg 2000, Bellenberg 2005).

Vor allem in solchen Institutionen, die aufgrund ihrer sozialräumlichen Vernetzung mit einer „negativ“ homogenen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft konfrontiert sind, häufen sich institutionelle Selektions- und Diskriminierungsmechanismen. Hier sind vor allem die Hauptschulen betroffen: Ihnen kommt in der Hierarchie des staatlichen Schulsystems faktisch die Aufgabe zu, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Herkunftsmerkmalen zu integrieren. Neben Kindern aus bildungsfernen Milieus sind dies in städtischen Räumen vor allem Schüler mit Migrationshintergrund (vgl. Karakasoglu/Nieke 2002, Kristen 2003). Die spezifische Zusammensetzung der Hauptschulpopulation konstituiert sich bereits während des Übergangs nach der vierten Klasse. Die bisher praktizierte Übergangsdagnostik, die nachweislich nicht nur meritokratischen Prinzipien folgt, begünstigt die überproportionale Überweisung von Kindern mit einem bestimmten sozialen, aber auch ethnischen Hintergrund an diese Schulform (vgl. Lehmann/Peek 1997, Bos u.a 2004, van Ophuysen 2006). Die einmal getroffene Übergangentscheidung ist nur schwer zu revidieren. Schüler aus Hauptschulen wechseln selten in Realschulen oder Gymnasien, eher zeigen sich die Hauptschulen als „Sammelbecken“ für absteigende Wechsler. Dies führt zu einer Verschärfung der Problemlagen in dieser Schulform;

entlastet aber gleichzeitig die anderen Schulformen (vgl. Rösner 1998, Lumer/Nyssen 2002). Daraus können wiederum schulinterne Selektionspraktiken resultieren, wie z.B. Klassenwiederholungen, die in Hauptschulen besonders häufig vorkommen (vgl. im Brahm 2006). Das Ergebnis dieser Auslesemechanismen ist eine sehr leistungshomogene – das bedeutet homogen schwache – Schülerpopulation in den Hauptschulen (vgl. Lumer/Nyssen 2002). Außerdem resultieren diese Strategien der strukturellen Leistungsdifferenzierung in einer sozialen Homogenisierung der Schülerschaft (vgl. Baumert/Schümer 2001).

Will man diese Selektionsmechanismen näher beleuchten, so rückt vor allem die *Mesoebene* soziologischer Schulforschung, die die einzelne Institution in doppelter (räumlicher) Hinsicht untersucht, in den Blick (vgl. Allmendinger/Aisenbrey 2002). Einerseits wird die Einzelschule als räumlicher Strukturrahmen fokussiert, in welchem z.B. beim schulischen Unterricht Interaktionen zwischen Individuen und individuellen Bildungsprozesse ermöglicht werden. Auf der anderen Seite werden aber auch die einschränkenden Effekte der institutionellen Strukturen beobachtet, die die Individuen in ihren Handlungen nicht nur einschränken, sondern – z.B. in Gestalt von Maßnahmen und Angeboten äußerer Differenzierung für spezifische Schülergruppen oder Klassenwiederholungen – unbewusst innerschulische Selektionsmechanismen begünstigen oder verstärken. Vertreter des Ansatzes der institutionellen Diskriminierung kritisieren diese Praktiken als fehlende Reflexion und unzureichende strukturelle Berücksichtigung der ungleichen sozioökonomischen Verhältnisse und soziokulturellen Ausgangsbedingungen der Schülerschaft. Das „Ausieben“ einer kulturell heterogenen Schülerschaft über die der Institution Schule eingelagerten informellen Regeln von Eltern, Lehrern und Aufsichtsbehörden wird einmütig akzeptiert und mit der Konstruktion der „natürlichen Begabung“ legitimiert (Gomolla 1998: 129). Vor dem Hintergrund dieser Konstruktion wird die heterogene Schülerschaft entgegen der allgemein hin propagierten Chancengleichheit im Bildungssystem über die verschiedenen Schulformen und -typen permanent

segregiert und homogenisiert, allerdings nicht im Hinblick auf Leistung, sondern hinsichtlich ihrer sozialen bzw. kulturellen Herkunft.<sup>49</sup>

### **3.2 Differenzierungsprozesse städtischer Hauptschulen**

Die Hauptschule reagiert auf sozialräumliche Konstellationen besonders kontextsensibel. Sie ist diejenige Schulform, „deren akademischer Arbeitserfolg am stärksten durch kritische Kompositionsmerkmale beeinflusst und beeinträchtigt wird“ (Baumert/Stanat/Watermann 2006: 159). Deshalb soll untersucht werden, wie die Hauptschulen in drei Untersuchungsräumen mit den beschriebenen Rahmenbedingungen umgehen. Dabei wird von folgender These ausgegangen:

Die vielfältigen Problemlagen, mit denen die Hauptschule in urbanen Kontexten konfrontiert ist, führen zu jeweils ortsspezifischen Differenzierungsprozessen innerhalb der Hauptschullandschaft, die eine unterschiedliche inoffizielle Aufgabenverteilung an einzelne Schulen zur Folge haben.<sup>50</sup> Diese sind oft nicht das Ergebnis eines gewollten pädagogischen Profils, sondern müssen eher als Bearbeitungsstrategien der massierten Problemlagen, mit denen die Schulform konfrontiert ist, interpretiert werden. Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen für die nachfolgende Analyse der Hauptschulen: Welche ortsspezifischen Konstellationen sind in den Städten zu finden, die die Differenzierungsprozesse zwischen Hauptschulen verursachen oder verstärken? Handelt es sich dabei um stadttypische Muster oder um generell wirksame Prinzipien?

#### **Exkurs: Hauptschule im Wandel**

Die Schulformen des Sekundarschulwesens sind in den letzten Jahrzehnten in ein neues Verhältnis zueinander getreten. Besonders die Hauptschule findet sich in einer

---

<sup>49</sup> Zu institutionellen Diskriminierungsprozessen im Schulsystem vgl. Gomolla, M./Radtke, F. O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.

<sup>50</sup> Darauf weisen die Ergebnisse einer Untersuchung der Hauptschullandschaft der Stadt Essen hin. Dort übernehmen einzelne Schulen die Funktion von Sammelschulen, indem sie beispielsweise Schüler mit einer spezifischen Migrationsbiographie aufnehmen oder eine Auffangfunktion für Schüler übernehmen, die an anderen (Haupt-)Schulen bereits eine oder mehrere Klassen wiederholt haben (vgl. Bellenberg 2005).

neuen historischen Konstellation: Ihre heutige Situation ist Reflex verschiedener Entwicklungszusammenhänge der letzten Jahrzehnte. Programmatik und Realität dieser Schulform harmonisieren bereits in der Bezeichnung „Hauptschule“ nicht mehr, da dieser Schultyp längst nicht mehr jene Breite der Bevölkerung erreicht, für die er ursprünglich konzipiert wurde. Die veränderte Bildungsbeteiligung hat vielmehr bundesweit eine Transformation der Hauptschule von der „Schule der Mehrheit“ zu einer „Schule der Minderheit“ bewirkt<sup>51</sup> (vgl. Leschinsky 2003). Betrachtet man die Konsequenzen der Bildungsexpansion „aus der Sicht von unten“ (Solga/Wagner 2000: 2), so ergibt sich folgendes Bild: Während 1960 in Gesamtdeutschland noch mehr als 70 Prozent der Dreizehnjährigen eine Hauptschule besuchten, waren es im Jahr 2000 nur noch ca. 20 Prozent (vgl. ebd.). In NRW sank der Anteil von 69 Prozent im Jahr 1960 auf 25,4 Prozent im Jahr 1995 (vgl. Rösner 1998). Die Ursachen für diese Entwicklung sind vielfältiger Art: Neben dem allgemeinen Geburtenrückgang ab den 1970er Jahren, der allmählich eine quantitative Auszehrung der Schulform bewirkte, ist vor allem die Entwertung des Hauptschulabschlusses durch den zwischenzeitlich auf dem Arbeitsmarkt zum Mindeststandard avancierten Realschulabschluss ausschlaggebend. Eine wichtige Komponente bildet außerdem die im negativen Sinne veränderte Zusammensetzung der Hauptschulpopulation, die Solga und Wagner als die „Entmischung der Hauptschule“ (vgl. Solga/Wagner 2000: 1) beschreiben und die dazu führte, dass die Schulform allzu häufig als „Restschule“ deklariert wird. Hinzu kommt in einigen Bundesländern, wie z.B. auch in NRW, die Existenz konkurrierender Schulformen wie der Gesamtschule, jüngst auch die zunehmenden Bestrebungen zur Einrichtung von Verbundschulen. Sicherlich auch nicht völlig unerheblich war die Dominanz des Elternrechts bei der Wahl der weiterführenden Schule in einigen sozialdemokratisch geführten Ländern, die eine Abkehr von der Hauptschule –wenn auch nicht massenhaft auslöste – so doch zumindest verstärkte (vgl. Rösner 1998). Besonders prekär ist die Lage der Hauptschule in städtischen Kontexten. Während diese in ländlichen Räumen häufig noch über eine vergleichsweise hohe Akzeptanz

---

<sup>51</sup> Aufgrund unterschiedlicher Schulstrukturösungen und Institutionalisierungsformen der Hauptschule bestehen zwar Unterschiede zwischen den Bundesländern, der prinzipielle Trend vollzog sich jedoch bundesweit (ebd.).

verfügen, ist der Anteil der Schüler in den Städten drastisch gesunken (vgl. Leschinsky 2003, Franke 2007). Als stabilisierender Faktor hat sich in diesem Zusammenhang der Zuzug von ausländischen Familien ausgewirkt. Hier ist allerdings eine differenzierte Betrachtung erforderlich: In allen Bundesländern sind ausländische Kinder in Hauptschulen stark überrepräsentiert und entsprechend in höheren Bildungsgängen drastisch unterrepräsentiert. Dies resultiert in einer starken Bildungsbenachteiligung dieser Klientel. Besonders in Bundesländern mit einem hohen Anteil ausländischer Bevölkerung, wie z.B. in NRW, sind die Ausländeranteile an Hauptschulen sehr hoch. Auf einzelne, insbesondere in Ballungsgebieten gelegene Schulen bezogen, bedeutet dies nicht selten, dass über die Hälfte der Schüler aus nichtdeutschen Familien stammt (vgl. Herwartz-Emden 2003). Eine weitere nicht zu vernachlässigende Gruppe ist die der Aussiedler. Auch diese sind im Hauptschulbildungsgang überrepräsentiert. Insbesondere in Großstädten kommt es häufig zu einer Konzentration von Kindern mit Migrationshintergrund in einigen wenigen Schulen, die häufig in benachteiligten Vierteln liegen (vgl. Kristen 2003, Zimmer-Hegmann u.a. 2006). In Kombination mit weiteren Faktoren führt dies zu einer Anhäufung spezifischer Problempotentiale in einzelnen städtischen Hauptschulen, die die beschriebenen schulinternen Selektionsmechanismen nach sich ziehen können, die dann gegebenenfalls als Instrumente „zur Homogenisierung der Leistungsstreuung in einer Jahrgangsklasse“ (Glumpler 1994: 316) dienen. Diese Problemkonstellation ist seit Jahren sowohl Gegenstand politischer als auch erziehungswissenschaftlicher Kontroversen, ohne dass eine befriedigende Lösungsperspektive entwickelt wurde. Die (mittlerweile vielerorts schon realisierten und erprobten) Vorschläge reichen von der Forderung nach „Stärkung der Hauptschule“ – häufig in Verbindung mit verschiedensten Konzepten zur inneren Schulentwicklung – bis hin zu Strukturlösungen, wie der Abschaffung der Hauptschule als eigenständige Schulform und ihrer Eingliederung in Verbundsysteme (vgl. z.B. Rösner/Rekus 2002, Rösner 2007).

### **3.2.1 Lokalspezifische Hauptschullandschaften**

Zur Veranschaulichung der lokalen Hauptschulkonstellationen in den Untersuchungsräumen werden nachfolgend die Hauptschullandschaften der drei Untersuchungsräume betreffend der Anzahl der Schulen, deren jeweiliger Lage im Stadtgebiet, sowie der Migrantenanteil<sup>52</sup> der Schulen skizziert.

#### **3.2.1.1 Münster**

In der Stadt Münster gibt es insgesamt acht Hauptschulen. Direkt in der Innenstadt finden sich keine Hauptschulen, allerdings liegen sowohl die Schulen H als auch G in Zentrumsnähe. Fünf der acht Schulen sind wohnortnahe Schulangebote der Stadtteile am Rande von Münster. Die Hauptschulen A und B liegen in den gleichnamigen nördlichen Stadtteilen, diese Stadtteile weisen im städtischen Vergleich den höchsten Anteil von einzelnen Stadtzellen mit konzentrierten Problemlagen auf (vgl. Amt für Stadt und Regionalentwicklung Stadt Münster/Beiträge zur Statistik 85). Tabelle XXII gibt Aufschluss über die Migrantenanteile in den unterschiedlichen Schulen. Es zeigt sich, dass die Migranten sehr ungleich auf die Schulen verteilt sind. Besonders auffällig sind die Migrantenverteilungen an den Schulen G bzw. H. An der Hauptschule H finden sich die im städtischen Vergleich höchsten Anteile von Kindern aus Aussiedlerfamilien, an der Schule G die höchsten Anteile von ausländischen Schülern. An beiden Schulen umfassen diese Anteile der jeweiligen Migrantengruppen circa die Hälfte der Schülerschaft. Anders als in den Stadtteilen Kinderhaus und Coerde – die überproportional hohe Migrantenanteile aufweisen, die sich auch in den Migrantenanteilen der beiden Hauptschulen widerspiegeln – weisen die Stadtviertel, in denen die Hauptschulen H- bzw. G liegen, keine hohen Migrantenanteile auf. Die beobachtete Aufteilung kommt also nicht zufällig zustande, sondern kann nur das

---

<sup>52</sup> Es wurden die Kategorien der amtlichen Schulstatistik herangezogen. Diese differenziert ausschließlich zwischen Ausländern und Aussiedlern. Die Zahlen geben daher keinen Aufschluss über den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund.



Ergebnis kommunaler Verteilungsstrategien sein. Darauf wird an späterer Stelle nochmals Bezug genommen.

**Tabelle XXII**      **Migrantenanteile an den Hauptschulen der Stadt Münster, Schuljahre 1995/96, 2000/01- 2003/04, Mittelwerte**

|   | Migrantenanteile an Hauptschulen | Ausländer | Aussiedler |
|---|----------------------------------|-----------|------------|
|   | 1                                | 2         | 3          |
| 1 | Hauptschule C                    | 7,5       | 12,7       |
| 2 | Hauptschule E                    | 18,3      | 7,9        |
| 3 | Hauptschule D                    | 14,9      | 9,2        |
| 4 | Hauptschule F                    | 19,0      | 6,1        |
| 5 | Hauptschule A (00-02)            | 20,1      | 22,8       |
| 6 | Hauptschule H                    | 7,9       | 46,8       |
| 7 | Hauptschule G                    | 54,1      | 2,2        |
| 8 | Hauptschule B                    | 21,3      | 23,1       |

### 3.2.1.2 Bochum

In der Stadt Bochum gibt es neun Hauptschulen. Einige der Hauptschulen sind, wie in Münster, Teil eines wohnortnahen Schulangebotes in den Randgemeinden von Bochum. Die Hauptschule I ist zudem in ein Schulzentrum integriert. Die Innenstadtsschulen F sowie die Hauptschule E liegen in Stadtteilen mit kumulierten Problemlagen. Ähnliche Bedingungen ergeben sich im Fall der Hauptschule M im Stadtteil Querenburg. Die Hauptschule Q versorgt den 1975 eingemeindeten gleichnamigen Stadtteil, der ebenfalls hohe soziale Belastungsfaktoren aufweist (vgl. Hartkopf 2006).

Wie auch in der Stadt Münster sind die Migranten sehr ungleich auf die verschiedenen Schulen verteilt (vgl. Tab. XXIII). Die F und die Hauptschule an der E weisen besonders hohe Anteile ausländischer Kinder auf. Hier ist ein sozialräumlicher Zusammenhang ersichtlich: Die Stadtteile Hamme und Gleisdreieck, in denen die beiden Schulen liegen, weisen im städtischen Vergleich die höchsten Ausländeranteile auf (vgl. Hartkopf 2006). Auch im Fall der Hauptschule M zeigen sich hohe Migrantenanteile. Diese verteilen sich jeweils zur Hälfte auf Aussiedler und Ausländer.

**Tabelle XXIII** Migrantenanteile an den Hauptschulen der Stadt Bochum, Schuljahre 1995/96, 2000/01- 2003/04, Mittelwerte

|   | Migrantenanteile an Hauptschulen | Ausländer | Aussiedler |
|---|----------------------------------|-----------|------------|
|   | 1                                | 2         | 3          |
| 1 | Hauptschule Q                    | 29,1      | 4,5        |
| 2 | Hauptschule N                    | 11,5      | 6,1        |
| 3 | Hauptschule P                    | 33,9      | 14,3       |
| 4 | Hauptschule K                    | 56,7      | 3,3        |
| 5 | Hauptschule O                    | 5,4       | 10,1       |
| 6 | Hauptschule J                    | 51,4      | 10,0       |
| 7 | Hauptschule M                    | 25,7      | 21,2       |
| 8 | Hauptschule I                    | 33,3      | 0,8        |
| 9 | Hauptschule L                    | 21,9      | 12,3       |

### 3.2.1.3 Recklinghausen

In der Stadt Recklinghausen gibt es während des Untersuchungszeitraums drei Hauptschulen<sup>53</sup>. Die Hauptschule T befindet sich direkt in der Innenstadt von Recklinghausen, in unmittelbarer Nähe zu anderen Sekundarschulangeboten. Die übrigen beiden Hauptschulen liegen in südlichen bzw. nord-östlichen Stadtteilen und sind dort die einzigen Sekundarschulangebote. Tabelle XXIV verdeutlicht, dass an der Hauptschule T und S zu ähnlichen hohen Anteilen ausländische Schüler aufgenommen werden. In den Stadtteilen der beiden Hauptschulstandorte finden sich Anteile ausländischer Kinder, die deutlich über dem gesamtstädtischen Wert liegen (vgl. Postler/Schneider 2002). Der Ausländeranteil in dem südlichen Stadtteil König Ludwig, Standort der Hauptschule R, ist deutlich geringer. Dies trifft auch auf die Migrantenanteile an der Hauptschule zu. Die Hauptschule S integriert im Stadtvergleich die meisten Kinder aus Aussiedlerfamilien (vgl. Tab. XXIV). Eine Ursache dafür könnte der überdurchschnittlich hohe Anteil von Kindern aus Spätaussiedlerfamilien im (Hauptschul)stadtteil sein (vgl. ebd.).

<sup>53</sup> Zwischenzeitlich wurden in Recklinghausen die Hauptschulen T und die Hauptschule S zusammengelegt.

**Tabelle XXIV Migrantenanteile an den Hauptschulen der Stadt Recklinghausen, Schuljahre 1995/96, 2000/01- 2003/04, Mittelwerte**

|   | Migrantenanteile an Hauptschulen | Ausländer | Aussiedler |
|---|----------------------------------|-----------|------------|
|   | 1                                | 2         | 3          |
| 1 | Hauptschule R                    | 22,6      | 11,1       |
| 2 | Hauptschule S                    | 34,9      | 21,9       |
| 3 | Hauptschule T                    | 33,0      | 9,0        |

### **3.2.2 Die „Durchlässigkeit“ des Schulsystems in den Untersuchungsräumen**

Die folgenden Analysen basieren auf den jährlichen Erhebungen der amtlichen Schulstatistik in NRW. Durch die Weiterentwicklung der Qualität der Statistik eröffnen sich neue Analysemöglichkeiten gerade auch auf einzelschulischer Ebene. Von besonderem Interesse sind in diesem Kontext Daten, die Auskunft über die Mobilität von Schülerströmen innerhalb städtischer Schullandschaften geben: Die seit dem Schuljahr 2001/02 erhobenen Daten zum Übergang vom Primar- in den Sekundarschulbereich machen eine differenzierte Auswertung der Vernetzung von Grund- und Hauptschulen möglich. Berücksichtigt wurden die Daten für die Schuljahre 2001/02 bis 2003/04. Alle Aussagen beziehen sich auf die ermittelten Durchschnittswerte dieses Zeitraums.

Zu den Schulformwechseln bietet die amtliche nordrhein-westfälische Schulstatistik seit dem Schuljahr 2004/05 eine verbesserte Datenbasis, da nicht mehr nur die Herkunftsschulform der Wechsler angegeben wird, sondern auch die spezifische Herkunftsschule. Ebenfalls dokumentiert werden das Geschlecht, der Bürgerschaftsstatus und der Versetzungsstatus aller Schülerinnen und Schüler. Es können jedoch keine Aussagen über den Verlauf einzelner Bildungsbiographien – wie z.B. über Wechsel zu einem früheren Zeitpunkt – gemacht werden, da die amtliche Schulstatistik bisher nicht aus Individualdaten generiert wird (vgl. Bellenberg 2005). Hier soll das Datenmaterial zu der Dimension Schulformwechsel exemplarisch für das Schuljahr 2004/05 ausgewertet werden. Bei den Ergebnissen handelt es sich also um eine Momentaufnahme, die in den folgenden Jahren durch weitere Analysen ergänzt

und geprüft werden müsste. Das aktuelle Schulgesetz NRW sieht in §13 Abs. 3 vor, dass die Klassenkonferenz am Ende jedes Schulhalbjahrs der Erprobungsstufe darüber berät, ob den Eltern leistungsstarker Schülerinnen und Schüler ein Wechsel der Schulform empfohlen werden soll.

Der Wechsel zwischen Schulformen innerhalb von NRW ist in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Sekundarstufe I (APO-S I)<sup>54</sup> geregelt. Während der Klassen fünf und sechs empfiehlt die Erprobungsstufenkonferenz der Schule den Eltern unter Umständen einen Schulformwechsel, den diese dann ggf. beantragen müssen (vgl. §11). Ab Klasse sieben sollen hingegen Wechsel nur noch auf Wunsch der Eltern stattfinden. Die Versetzungskonferenz der abgebenden Schule entscheidet letztlich darüber, ob der Schüler für die gewünschte Schulform geeignet ist und in welcher Jahrgangsstufe die Einschulung dort stattfinden soll (vgl. §13). Wechsel in höhere Schulformen, die nach der Beendigung des 10. Schuljahres erfolgen, sind an das Erreichen spezifischer schulischer Leistungen gebunden (vgl. § 41).<sup>55</sup>

Im Rahmen der Analyse werden sowohl die Aufnahme als auch die Abgabe von Schülern durch die untersuchten Hauptschulen für das Schuljahr 2004/05 berücksichtigt.<sup>56</sup> Im Fall der Aufnahme durch die Hauptschulen werden auch Wechsler von Schulen außerhalb der beiden Städte einbezogen, im Fall der Abgabe nur die an Schulen innerhalb von Münster, Bochum bzw. Recklinghausen, da nur die Datensätze für die ausgewählten Untersuchungsräume zur Verfügung standen. In der Stadt Bochum liegt der Anteil der Wechsler an Hauptschulen (Aufnahmen u. Abgaben), gemessen an der Anzahl der Gesamtschülerzahl der Schulform, mit 11,9 Prozent (407 Wechsel) leicht höher als in Münster mit 10,1 Prozent (322 Wechsel). In der Stadt Recklinghausen ist die Wechslerquote mit 12,2 Prozent am höchsten (120 Wechsel). Die Verteilung der aufgenommenen Wechsler auf die verschiedenen

---

<sup>54</sup> Für den Untersuchungszeitraum gilt die Fassung vom 29. April 2005.

<sup>55</sup> Eine Ausnahme stellt der Wechsel an eine bzw. von einer Förderschule dar. Dieser ist an ein spezifisches Überweisungsverfahren gebunden, welches während des Untersuchungsjahres durch die „Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über den Förderort (VSOF)“ vom 22. Mai 1995, geregelt ist.

<sup>56</sup> Die Abgaben finden zu Ende des Schuljahres 2003/04 statt, die Aufnahmen zu Beginn des Schuljahres 2004/05. Es handelt sich ausschließlich um Schüler, die zum Schuljahresende wechseln. Wechsel während des Schuljahres bzw. zum Halbjahresende werden in der amtlichen Schulstatistik nicht ausgewiesen. Stichtag ist der 15. Oktober 2004: als Wechsler werden die Schüler verzeichnet, die im vorherigen Schuljahr eine andere Schule oder Schulform besucht haben.

Jahrgangsstufen zeigt, dass in allen drei Städten der Schwerpunkt der Aufnahmen zu Beginn der Klasse sieben liegt. Dies kann als ein Hinweis gewertet werden, dass nach der Erprobungsstufe häufig die Schullaufbahn noch einmal korrigiert wird.

### **3.2.3 Übergänge nach der vierten Klasse**

In den drei Städten existieren unterschiedliche Kontextbedingungen für die Situation der Hauptschulen, die als Ergebnis einer jeweils spezifischen kommunalen Schulpolitik gewertet werden können:

Im Hinblick auf die Übergänge von den Grundschulen sind zwei stadtspezifische Konstellationen besonders folgenreich. Die erste besteht darin, dass in Bochum eine der neun Hauptschulen den Status einer katholischen Konfessionsschule besitzt und somit ihre Schüler ungeachtet der Schuleinzugsbereiche auswählen kann - im Gegensatz zur Stadt Münster, in der alle acht Hauptschulen Gemeinschaftshauptschulen sind. Der zweite strukturelle Unterschied ergibt sich, wie schon in Kapitel IV.1.7 beschrieben, aus den städtischen Regelungen zu den Schuleinzugsbereichen: In den Städten Münster und Recklinghausen existieren keine Schuleinzugsbereiche für die weiterführenden Schulformen. Dagegen gibt es in Bochum eine spezifische räumliche Zuordnung von Grundschulen und Hauptschulen. In Recklinghausen besteht durch die spezifische Aufteilung des Stadtgebietes zwar keine administrative Grenzsetzung, aber durch eine durch die Stadt verlaufende Autobahntrasse werden die Stadtteile im Süden deutlich vom übrigen Stadtgebiet abgegrenzt.

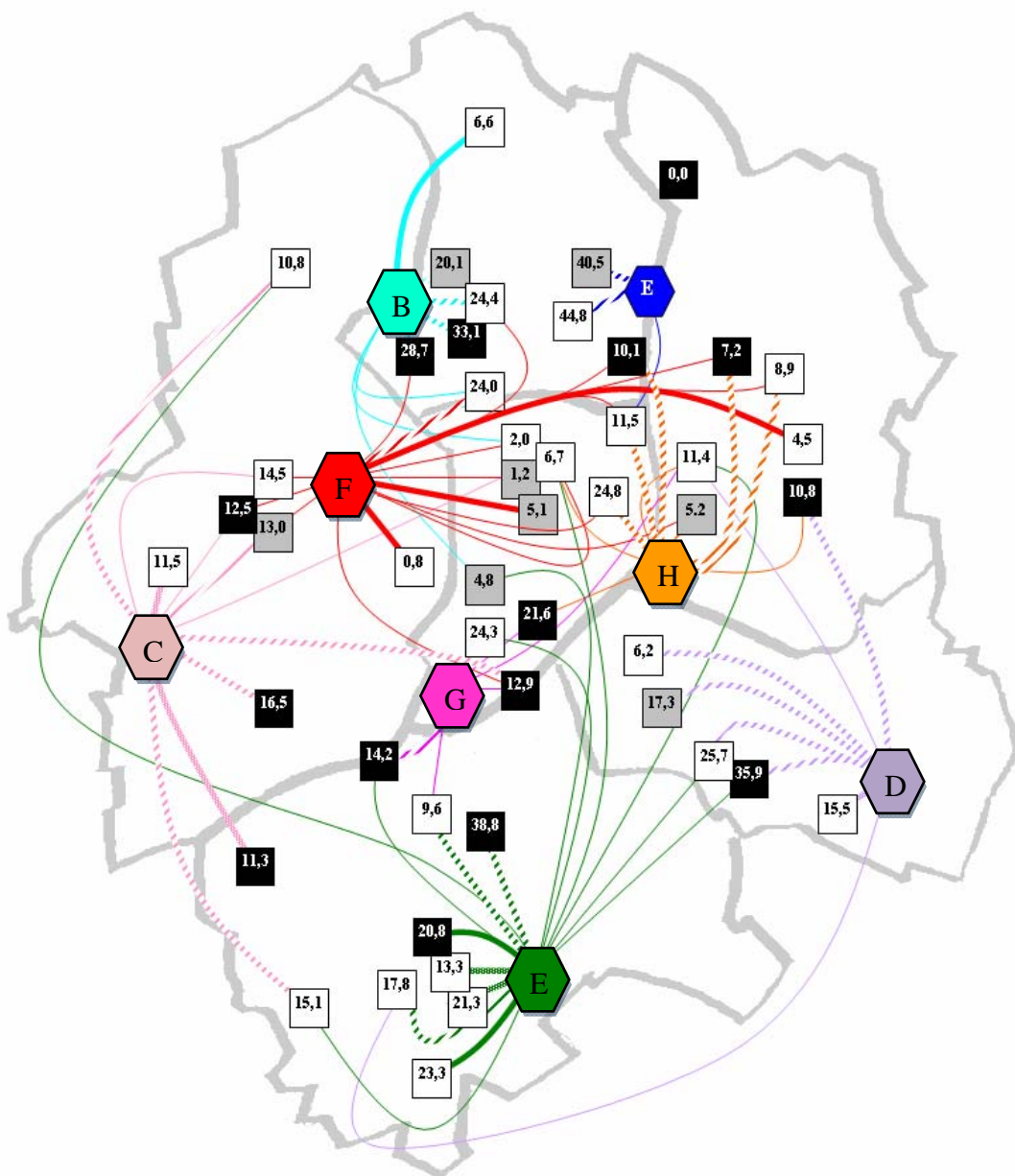
Diese unterschiedlichen schulpolitischen Konstellationen führen in beiden Städten Münster und Bochum zu einer informellen Typisierung von Hauptschulen, die sich als Einteilung in *Stadtteilschulen*, *Sammelschulen* und *Vorortschulen* systematisieren lässt. In Recklinghausen hingegen weisen alle Hauptschulen – aufgrund der insgesamt geringen Anzahl der Hauptschulen sowie deren Verteilung im Stadtgebiet – einen Stadtteilbezug auf.

### 3.2.3.1 Münster

In der Stadt Münster können drei Hauptschulen als *Sammelschulen* charakterisiert werden, da sie aus über 20 verschiedenen Grundschulen der Stadt Schüler aufnehmen. Damit ist gleichzeitig eine „Aufgabenteilung“ zwischen diesen Schulen verbunden, die nicht zufällig sein kann: Die Schule H weist wie beschrieben den städtisch höchsten Anteil von Kindern aus Spätaussiedlerfamilien auf, während G den höchsten Anteil ausländischer Schüler integriert. An beiden Schulen machen diese Anteile der jeweiligen Migrantengruppen annähernd die Hälfte der Schülerschaft aus. Die dritte „Sammelschule“ hat ein spezifisches Integrationskonzept und spricht vor allem Kinder mit Migrationshintergrund an, die nicht über Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen.

Solch eine Strategie kann kontrovers betrachtet werden: Die Vorgehensweise der Stadt Münster ist unter Aspekten der Ressourceneinsparung durch Bündelung von klientelbezogenen Fördermaßnahmen nachvollziehbar, in pädagogischer Perspektive bzw. im Hinblick auf eine gerechte Gestaltung des Schulsystems müssen solche Strategien ethnischer Homogenisierung jedoch äußerst kritisch betrachtet werden. Aus der beschriebenen Situation ergeben sich vielfache Folgewirkungen für die beiden Hauptschulen und ihre Schülerschaft, die hier jedoch nur angedeutet werden können: Beide Schulen weisen etwa hohe Quoten von Schulformwechslern sowie hohe Wiederholerquoten auf (darunter viele ausländische Schüler).

Abbildung XX Die Vernetzung von Hauptschulen und Grundschulen,  
 Stadt Münster,  
 Schuljahre 2001/02 – 2003/04  
 Ø in Prozent<sup>57</sup>



Quelle: Amtlicher Stadtplan der Stadt Münster, eigene Bearbeitung/ LDS NRW 2001-2003, amtliche Schulstatistik, eigene Berechnungen

<sup>57</sup> Zur Systematik der Abbildung siehe Fußnote 26

Zwei weitere Hauptschulen lassen sich als *Stadtteilschulen* charakterisieren, da sie ihre Schülerschaft fast ausschließlich aus dem eigenen Stadtviertel rekrutieren. Als extremes Beispiel zeigen sich hier die Schulen in zwei nördlichen Stadtteilen, die fast 100 Prozent ihrer Schülerschaft aus Grundschulen der eigenen Stadtteile aufnehmen. Die Hauptschulen sind hier in der Lage, sich allein aus den Übergängen im Viertel zu tragen. Die übrigen drei, als *Vororthauptschulen* einzustufenden Schulen liegen in Randbezirken des Stadtgebietes und sind dort Bestandteil des stadtteileigenen dreigliedrigen Schulangebotes. Ihre Schülerschaft setzt sich zu großen Teilen aus den Grundschulkindern ihres Stadtbezirks zusammen, aber auch aus Schülern der exurbanen Gemeinden der angrenzenden Kreise.

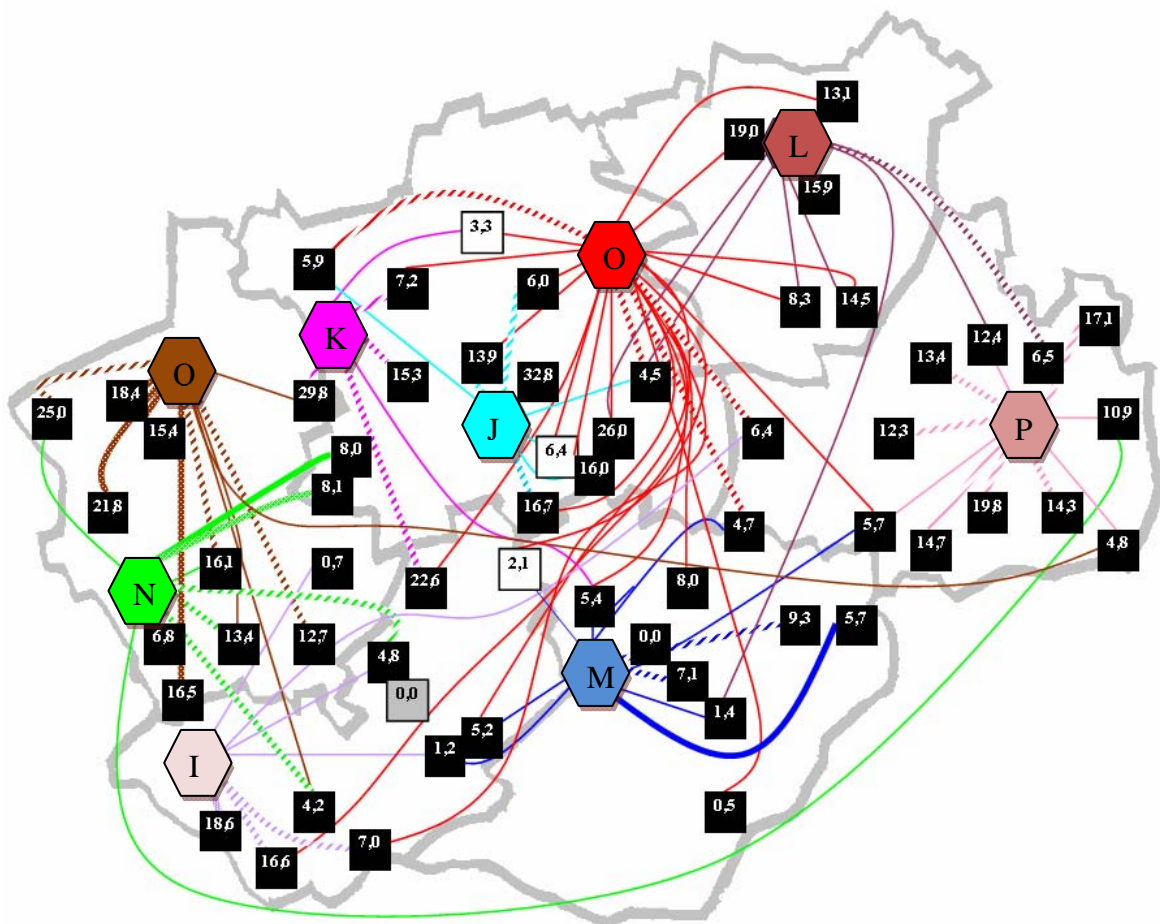
### **3.2.3.2 Bochum**

In der Stadt Bochum ergibt sich durch die Existenz von Schuleinzugsbereichen für die städtischen Hauptschulen eine engere Kopplung an den jeweiligen Stadtteil bzw. Stadtbezirk. Dies ist besonders ausgeprägt bei zwei in stark unterprivilegierten Stadtteilen der nördlichen Innenstadt gelegenen *Stadtteilschulen*. Diese Stadtteile weisen im städtischen Vergleich die höchsten Anteile ausländischer Bevölkerung auf. Dies spiegelt sich in der Zusammensetzung der Schülerschaft der beiden Schulen wider: Im städtischen Vergleich finden sich hier die höchsten Anteile von ausländischen Schülern. Eine weitere, im Südwesten der Stadt gelegene Schule weist ebenfalls einen hohen Migrantenanteil auf, der sich jedoch annähernd zur Hälfte aus ausländischen Schülern und Schülern aus Aussiedlerfamilien zusammensetzt. Diese Schule weist den höchsten Anteil an Aussiedlern auf. Sie liegt zwar in einem Viertel mit überdurchschnittlichem Sozialindex, bezieht ihre Schüler aber fast ausschließlich aus einem benachbarten Stadtteil, der konzentrierte soziale Problemlagen aufweist (vgl. Hartkopf 2006). Vier weitere Hauptschulen versorgen als *Vorortschulen* die Randgebiete der Stadt, auch dort finden sich in einigen Schulen teilweise sehr hohe Migrantenanteile. Die einzige städtisch-katholische Hauptschule durchbricht hingegen durch ihren konfessionellen Status den Stadtteilbezug, da sie einerseits ihre Schüler auswählen kann und andererseits ungeachtet der Schuleinzugsbezirke angewählt wird. Folglich kann sie als *Sammelschule* typisiert



werden, die Schüler aus über 20 Grundschulen aus verschiedenen, auch weiter entfernten Stadtteilen aufnimmt. Im städtischen Vergleich weist diese Hauptschule die niedrigsten Migrantenanteile auf. Die Betrachtung der Herkunftsländer der ausländischen Schüler zeigt zudem, dass sich im Gegensatz zu den anderen Hauptschulen keine Kinder türkischer Herkunft finden, sondern vorrangig Schüler aus Polen, Spanien und Italien.

Abbildung XXI Die Vernetzung von Hauptschulen und Grundschulen, Stadt Bochum, Schuljahre 2001/02 – 2003/04  
Ø in Prozent<sup>58</sup>



Quelle: Amtlicher Stadtplan der Stadt Bochum, eigene Bearbeitung/ LDS NRW 2001-2003, amtliche Schulstatistik, eigene Berechnungen

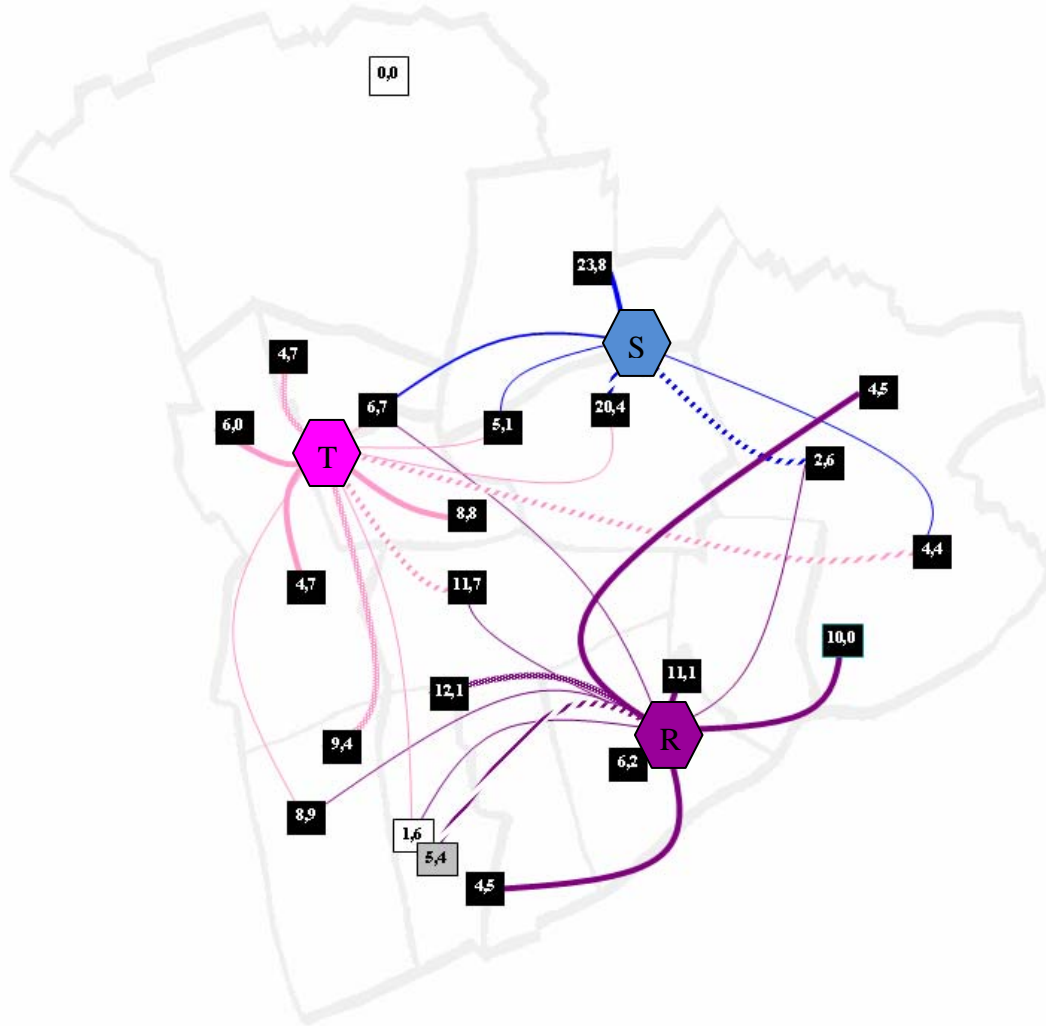
<sup>58</sup> Zur Systematik der Abbildung siehe Fußnote 26

### **3.2.3.3 Recklinghausen**

In Recklinghausen lassen sich alle drei Hauptschulen als Schulen mit einem starken Stadtteilbezug charakterisieren. Die drei Hauptschulen sind so im Stadtgebiet verteilt, dass sie jeweils einen Teil der Stadt versorgen. Die Hauptschule an der T liegt in der Innenstadt, die Hauptschule S im Osten der Stadt, die dritte Schule im Süden. Allerdings lassen sich Unterschiede in Bezug auf die Intensität der Vernetzung mit den Grundschulen im eigenen oder angrenzenden Stadtteil beschreiben. Die Hauptschule im Osten weist eine besonders starke Bindung zu einer in unmittelbarer Nähe gelegenen Grundschule auf. Bei den anderen Hauptschulen sind es mehrere Grundschulen im eigenen und aus direkt angrenzenden Stadtteilen aus denen große Schüleranteile rekrutiert werden.

Die Betrachtung der Migrantenanteile der verschiedenen Einzelschulen zeigt, dass durch den Stadtteilbezug der Schulen tendenziell eine Abbildung der Milieubedingungen im Stadtteil entsteht. (Hier im Hinblick auf den Faktor Migrationshintergrund der Grundschüler, da die Schulen in Stadtteilen mit hohen Migrantenanteilen auch hohe Schüleranteile mit Migrationshintergrund aufweisen).

Abbildung XXII Die Vernetzung von Hauptschulen und Grundschulen, Stadt Recklinghausen, Schuljahre 2001/02 – 2003/04  
 Ø in Prozent<sup>59</sup>



Quelle: Amtlicher Stadtplan der Stadt Recklinghausen, eigene Bearbeitung/ LDS NRW 2001-2003, amtliche Schulstatistik, eigene Berechnungen

<sup>59</sup> Zur Systematik der Abbildung siehe Fußnote 26

### 3.2.4 Wechsel während der Sekundarstufe

Der unterschiedliche Ausbau des Angebotes an Gesamtschulen in den drei Städten wirkt sich auf die Wechslerströme zwischen den Sekundarschulen der Städte folgenreich aus. Während in Bochum in den letzten Jahrzehnten sechs und in Recklinghausen drei Gesamtschulen eingerichtet wurden, gibt es in der Stadt Münster nur eine Gesamtschule, die sich in der Trägerschaft des Bistums befindet und ihre Schülerschaft auswählen kann. Diese unterschiedlichen städtischen Schulangebote haben weit reichende Konsequenzen für die Stellung der Hauptschulen im Gesamtsystem und die Chancen ihrer Schüler. In der Stadt Münster beträgt die durchschnittliche Übergangsquote von den Grundschulen in die Hauptschulen während des Untersuchungszeitraums 16,4 Prozent, in Bochum und in Recklinghausen jeweils nur 9,2 Prozent bzw. 7,8 Prozent (vgl. Abb. VII, Kap. IV.1.4). Das erscheint konsequent. Darüber hinaus trägt aber das unterschiedlich ausgebaute Gesamtschulangebot zur Entstehung städtischer Muster beim Wechsel zwischen Sekundarschulen bei:

In der Stadt Münster gibt es nicht zuletzt wegen der kirchlichen Trägerschaft der Gesamtschule keine Wechsel innerhalb der Sekundarstufe I zwischen den Hauptschulen der Stadt und dieser Schule. Sehr marginale Austauschprozesse finden allein mit einer Gesamtschule aus einer angrenzenden Gemeinde statt (vgl. Tab. XXX, 2 / 10). Dies ist besonders folgenreich im Hinblick auf einen Wechsel von den Hauptschulen in die Sekundarstufe II. In Bochum wechseln ca. 40 Prozent der von den Hauptschulen abgegebenen Schulformwechsler in die gymnasiale Oberstufe, davon mehr als die Hälfte in die Oberstufe der Gesamtschulen. Somit stellen die Gesamtschulen für ein Fünftel der wechselnden Schüler ein „Sprungbrett“ in die gymnasiale Oberstufe dar (vgl. Tab. XXXII, 1 / 8,10). In Münster beschränken sich die Aufstiege<sup>60</sup> dagegen vorrangig auf Wechsel zu den Realschulen, der Anteil

---

<sup>60</sup> Als Aufstiege werden Wechsel von Förderschulen in die Hauptschulen gewertet. Hinzu kommen Wechsel von Hauptschulen zu Realschulen und Gymnasien sowie in die gymnasiale Oberstufe. Wechsel von den Gymnasien und Realschulen in die Hauptschulen werden als Abstiege verrechnet. Wechsel zwischen Hauptschulen und Gesamtschulen werden als Wechsel zwischen gleichwertigen Schulformen betrachtet. Eine Ausnahme ist der Wechsel von Hauptschulen in die gymnasiale Oberstufe der Gesamtschulen.

der Aufstiege in die gymnasiale Oberstufe beträgt nur 6,7 Prozent. (vgl. Tab. XXXII, 2 / 8). Es ist wahrscheinlich, dass hier die Integrationskraft der Gesamtschulen fehlt, die in Bochum neben den Gymnasien Hauptschülern einen Anreiz bieten, ihre Schullaufbahn in der Sekundarstufe II fortzusetzen. Das ist ein Grund dafür, dass der Anteil der Aufsteiger, die in höher qualifizierende Schulformen übergehen, an den Bochumer Hauptschulen mit 53,8 Prozent deutlich höher ausfällt als in Münster mit nur 28,6 Prozent (vgl. Tab. XXXI, 1,2 / 6). In Recklinghausen ist der Anteil der Wechsler, die in andere Schulformen abgegeben werden, insgesamt sehr gering (vgl. Tab. XXXII, 3). In die gymnasiale Oberstufe wechseln insgesamt nur zwei Schüler. Hier handelt es sich um Übergänge zu Gymnasien. Die Gesamtschulen stehen in dem untersuchten Schuljahr in Recklinghausen, anders als in Bochum, in keinem intensiven Wechsleraustausch mit den Hauptschulen.

Betrachtet man die Wechsel zwischen Schulen gleicher oder gleichwertiger Schulformen, so zeigt sich, dass aus der fehlenden Zusammenarbeit mit der Gesamtschule in Münster eine sehr hoher Übergang zwischen den Hauptschulen resultiert, während in Bochum im Bereich der aufgenommenen Wechsler auch der Austausch mit den Gesamtschulen eine Rolle spielt. In Recklinghausen spielt der Wechsel zwischen gleicher oder gleichwertiger Schulform eine weniger große Rolle (vgl. Tab. XXXX, XXXII, 3).

Neben Art und Umfang des Gesamtschulangebotes ist auch der Ausbau des Förderschulangebotes in den drei Städten von Bedeutung. In der Stadt Münster gibt es die größte Bindung zwischen Haupt- und Förderschulen (vgl. Tab. XXV, 1 / 4, 6).

**Tabelle XXV Wechsleraufnahmen/- abgaben von Hauptschulen von/an Förderschulen, Schuljahr 2004/05**

|   |                      | Anzahl Förderschulen | Aufnahme von Förderschülern durch Hauptschulen | Ø pro Förderschule | Abgabe von Förderschülern durch Hauptschulen | Ø pro Förderschule |
|---|----------------------|----------------------|--|--------------------|--|--------------------|
|   | 1                    | 2                    | 3  | 4                  | 5  | 6                  |
| 1 | Stadt Münster        | 12                   | 32   | 2,7                | 34   | 2,8                |
| 2 | Stadt Bochum         | 18                   | 14   | 0,8                | 18   | 1,0                |
| 3 | Stadt Recklinghausen | 6                    | 2  | 0,3                | 10   | 1,7                |
| 4 | <b>Städte Gesamt</b> | <b>36</b>            | <b>48</b>                                      | <b>1,3</b>         | <b>60</b>                                    | <b>1,7</b>         |

Pro vorhandene Förderschule werden im Durchschnitt durch die Hauptschulen 2,7 Schüler von dort aufgenommen bzw. 2,8 Schüler dorthin überwiesen. In der Stadt Bochum liegt dieser Wert deutlich niedriger, mit nur jeweils circa einem Schüler der aufgenommen bzw. abgegeben wird. Auch die Werte in Recklinghausen liegen deutlich unter denen in Münster.

Noch deutlicher wird das Ergebnis, wenn man die Wechselbeziehungen für die Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ isoliert betrachtet.

**Tabelle XXVI Wechsleraufnahmen/- abgaben von Hauptschulen von/an Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Lernen“, Schuljahr 2004/05**

|   |                      | Anzahl Förderschulen (nur LB) | Aufnahme von Förderschülern durch Hauptschulen | Ø pro Förderschule | Abgabe von Förderschülern durch Hauptschulen | Ø pro Förderschule |
|---|----------------------|-------------------------------|--|--------------------|--|--------------------|
|   | 1                    | 2                             | 3  | 4                  | 5  | 6                  |
| 1 | Stadt Münster        | 4                             | 12   | 1,7                | 27   | 6,8                |
| 2 | Stadt Bochum         | 7                             | 11   | 1,6                | 12   | 1,7                |
| 3 | Stadt Recklinghausen | 2                             | 2  | 1,0                | 9  | 4,5                |
| 4 | <b>Städte Gesamt</b> | <b>13</b>                     | <b>35</b>                                      | <b>2,7</b>         | <b>48</b>                                    | <b>3,7</b>         |

Ein Gros der Wechsel mit den Hauptschulen geht offensichtlich auf Schulen mit diesem Förderschwerpunkt zurück. Die Ergebnisse für die Stadt Münster nähern sich hier im Bereich der Aufnahmen von Förderschülern an die der Vergleichsstädte an. Im Bereich der Überweisung von Hauptschülern an die Förderschulen ergibt sich allerdings ein auffallend hoher Bindungsquotient: Pro vorhandene Förderschule mit dem Schwerpunkt „Lernen“ werden von den Hauptschulen der Stadt Münster im

Schuljahr 2004/05 rund sieben Schüler überwiesen. In Recklinghausen sind es rund fünf Schüler, in Bochum hingegen nur rund zwei Schüler (vgl. Tab. XXVI, 1-3 / 6). Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn man die Aufnahmen bzw. Abgaben an Förderschulen durch die Hauptschulen auf die Gesamtschülerzahl der Hauptschulen bezieht. Auch hier ergeben sich in den Hauptschulen der Stadt Münster die höchsten Wechselquoten. Die Hauptschulen der Stadt Münster nehmen mit Abstand die meisten Schüler von Förderschulen auf. Dies trifft allerdings auch auf die Abgaben an diese Schulform zu. In der Stadt Recklinghausen liegen die Abgabeanteile an die Förderschulen ähnlich hoch. Die Wechselbeziehungen zwischen Haupt- und Förderschulen sind in der Stadt Bochum am geringsten (vgl. Tab. XXVII, 1-3 / 4, 6).

**Tabelle XXVII Anteil der Wechsleraufnahmen/- abgaben von/an Förderschulen an der Gesamtschülerzahl der Hauptschulen, Schuljahr 2004/05**

|   |                      | Hauptschüler insgesamt | Aufnahmen von FÖ | in %        | Abgaben an FÖ | in %        |
|---|----------------------|------------------------|------------------|-------------|---------------|-------------|
|   | 1                    | 2                      | 3                | 4           | 5             | 6           |
| 1 | Stadt Münster        | 3207                   | 32               | 1,0%        | 34            | 1,1%        |
| 2 | Stadt Bochum         | 3412                   | 14               | 0,4%        | 18            | 0,5%        |
| 3 | Stadt Recklinghausen | 987                    | 2                | 0,2%        | 10            | 1,0%        |
| 4 | <b>Städte Gesamt</b> | <b>7606</b>            | <b>48</b>        | <b>0,6%</b> | <b>62</b>     | <b>0,8%</b> |

Betrachtet man die Wechselbeziehungen mit den Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Lernen“ gesondert, zeigt sich eine ähnliche Verteilung. Allerdings gibt es hier in der Stadt Recklinghausen die höchsten Abgabeanteile an die Förderschulen, dicht gefolgt von den Schulen in Münster (vgl. Tab. XXVIII, 1, 3 / 6). Wie die weitere Analyse zeigen wird, sind es oft wenige Schulen, die diese Verteilung maßgeblich beeinflussen.

**Tabelle XXVIII Anteil der Wechsleraufnahmen/- abgaben von/an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ an der Gesamtschülerzahl der Hauptschulen, Schuljahr 2004/05**

|   |                      | Hauptschüler insgesamt | Aufnahmen von FÖ „Lernen“ | in %        | Abgaben an FÖ „Lernen“ | in %        |
|---|----------------------|------------------------|---------------------------|-------------|------------------------|-------------|
|   | 1                    | 2                      | 3                         | 4           | 5                      | 6           |
| 1 | Stadt Münster        | 3207                   | 12                        | 0,4%        | 27                     | 0,8%        |
| 2 | Stadt Bochum         | 3412                   | 11                        | 0,3%        | 12                     | 0,4%        |
| 3 | Stadt Recklinghausen | 987                    | 2                         | 0,2%        | 9                      | 0,9%        |
| 4 | <b>Städte Gesamt</b> | <b>7606</b>            | <b>25</b>                 | <b>0,3%</b> | <b>48</b>              | <b>0,6%</b> |

Im Folgenden wird der Anteil der Wechsel zwischen Haupt- und Förderschulen, bezogen auf die gesamten Schulformwechsel, betrachtet. Die Perspektive der aufnehmenden Hauptschulen zeigt, dass in allen Städten – gemäß dem Landestrend – die Abstiege aus höher qualifizierenden Bildungsgängen überwiegen, in Bochum liegt der Anteil bei 66,7 Prozent, in Münster hingegen bei 48,6 Prozent und in Recklinghausen bei 31,7 Prozent (vgl. Tab. XXIX, 1-3 / 8). In der Stadt Münster gibt es jedoch einen deutlich höheren Anteil an Aufsteigern: 17,9 Prozent der Wechsler kommen aus Förderschulen (davon ein Drittel aus der Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Lernen“), im Gegensatz zu 6,1 Prozent in Bochum und nur 2,0 Prozent in Recklinghausen (vgl. Tab. XXIX, 1-3 / 6). Gleichzeitig sind in allen drei Städten Übergänge in die Förderschulen vorhanden, die die Anzahl der aufgenommenen Wechsler übersteigen (vgl. Tab. XXXII, 1-3 / 3). Der hohe Anteil von Aufsteigern aus der Förderschule, den die Hauptschulen in Münster aufnehmen, wird also durch die hohe Überweisung an diese Schulform, meist an die Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Lernen“, relativiert. In Recklinghausen handelt es sich bei den Abgaben an die Förderschulen um mehr als die Hälfte der insgesamt an andere Schulformen abgegebenen Schüler. Wie in Münster handelt es sich in den meisten Fällen ebenfalls um Abgaben in Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Lernen“. Diese Befunde können an dieser Stelle nur konstatiert werden. Zu weiterführenden Aussagen bedarf es einer gesonderten Untersuchung zum Verhältnis von Anzahl und Ausrichtung lokaler Förderschulangebote und deren Inanspruchnahme.

Hinsichtlich der Aufnahme von Kindern mit Migrationshintergrund zeigt sich im städtischen Vergleich eine weitere Auffälligkeit: Die Integration von zugezogenen Kindern mit Migrationshintergrund umfasst im Fall der Hauptschulen in Recklinghausen rund die Hälfte der insgesamt aufgenommenen Wechsler. Sie nehmen damit anteilmäßig deutlich mehr Ausländer und Aussiedler auf als die Vergleichsschulen in Bochum und Münster (vgl. Tab. XXX, 3 / 13).



**Tabelle XXIX Aufnahme von Schulformwechslern / Richtung der Schulformwechsel, Schuljahr 2004/05**

|   |                      | Schüler insg. | Wechsel insg. | in % | Aufstieg | in % | Abstieg | in % | gleiche Schulform | in % |
|---|----------------------|---------------|---------------|------|----------|------|---------|------|-------------------|------|
| 1 | 2                    | 3             | 4             | 5    | 6        | 7    | 8       | 9    | 10                |      |
| 1 | Stadt Bochum         | 3412          | 231           | 6,8  | 14       | 6,1  | 154     | 66,7 | 63                | 27,3 |
| 2 | Stadt Münster        | 3207          | 179           | 5,6  | 32       | 17,9 | 87      | 48,6 | 60                | 33,5 |
| 3 | Stadt Recklinghausen | 987           | 51            | 5,2  | 2        | 2,0  | 32      | 31,7 | 17                | 16,8 |

**Tabelle XXX Aufnahme von Schulformwechslern / Aufnahme von..., Schuljahr 2004/05**

|   |                      | FÖ | in % | HS | in % | RS  | in % | GY | in % | GE | in % | Migranten | in % | Sonstige | in % | Summe      |
|---|----------------------|----|------|----|------|-----|------|----|------|----|------|-----------|------|----------|------|------------|
| 1 | 2                    | 3  | 4    | 5  | 6    | 7   | 8    | 9  | 10   | 11 | 12   | 13        | 14   | 15       | 16   |            |
| 1 | Stadt Bochum         | 14 | 4,1  | 42 | 12,3 | 147 | 43,0 | 7  | 2,0  | 21 | 6,1  | 109       | 31,9 | 2        | 0,6  | <b>342</b> |
| 2 | Stadt Münster        | 32 | 14,7 | 55 | 25,3 | 86  | 39,6 | 1  | 0,5  | 5  | 2,3  | 38        | 17,5 |          |      | <b>217</b> |
| 3 | Stadt Recklinghausen | 2  | 2,0  | 10 | 9,8  | 30  | 29,4 | 2  | 2,0  | 7  | 6,9  | 50        | 49,0 | 1        | 1,0  | <b>102</b> |

**Tabelle XXXI Abgabe von Schulformwechslern / Richtung der Schulformwechsel, Schuljahr 2004/05**

|   |                      | Schüler insg. | Wechsel insg. | in % | Aufstieg | in % | Abstieg | in % | gleiche Schulform | in % |
|---|----------------------|---------------|---------------|------|----------|------|---------|------|-------------------|------|
| 1 | 2                    | 3             | 4             | 5    | 6        | 7    | 8       | 9    | 10                |      |
| 1 | Stadt Bochum         | 3412          | 65            | 1,9  | 35       | 53,8 | 18      | 27,7 | 12                | 18,5 |
| 2 | Stadt Münster        | 3207          | 105           | 3,3  | 30       | 28,6 | 34      | 32,4 | 41                | 39,0 |
| 3 | Stadt Recklinghausen | 987           | 18            | 1,8  | 2        | 11,1 | 10      | 55,6 | 6                 | 33,3 |

**Tabelle XXXII Abgabe von Schulformwechslern / Abgabe an..., Schuljahr 2004/05**

|   |                      | FÖ | in % | HS | in % | RS | in % | GY | in % | GE | in % | Migranten | in % | Sonstige | in % | Summe      |
|---|----------------------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|-----------|------|----------|------|------------|
| 1 | 2                    | 3  | 4    | 5  | 6    | 7  | 8    | 9  | 10   | 11 | 12   | 13        | 14   | 15       | 16   |            |
| 1 | Stadt Bochum         | 18 | 27,7 | 12 | 18,5 | 9  | 13,8 | 12 | 18,5 | 14 | 21,5 |           |      |          |      | <b>65</b>  |
| 2 | Stadt Münster        | 34 | 32,4 | 41 | 39,0 | 23 | 21,9 | 7  | 6,7  |    |      |           |      |          |      | <b>105</b> |
| 3 | Stadt Recklinghausen | 10 | 55,6 | 5  | 27,7 |    |      | 2  | 11,1 | 1  | 5,6  |           |      |          |      | <b>18</b>  |

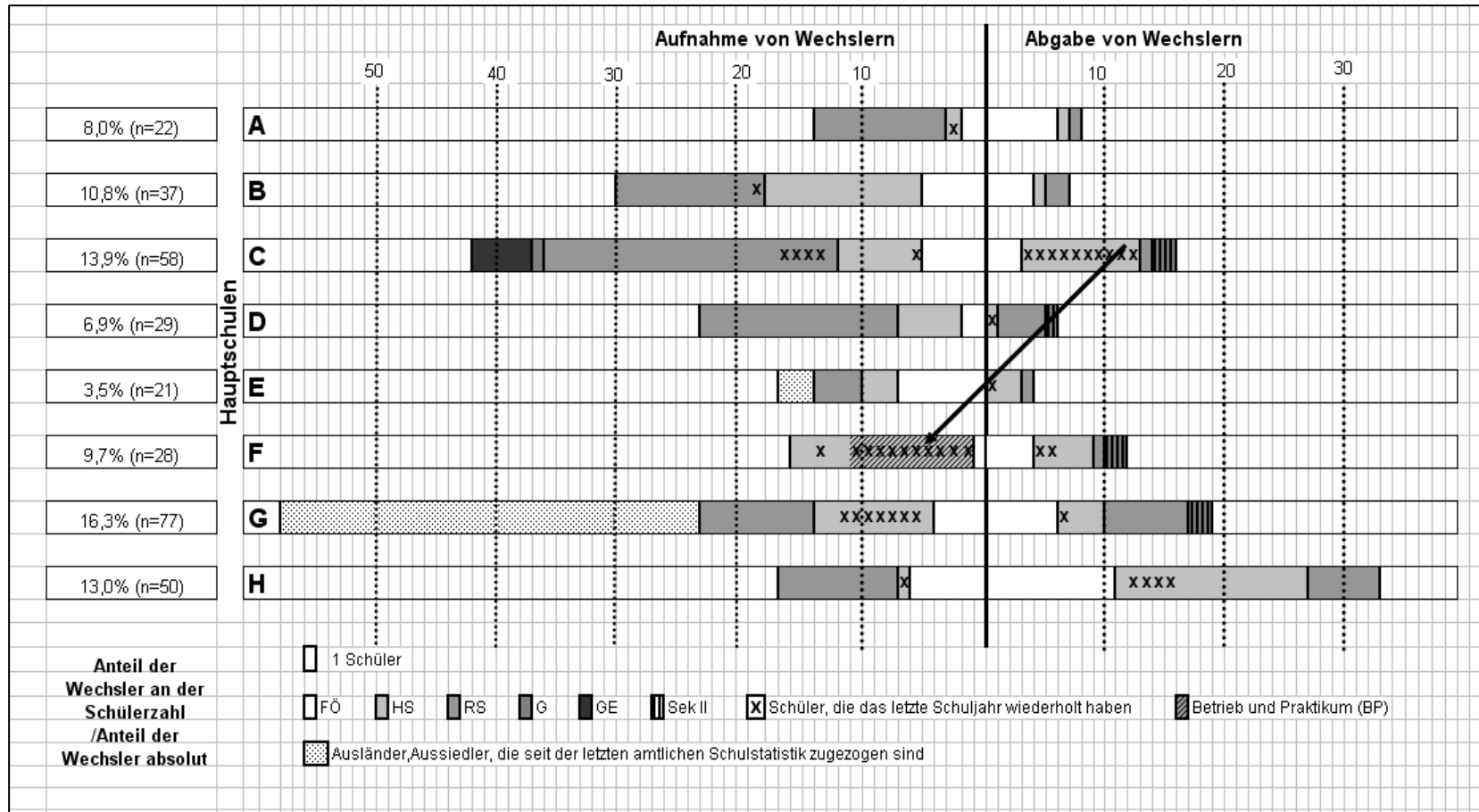
### **3.2.4.1 Schulspezifische Antworten auf komplexe Problemlagen: innerschulische Differenzierungsprozesse**

Die auf der Ebene der Schulform beobachteten Unterschiede haben auch Einfluss auf die Wechslerströme zwischen den einzelnen Schulen. Der Vergleich der Hauptschullandschaften der beiden Städte zeigt, wie schon beim Übergang in die Grundschulen, eine informelle „Aufgabenteilung“ zwischen den einzelnen Hauptschulen im Hinblick auf die Versorgung spezifischer Gruppen von Schulformwechslern. Diese lassen sich in drei Gruppen einteilen: *Schüler mit Migrationshintergrund*, *nicht versetzte Schüler* und *Schüler anderer Sekundarschulen*. Diese Gruppen von Schülern treten in allen Städten als eine zu betreuende und zu verteilende Klientel auf. Wie diese Gruppen von Schülern verteilt und betreut werden bzw. welche einzelnen Schulen dies übernehmen, erfolgt nach einem stadtspezifischen, nicht zufälligen Verfahren.

#### **3.2.4.1.1 Münster**

In Münster lassen sich – einerseits Schulen unterscheiden, die im Hinblick auf die Wechsel (Aufnahme und Abgabe) eine höhere „Fluktuation“ aufweisen, dies sind die Schulen B, C, G und H und – andererseits Schulen in denen Wechsel eine untergeordnete Rolle spielen, wie z.B. in E. Zudem gibt es Unterschiede in den einzelnen Hauptschulen im Hinblick auf die Relation von Aufnahme und Abgabe der Wechsler (vgl. Abb. XXIII).

Abbildung XXIII Schulwechsel pro Einzelschule, Stadt Münster, Schuljahr 2004/05



Darüber hinaus übernehmen einzelne Hauptschulen im Hinblick auf den Umgang mit den unterschiedlichen Gruppen von Schulformwechslern spezifische Funktionen:

> *Kinder mit Migrationshintergrund und nicht versetzte Hauptschüler*

Die als *Sammelhauptschule* typisierte Hauptschule G, die im städtischen Vergleich bereits den größten Anteil der ausländischen Kinder aufweist, integriert auch die Gruppe der ausländischen Schüler, die seit der letzten amtlichen Schulstatistik zugezogen sind. Zusätzlich nimmt sie einen Großteil der Wechsler von anderen Hauptschulen auf, die an ihren Herkunftsschulen nicht versetzt wurden. Die sehr kleine Gruppe der im Schuljahr 2004/05 zugezogenen Aussiedler wird von der *Vororthauptschule* E aufgenommen. Also werden in Münster auch bei den Schulformwechseln die zugezogenen Kinder mit Migrationshintergrund getrennt und von verschiedenen Einzelschulen aufgenommen.

> *Schüler anderer Schulformen*

Die Austauschbeziehungen mit den anderen Schulformen ergeben jeweils besondere Hauptschulprofile. Zwischen den Hauptschulen F und C gibt es eine besondere Form der Arbeitsteilung: F nimmt aus der C deren nicht versetzte Schüler in ein spezifisches Förderprogramm (Betrieb und Praktikum) auf. Schüler von anderen Hauptschulen werden zudem auch zu großen Anteilen von der *Stadtteilhauptschule* B aufgenommen. Austauschprozesse mit Realschulen sind bei den in Vororten gelegenen Hauptschulen C und D besonders hoch. In der Hauptschule D ist ein Drittel der aufgenommenen Realschüler ausländischer Herkunft. Im Hinblick auf die Aufnahme von Realschülern ist in den meisten Fällen ein klarer Stadtteilbezug festzustellen, d.h. die Schüler der nächstgelegenen Realschule werden aufgenommen. Wechsel mit Gesamtschulen und Gymnasien finden – wenn auch in geringem Umfang – nur an die Hauptschule C statt. Die Gesamtschüler werden allerdings nicht aus Münster, sondern aus der benachbarten Gemeinde eines umliegenden Kreises aufgenommen. Die Hauptschulen A, B, C, F, G und H geben eine unterschiedliche Anzahl von Schülern an die Förderschulen ab. Besonders die Schule H steht in einem sehr intensiven Austausch mit einer benachbarten Förderschule mit dem Schwerpunkt „Lernen“. Sie weist im städtischen Vergleich die höchste Überweisungsquote in diese Schulform auf und gibt zusätzlich viele Schüler

an andere Hauptschulen ab. Im Hinblick auf den Übergang in die gymnasiale Oberstufe lässt sich festhalten, dass der insgesamt geringe Anteil solcher Übergänge sich in Münster auf vier Hauptschulen C, D, F und G verteilt. Aus den restlichen vier Schulen finden keine Übergänge in die gymnasiale Oberstufe statt.

#### **3.2.4.1.2 Bochum**

Auch in Bochum finden sich Unterschiede bezüglich der Wechslerquote zwischen den Hauptschulen. Die höchsten Wechsleranteile weisen die vier Hauptschulen J, M, P und Q auf. Dies lässt sich daraus erklären, dass auch in Bochum eine spezifische Aufgabenteilung im Hinblick auf nachfolgende Gruppen von Schulformwechslern zu beobachten ist (vgl. Abb. XXIV).



> *Zugezogene Migranten*

Die genannten vier Schulen nehmen die Migranten auf, die seit der letzten amtlichen Schulstatistik zugezogen sind. Es handelt sich um Schulen, die im städtischen Vergleich die höchsten Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund aufweisen. Die Hauptschule P übernimmt den größten Anteil der zugezogenen Migranten. Anders als in der Stadt Münster werden die Ausländer und Aussiedler jedoch nicht getrennt und an spezifische Hauptschulen verteilt, sondern von allen vier Schulen gemeinsam aufgenommen.

> *„Klassenwiederholer“*

Die Gruppe der Wechsler, die an ihrer Herkunftsschule nicht versetzt wurden, wird in Bochum vor allem von der Hauptschule L aufgenommen. Den größten Anteil machen nicht versetzte Schüler einer benachbarten Realschule aus, die restlichen Wiederholer stammen aus verschiedenen Gesamtschulen der Stadt.

> *Schüler anderer Schulformen/ausländische Schüler*

Auch bezüglich der Aufnahme von Schülern aus den verschiedenen Schulformen gibt es Unterschiede: Die Schüler anderer Hauptschulen werden vor allem von der Hauptschule K aufgenommen. Diese Wechsler stammen aus zwölf verschiedenen Herkunftshauptschulen und sind zudem zu 80 Prozent ausländischer Herkunft. An fünf weiteren Hauptschulen macht der Anteil der Realschüler einen Großteil der Wechsler aus. Unterschiedlich ist hier allerdings die Anzahl der Herkunftsschulen. In den Schulen M und O wechseln die Schüler in annähernd gleichen Anteilen von mehreren Realschulen, in den Hauptschulen N und I zu großen Teilen von einer benachbarten Realschule. Die Hauptschule Q nimmt in hohem Umfang Schüler von zwei nahe gelegenen Realschulen auf, die dort am „Erprobungsunterricht“ teilgenommen haben, dann aber auf die Hauptschule „zurückgeschult“ wurden. Außerdem nimmt diese Hauptschule, neben zwei weiteren, J und M, Schüler von benachbarten Gesamtschulen auf. Die Anzahl der Schüler, die an Förderschulen überwiesen wird, ist in Bochum insgesamt niedrig. Die Hauptschule P ist die Schule, die im städtischen Vergleich die meisten Schüler an diese Schulform abgibt. Betrachtet man den Übergang in die gymnasiale Oberstufe, so zeigt sich, dass insgesamt sechs Hauptschulen diese Funktion übernehmen. Dabei weist die

Hauptschule N einen im städtischen Vergleich besonders hohen Anteil an Übergängen auf, von denen ein Großteil in die gymnasiale Oberstufe einer nahe gelegenen Gesamtschule erfolgt.

Im Hinblick auf die Entfernung der aufnehmenden bzw. abgebenden Schulen zueinander lässt sich festhalten, dass dies wie auch in Münster für einige Schulen eine Rolle spielt, aber nicht als durchgängiges Prinzip zu bewerten ist.

Der Vergleich mit den Gesamtschulen in Bochum ergibt keine schulformübergreifenden Aufgabenteilungen hinsichtlich der beschriebenen Kategorien: Die Gesamtschulen nehmen weder in größerem Umfang Kinder mit Migrationshintergrund auf, noch integrieren sie in nennenswertem Ausmaß Schüler, die an anderen Schulen nicht versetzt wurden. Auch finden sich bezüglich der Schulformwechsel keine mit den Hauptschulen vergleichbaren Differenzierungsprozesse innerhalb der Gesamtschullandschaft.

#### **3.2.4.1.3 Recklinghausen**

Betrachtet man die Wechslerquoten der drei Hauptschulen in Recklinghausen, so ergeben sich auch hier große Unterschiede: Die Hauptschule S weist den höchsten Wechsleranteil auf, gefolgt von der Hauptschule R. Die Hauptschule T weist insgesamt kaum Wechsler auf. Auch in der Stadt Recklinghausen findet sich eine Aufgabenteilung im Hinblick auf die Aufnahme von Schulformwechslern (vgl. Abb. XXV):

##### *> zugezogene Kinder mit Migrationshintergrund*

Die Aufnahme von zugezogenen Migranten ist in Recklinghausen eindeutig die Aufgabe der Hauptschule S. Bei dieser Schule handelt es sich um die Hauptschule mit dem insgesamt höchsten Migrantenanteil (vgl. Tab. XX). Auffällig ist, dass die Hauptschule T keine ausländischen Schulformwechsler aufnimmt, obwohl sie einen ähnlichen hohen Ausländeranteil wie die S aufweist, allerdings deutlich weniger Kinder aus Aussiedlerfamilien integriert. Die im südlichen Stadtteil gelegene Hauptschule R nimmt keine zugezogenen Wechsler mit Migrationshintergrund auf.

##### *> nicht versetzte Schüler*



Klassenwiederholer werden von den beiden Hauptschulen S und T aufgenommen, allerdings in geringem Umfang. Die Hauptschule S gibt zudem drei nicht versetzte Schüler an eine andere Hauptschule ab, die Hauptschule Wasserbank einen. An der Hauptschule T werden weder Klassenwiederholer aufgenommen noch abgegeben.

*> Schüler anderer Schulformen*

In Recklinghausen finden sich kaum Wechselbeziehungen mit den Gymnasien. Insgesamt werden nur zwei Schüler von Gymnasien aufgenommen; einer von der Hauptschule S und einer von der Hauptschule R. Die Hauptschule T ist die einzige Schule, die zumindest zwei Schüler in die Gymnasien überweist, einen davon in die gymnasiale Oberstufe. Die Hauptschule S überweist einen Schüler in die Gesamtschule. Zudem nimmt sie vier Schüler von dieser Schulform auf. Drei weitere Gesamtschüler wechseln in die Hauptschule R. Die Gruppe der wechselnden Realschüler wird vornehmlich von der Hauptschule S aufgenommen, in geringerem Umfang auch von der Hauptschule im Süden der Stadt. Zudem gibt es in beiden Schulen einen Wechsler austausch mit anderen Hauptschulen.

Abbildung XXV Schulwechsel pro Einzelschule, Stadt Recklinghausen, Schuljahr 2004/05



Wie in der Stadt Bochum gibt es auch bei den Gesamtschulen in Recklinghausen keine Differenzierungsprozesse, die mit denen der Hauptschulen vergleichbar wären. Weder werden Kinder mit Migrationshintergrund aufgenommen, noch ergeben sich einzelschulspezifische Profile im Hinblick auf den Versetzungsstatus der Schüler. Hier macht sich vermutlich das integrative Konzept der Gesamtschule bemerkbar, das weitgehend auf Schulformwechsel und Klassenwiederholung verzichtet.

### **3.3 Resümee**

In den Städten Münster, Bochum und Recklinghausen hat sich innerhalb der Hauptschullandschaften eine Arbeitsteilung entwickelt; das gilt sowohl beim Übergang von den Grundschulen zu den Hauptschulen, als auch für den Wechsel zwischen den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe.

Als Ergebnis lässt sich eine inoffizielle Typisierung von einzelnen Hauptschulen erkennen, die mit den amtlichen Schulformbezeichnungen nicht hinreichend beschrieben ist. In Großstädten gibt es ganz offensichtlich nicht *die* Hauptschule, sondern jede Hauptschule übernimmt über ihre Schulformzugehörigkeit hinaus in spezifischen sozialräumlichen Kontexten besondere Funktionen und Aufgaben. Unabhängig von generellen Strukturdebatten haben somit längst lokale Anpassungs- und Transformationsprozesse stattgefunden, die inoffizielle Lösungsansätze zur Bearbeitung der in diesem Spektrum von Schulen entstehenden Problempotentiale darstellen. Dabei handelt es nicht um das Ergebnis generalisierbarer Handlungsoptionen, sondern um multifaktorielle Varianten der „Bearbeitung“ von Problemfaktoren, die nur aus den jeweiligen lokalen Vernetzungszusammenhängen der einzelnen Schulen zu erklären sind.

Die Vernetzung von Schulen im sozialen Raum konkretisiert sich in ihren Kooperationsbeziehungen (vgl. Zymek u.a. 2006, Sikorski/Zymek 2005). Dabei kommen in besonderer Weise Anziehungs- und Abstoßungseffekte zum Tragen. Auch für Schulen ergeben sich somit unterschiedliche „Ortseffekte“ (Bourdieu 1997: 159), je nach ihrer Lage oder ihrer Vernetzung mit spezifischen Institutionen und Partnern. Schulen suchen sich in der Regel die Kooperationspartner, die zu ihnen passen, insofern ergeben sich auch schulformspezifische Kooperationsbeziehungen.

Durch die Stellung der Hauptschule am unteren Ende der Hierarchie des Schulsystems sind ihre Handlungsoptionen begrenzt, und gleichzeitig werden ihr Pflichtaufgaben zugeschrieben. Im Rahmen des Gesamtsystems übernimmt die Hauptschule vor allem für Realschulen und Gymnasien eine Entlastungsfunktion. Von dem damit verbundenen Problemdruck sind Hauptschulen in unterschiedlicher Weise betroffen.<sup>61</sup> Das sozialräumliche Bedingungsgefüge, das den Schulen einerseits Möglichkeiten eröffnet, diese aber im Falle der Hauptschulen vor allem auch einschränkt, engt ihre Handlungsspielräume ein. Pädagogisch begründete Strategien können deshalb die lokal wirksamen Segregationsmuster im besten Fall abmildern, im schlechtesten Fall verstärken: In der Stadt Münster wird durch die Bündelung von ausländischen Schülern bzw. Kindern aus Aussiedlerfamilien an zwei Hauptschulen – und der damit verbundenen Zuweisung von spezifischen Fördermaßnahmen – ein in den erziehungswissenschaftlichen Diskursen sehr umstrittener ethnischer Homogenisierungsprozess der jeweiligen Schülerschaft in Kauf genommen. Vor diesem Hintergrund scheint es wenig realitätsnah, das Problem der Durchlässigkeit und der Schulformwechsel durch Appelle an die Schulen zur individuellen Förderung von Schülern lösen zu wollen, wie es im neuen Schulgesetz angestrebt wird (vgl. Schulgesetz NRW 2006, besonders §10(1); §13 (3)).

---

<sup>61</sup> In der Stadt Recklinghausen sind die beschriebenen Differenzierungsprozesse aufgrund der insgesamt geringeren Anzahl von Hauptschulen jedoch weniger deutlich ausgeprägt.

## **V. Der Stellenwert der Untersuchungsergebnisse im Kontext aktueller Diskurse zu einer Theorie der Schule und der Schulentwicklung.**

Die empirischen Befunde der vergleichenden Analyse großstädtischer Schulentwicklungsprozesse stellen Grundannahmen aktueller Schulentwicklungspolitik und Schultheorie in Frage.

1. Die schulpolitische Kontroverse über die Frage, ob eine Verbesserung der Unterrichtsergebnisse und eine Korrektur der sozialen Selektivität des deutschen Schulsystem eine Reform der vertikalen Schulstruktur (Gesamtschule, Gemeinschaftsschule, zweigliedriges Schulsystem) erfordere oder im Rahmen der bestehenden Strukturen durch mehr „individuelle Förderung“ erreichbar sei, geht an der Realität der Schulentwicklung in konkreten lokalen Räumen vorbei: Eine vergleichende Analyse großstädtischer Schulentwicklungsprozesse zeigt, dass sich Struktur und Funktionen, aber auch die Erfolgchancen pädagogischer Programme einzelner Schulen nur im Kontext lokaler Schulangebotsstrukturen und ihrer jeweiligen Vernetzung in sozialen Räumen erschließen. In den drei westfälischen Großstädten, die nach den amtlichen Vorgaben des gleichen Landesministeriums arbeiten, kann keineswegs von homogenen Schulformen und entsprechenden Schulangebotsstrukturen die Rede sein. Das schon bisher gültige Bildungsverfassungs- und Schulrecht eröffnet den Akteuren vor Ort – den kommunalen und privaten Schulträgern, den Schulaufsichtsbehörden, den Schulen und den Eltern – so weite Spielräume, dass eine erhebliche lokale Variationsbreite der Struktur und Funktion einzelner Schulformen, ihrer curricularen Angebotsstrukturen, selbst ihrer Handhabung von Detailbestimmungen entstanden ist. Das bedeutet nicht, dass die Schulformen bedeutungslos geworden sind. Die historischen tradierten Namen – Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule – markieren aber nur eine sehr allgemeine hierarchische Stellung der Schule im amtlichen Systemkontext, dienen in erster Linie zur groben Orientierung der Kunden und Abnehmer; gleichzeitig haben sich ihre Klientel, ihr systemischer

Stellenwert und ihre pädagogischen Arbeitsbedingungen im Zuge der Bildungsexpansion dramatisch verändert. Die große strukturelle und funktionale Varianz der Schulformen entsteht nicht zuletzt dadurch, dass die Schulen auf eine jeweils spezifische Weise im lokalen und sozialen Raum vernetzt sind: mit ihrem sozialen Umfeld, mit Kooperationspartnern, mit einer potentiellen Klientel und potentiellen Abnehmern. Schule ist kein isolierter pädagogischer Freiraum für richtliniengetreuen oder kreativen Unterricht, sondern im regionalen und lokalen Raum vielfältig sozial und kulturell vernetzt. Und diese Rahmenbedingungen schulischer Arbeit wirken bis in die Mikrostrukturen der Schulen hinein.

2. Diese Befunde stehen im Widerspruch zu zentralen Grundannahmen der – seit einigen Jahren von einem erstaunlich breiten politischen und fachwissenschaftlichen Konsens getragenen – schulpolitischen Linie, dass es nötig und sinnvoll sei, von der bisherigen Input- zu einer Output-Steuerung der Schulentwicklung umzuschalten, also Verantwortlichkeiten von den Landesministerien auf die lokale Ebene zu verlagern und den einzelnen Schulen mehr organisatorische und pädagogische Gestaltungsspielräume zu gewähren, diese aber durch neue Formen der Standardisierung und Evaluation zu kontrollieren. Denn die empirischen Befunde der vergleichenden Analyse zeigen, dass von einer straffen „Top-Down-Steuerung“ der Schulentwicklung in den letzten Jahrzehnten gar keine Rede sein konnte. Vielleicht deshalb war in einigen Texten zur Begründung der neuen Strategie der Schulentwicklung nicht der schulpolitische Zentralismus als Steuerungsprinzip, sondern sein „Scheitern“ das zentrale Argument für die strategische Neuorientierung der Schulentwicklungspolitik (vgl. Rolff 1996). Die Ergebnisse dieser vergleichenden Analyse großstädtischer Schulentwicklungsprozesse lassen es als zweifelhaft erscheinen, ob es – schultheoretisch und schulpolitisch – angemessen und weiterführend ist, die große Varianz lokaler Schulentwicklungsprozesse als Scheitern der bisher gültigen Formen der Schulpolitik einzuschätzen. Sie stützen am Beispiel allgemein bildender Sekundarschulen die Thesen und Ergebnisse, die Klaus Harney im Zusammenhang von Analysen des Strukturwandels der Berufskollegs in NRW vorgelegt hat. Demnach ist, wie Harney es formuliert, systematisch zwischen

„Autonomie als Programm“ und „Autonomie als Struktur“ zu entscheiden. Jenseits der – historisch tradierten – Struktur- und Funktionszuschreibungen für verschiedene berufsbildende Schulformen bzw. Bildungsgänge haben die Berufskollegs neben den Gymnasien – quasi als die inoffizielle Gesamtschule der Sekundarstufe II des Systems – in den letzten Jahren in Anpassung an ihr regionales Umfeld und den Strukturwandel des Arbeitsmarkts eine Transformation bestehender und die Einrichtung neuer Schulangebote betrieben (z.B. den Ausbau zur Hochschulreife führender Bildungsgänge). Die Diskrepanz zwischen amtlicher Funktions- und Strukturbeschreibung (z.B. Berufsbildung) einerseits und dem inoffiziellen Strukturwandel lokaler und regionaler Schulangebotsstrukturen (z.B. Gesamtschule der Sekundarstufe II) andererseits, ist also weder „Top-down-Steuerung“ noch ihr Scheitern, sondern in den bisher gültigen Formen der Schulpolitik systemisch angelegt und durchaus effektiv (vgl. Harney 2007). In Fortführung des Gedankengangs von Harney wäre aber zu ergänzen, dass der Gewinn dieser systematischen Diskrepanz zwischen amtlichen Funktionsbeschreibungen und tatsächlicher Funktion von Schulen nicht nur in der Entlastung der örtlichen Akteure von aufwändigen Werbungs- und Selbstdarstellungsstrategien gegenüber ihren Kunden vor Ort liegt, also der eigenen pragmatischen Schulentwicklungsarbeit vor Ort eine amtliche Fassade der Legitimität verleiht. Die Diskrepanz zwischen regierungsamtlichem Programm und lokaler Struktur- und Funktionsvielfalt war und ist konstitutives Prinzip des Systems und ein nicht zufällig gewährter Gestaltungsspielraum, in dem sich alle Akteure vor Ort bewegen – auch die Schulaufsichtsbehörden, denen zwar amtlich die Aufsicht über die Einhaltung der zentralen Vorgaben obliegt, diese Aufgabe aber nicht (immer) rigide, sondern (von Fall zu Fall) mit Rücksicht auf die örtlichen und schulischen Kontextbedingungen wahrnehmen – wie etwa die Analyse der regional unterschiedlichen Umsetzung der Bestimmungen zur gymnasialen Oberstufe zeigt. Eine schultheoretische Argumentation, wie etwa die von Werner Fuchs, der aus einer Analyse der detaillierten amtlichen Vorgaben zur gymnasialen Oberstufe auf eine zentralistische Detailsteuerung schließt (vgl. Fuchs 2004), greift zu kurz, weil aus dem „Programm“ auf die Realität geschlossen wird, ohne sie empirisch zu überprüfen.

3. Die moderne Schulpädagogik und Schultheorie hat sich von älteren pädagogischen Allmachtsphantasien verabschiedet. Sie betont dem gegenüber heute, dass das Unterrichtsgeschehen, insbesondere aber das, was die Schülerinnen und Schüler im Unterricht als Lernprozesse für sich mitnehmen, sich letztlich einer detaillierten Planung und Kontrolle entzieht und dass dieser von Klaus Prange als „didaktische Differenz von Unterricht und Erziehung“ beschriebene Sachverhalt, als ein pädagogisches und schultheoretisches Prinzip anzunehmen ist (vgl. Prange 1978, außerdem Baumert 1980, Terhart 1986, Kuper 2001). Die Ergebnisse der vergleichenden Regionalanalyse von Schulentwicklungsprozessen legen es nahe, auch die strukturellen und organisatorischen Dimensionen von Schule so zu sehen und entsprechend in eine Theorie der Schule und der Schulentwicklung einzuordnen. Bei Schulen ist systematisch von einer Differenz zwischen (amtlichem, oft historisch tradiertem) Programm einerseits, lokaler Struktur und Funktion andererseits auszugehen. Die Analyse von historischen und aktuellen Schulentwicklungsprozessen zeigt, dass – auch in Epochen und unter schulpolitischen Regimes, die eine weit gehende zentrale Steuerung der Schulen anstrebten – diese systematische Differenz zwischen Programm und Realität bestand, respektiert und flexibel ausgestaltet wurde. Die Verwaltungstheorien, die mit Bezug auf die traditionelle Staatsverwaltung entwickelt wurden, haben diesen Gestaltungsspielraum des Verwaltungshandelns – entgegen einer weit verbreiteten Annahme – immer gesehen und artikuliert (vgl. Schlüter 2006, Eibach 2002).

4. Während im 19. und 20. Jahrhundert die Differenzierung und Hierarchisierung der Schulangebotsstrukturen durch die administrative Abgrenzung von Schulformen (höheres Schulwesen, niederes Schulwesen, Mittlere Schulen > Mittelschulen) und deren innere Differenzierung durch geschlechtsspezifische und curriculare Typenbildung angestrebt wurde (z.B. altsprachliches, neusprachliches, mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium), verfolgt die Schulpolitik heute – jenseits der weiterhin bestehenden Schulformen – eine Differenzierung der Schulangebotsstrukturen durch die Aufforderung zur Profilbildung und Kooperation von Schulen im lokalen Angebotsspektrum. Aber auch diese Dimension der amtlichen



Schulentwicklungspolitik erscheint in der vergleichenden Regionalanalyse in einem anderen Licht: Profilbildung und Kooperation von Schulen finden nicht erst seit der amtlichen Aufforderung dazu statt, schon gar nicht mit den offiziellen Zielen und Instrumenten der 1990er Jahre, z.B. durch die Erarbeitung von „Schulprogrammen“ oder durch Programme zur „Öffnung von Schulen“. Das Profil von Schulen ergibt sich vor allem durch ihre Lage im geographischen und sozialen Raum, insbesondere durch ihre Vernetzung mit der potentiellen Klientel (in der Stadt und in ihrem Umfeld) und potentiellen Förderern. Sie sind das informelle kulturelle und soziale Kapital der Schule. Diese gerade nicht offen gelegten, aber informellen und dabei die verschiedenen sozialen und kulturellen Milieus umso effektiver separierenden Mechanismen machen das Profil der Schulen im geographischen und sozialen Raum aus. Profilbildung und Kooperation sind dabei keine Gegensätze, sondern zwei Seiten der gleichen Medaille; Kooperation ist im sozialen Raum nicht nur Zusammenarbeit, sondern vor allem auch Abgrenzung.

Die informelle Profilierung scheint eine moderne Form der Differenzierung von Schulangebotsstrukturen zu sein, die durch ältere Formen der Typisierung nicht mehr ersetzt werden kann: Als das nordrhein-westfälische Schulministerium (2001) versuchte, die Gymnasien zu zwingen, ihre Kursangebote als stabiles Programm festzulegen und sich damit öffentlich zu profilieren, d.h. sich quasi zu „re-typisieren“, traf dies auf einen so massiven Widerstand der Schulen, das die Initiative zurückgezogen werden musste. Die Schulen wollten diese offenere Typisierung nicht, obwohl die Analyse zeigt, dass sie fast alle wenig Varianz der Kursangebotsstrukturen praktizieren, dass eine individuelle curriculare Schulkultur entwickelt wurde (vgl. Kap. IV. 2.5). Aber sie verteidigen ihre Spielräume und ihr informelles soziales Kapital im lokalen Raum, ganz im Sinne der Befunde und Argumente, die unter 2. diskutiert wurden.

5. Zu der neuen schulpolitischen Linie und ihren Legitimationsmustern gehört es, dass der Wettbewerb und die Konkurrenz zwischen Schulen gefördert werden und dass dadurch Anreize für die Verbesserung der Unterrichtsarbeit und eine effektivere Ressourcenallokation erreicht werden sollen. Tatsächlich begrenzt aber das

bestehende deutsche Schulrecht die Möglichkeiten von Schulen, sich als Akteure auf lokalen Quasi-Märkten zu profilieren. Die Chancen von Schulen sich im städtischen Raum in Konkurrenz zu anderen „Anbietern“ zu positionieren, sind in Deutschland – etwa im Gegensatz zum englischen Schulsystem – durch eine Fülle von regierungsamtlichen und kommunalen Vorgaben begrenzt. Darüber hinaus sind sie abhängig von den lokalen geographischen und schulstrukturellen Konstellationen. In kleinen Gemeinden mit nur jeweils einer Schulform, werden sich kaum Konkurrenzsituationen ergeben, aber auch in Städten mit mehreren Schulangeboten unterschiedlicher und gleicher Schulform wird es nur unter bestimmten Umständen zu Konkurrenzsituationen kommen. Die Entscheidung des Schulträgers über den Zuschnitt der Schuleinzugsbereiche bzw. die Freigabe der Schulwahl für das gesamte Stadtgebiet stellt in diesem Zusammenhang einen entscheidenden Faktor dar. Ausschlaggebend ist außerdem die Lage der Schulen: Die Stadtteil und Vorortschulen, die nicht selten einen Teil ihrer Schülerschaft aus den suburbanen Gemeinden der Großstädte rekrutieren, befinden sich in einer komfortablen Lage, die spezifische Abgrenzungsstrategien zu anderen Schulen weitgehend unnötig macht. Dagegen sind vor allem Innenstadtschulen, die häufig in unmittelbarer Nähe zu anderen Schulen liegen, mit denen sie um die abnehmende Schülerschaft konkurrieren müssen, auf Profilierungsstrategien angewiesen.

Doch selbst die Konkurrenzkonstellationen, die sich im öffentlichen Schulsystem ergeben, müssen nicht die erhofften Effekte haben. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Gymnasialanalyse muss die populäre Annahme, Konkurrenz und Wettbewerb würden auch im Bildungssektor zwangsläufig für mehr Effizienz sorgen, kritisch betrachtet werden: Konkurrenzsituationen führen in den untersuchten Städten nicht zu mehr Angebotsvielfalt. In der Stadt Münster, deren Gymnasien im interkommunalen Vergleich am stärksten zu Abgrenzungs- und Konkurrenzmechanismen neigen, hat die seit Jahren bestehende Wahlfreiheit nicht zur Schaffung von effektiveren Einheiten und größerer Angebotsvielfalt geführt. Ein Großteil der Gymnasien konzentriert sich auf die Bereitstellung eines „Standardangebotes“, um nicht Gefahr zu laufen sich zu stark von den

konkurrierenden Schulen zu unterscheiden und dadurch eventuell Marktnachteile zu riskieren. Diese Orientierung an den „Mitkonkurrenten“, die zu einer Homogenisierung der lokalen Angebotsstruktur führt, gilt in der Organisationssoziologie und auch in der ökonomischen Theorie als zu erwartendes Phänomen in Konkurrenzsituationen. (vgl. Krücken 2004, ebd. 2005, Lant/Baum1995).

6. Die Ergebnisse zeigen, dass die kommunale Schulpolitik auch in Zukunft die Lösungen ihrer Problemlagen nicht einer lokalen Marktconstellation überlassen kann, sondern vor Ort politische Lösungen finden muss, die oft konflikthaft durchgesetzt werden müssen, insbesondere vor dem Hintergrund einer rückläufigen Geburtenentwicklung.

Angesichts solcher Perspektiven erscheint eine empirische Untersuchung der Instrumente lokaler Schulpolitik, die – ebenfalls lokal sehr unterschiedlich – in den einzelnen Kommunen entwickelt wurden, als ein dringendes Forschungsdesiderat. Längst betreiben viele Großstadtkommunen eine aktive Schulentwicklungspolitik, die weit über das hinausgeht was ihnen gesetzlich auferlegt wurde. Eine vergleichende Regionalauswertung dieser Art, könnte Aufschluss über den Stand und die Entwicklung der lokalen schuladministrativen und politischen Infrastruktur geben und die Formen der aktiven Gestaltung lokaler Schullandschaften, die in den Kommunen und Kreisen während der letzten Jahren bereits entwickelt wurden, sichtbar machen. Die Ergebnisse einer so akzentuierten empirischen Bildungsforschung könnten anderen Kommunen oder dem Gesetzgeber hilfreiche Hinweise bei der Reform des Schulverwaltungsrechts liefern.

Vor dem Hintergrund der Analyse der Hauptschulen erscheint es zudem notwendig, das differenzierte Datenmaterial für eine Interpretation der Ergebnisse von vergleichenden Schulleistungsmessungen, wie die Lernstandserhebungen oder die Abschlussprüfungen nach Klasse 10, heranzuziehen. Die Zuordnung von Schulen zu überregional vergleichbaren „Standorttypen“, die bisher vor allem auf die Einschätzung der Schulleiter gestützt wird, sollte in Zukunft durch die Auswertung dieser amtlichen Daten ergänzt werden. Um die Komplexität lokaler Schullandschaften sowie ihre sozialen und pädagogischen Effekte erkennbar und

vielleicht auch sinnvoll beeinflussbar zu machen, sollten die Ergebnisse der differenzierten Analysen den Verantwortlichen vor Ort – etwa in Form einer datenbasierten regionalen Bildungsberichterstattung – zur Verfügung gestellt werden.

## VI. Literaturverzeichnis

- Abel, J. (2001): Motive für Kurswahlen in der gymnasialen Oberstufe und Studienfachwahlen. Münster: ISF. (= Sozialwissenschaftliche Forschungsdokumentationen, Bd. 13).
- „Am Freitag wird gefeiert“. Westfälische Nachrichten Nr. 136 vom 15. Juni 2005.
- Amtsblatt für die Stadt Recklinghausen 44.Jg, 3/05, Nr. 4.
- Allmendinger, J. und Aisenbrey, S. (2002): Soziologische Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.), Handbuch der Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 41-60.
- Aurin, K. und Raether, W. (1984): Probleme der Erhaltung eines differenzierten und pädagogisch leistungsfähigen Schulangebots bei Rückgang der Geburten und anderen Veränderungen, dargestellt an unterschiedlichen Regionen Baden-Württembergs. In: Aurin, K. (Hrsg.): Regional differenzierte Schulplanung unter veränderten Verhältnissen. Hannover: Vincentz, S. 25-55. (= Veröffentlichungen der Akademie für Raumforschung und Landesplanung: Forschungs- und Sitzungsberichte, Bd. 15).
- Bargel, T., Kuthe, M. und Schober, H. (1979): Gesamtschule und Gemeinde. Entwicklung und Situation von Gesamtschulen in verschiedenen Umfeldern. Paderborn u.a.: Schöningh. (= Schule und Weiterbildung: Reihe Arbeitsmaterialien und Berichte zur Sekundarstufe I, Bd. 3)
- Bargel, T. und Kuthe, M. (1992): Schullandschaft in der Unordnung. Mössingen-Talheim: Talheimer. (= Gutachten der Johannes-Löchner-Stiftung zum Schulangebot und zur Schulentwicklung in Baden-Württemberg, Bd. 1)
- Bargel, T. und Kuthe; M. (1992a): Regionale Disparitäten und Ungleichheit im Schulsystem. In: Zedler, P. und Bargel, T. (Hrsg.): Strukturprobleme, Disparitätengrundbildung in der Sekundarstufe I. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 41-105.
- Bartels, J. (1975): Interdependenzen zwischen dem Angebot und der Nachfrage nach Plätzen der Sekundarstufe bei Angehörigen unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit in einer Großstadt. Dissertation, TU Berlin.
- Baumert, J. (1980): Aspekte der Schulorganisation und der Schulverwaltung. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Projektgruppe Bildungsbericht): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1, Reinbeck, S. 589-737.

- Baumert, J. und Schümer, G. (2001): Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In: Baumert, J. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 454-467.
- Baumert, J. u. a. (Hrsg.) (2003): Pisa 2000 – ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland: Zusammenfassung zentraler Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Roeder, P. und Watermann, R. (2003): Das Gymnasium – Kontinuität im Wandel. In: Cortina, K. S. u. a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 487-524.
- Baumert, J., Cortina, K.S. und Leschinsky, A. (2003): Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen. In: Cortina, K. S. u. a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 52-144.
- Baumert, J., Stanat, P. und Watermann, R. (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit – Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bechert, G. (1971): Gesamtschulplanungen in Nordrhein-Westfalen. In: Ders. (Hrsg.): Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim u. a.: Beltz, S. 7-13. (= Beltz-Bibliothek, Bd. 14)
- Belke, H.-J. (2001): Kooperationen in der Oberstufe. Online verfügbar unter: <http://www.ggg-nrw.de/Aktuell/Belke.2001-11.html> [Zuletzt eingesehen: 2007-12-04]
- Bellenberg, G. (2005): Wege durch die Schule – Zum Zusammenhang zwischen institutionalisierten Bildungswegen und individuellen Bildungsbiographien. Online verfügbar unter: <http://bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/schule> [Zuletzt eingesehen: 2007-12-04]
- Bertelsmann Stiftung (2001) (Hrsg.): Bildung gestalten – Selbständige Schule NRW. o.O.
- Bertelsmann-Stiftung (2007): Wegweiser demographischer Wandel. Demographiebericht für die Stadt Münster. Online verfügbar unter: <http://www.aktion2050.de/wegweiser> [Zuletzt eingesehen: 2007-10-12]
- Bertelsmann-Stiftung (2007): Wegweiser demographischer Wandel. Demographiebericht für die Stadt Bochum. Online verfügbar unter: <http://www.aktion2050.de/wegweiser> [Zuletzt eingesehen: 2007-10-12]

- Bertelsmann-Stiftung (2007): Wegweiser demographischer Wandel. Demographiebericht für die Stadt Recklinghausen. Online verfügbar unter: <http://www.aktion2050.de/wegweiser> [Zuletzt eingesehen: 2007-10-12]
- Bezirksregierung Münster (2006): Der demographische Wandel und seine Konsequenzen für den Regierungsbezirk Münster – Bevölkerungsbericht 2005. Online verfügbar unter: [http://www.bezreg-muenster.nrw.de/aufgaben/Organisation/Dezernate/Dezernat\\_61/Regionalrat/Archiv/TOPs\\_RR\\_20051205/TOP\\_04.pdf](http://www.bezreg-muenster.nrw.de/aufgaben/Organisation/Dezernate/Dezernat_61/Regionalrat/Archiv/TOPs_RR_20051205/TOP_04.pdf) [Zuletzt eingesehen: 2007-12-04]
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. XXIf., Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Blotevogel, H. H. und Jeschke, M. A. (2003): Abschlussbericht zu dem Forschungsprojekt *Stadt-Umland-Wanderungen im Ruhrgebiet*. Online verfügbar unter: <http://www.rvr-online.de/import/wirtschaft/Endbericht.pdf> [Zuletzt eingesehen: 2007-12-04]
- Borjans-Heuser, P. (2001): Kleine vernetzte Einheiten. Für einen Perspektivwechsel in der Oberstufendiskussion. Online verfügbar unter: <http://www.GGG-NRW.de/Aktuell/Borjans.2001-04.html> [Zuletzt eingesehen: 2007-12-04]
- Bos, W. u. a. (Hrsg.) (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster u. a.: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1997): Ortseffekte. In: Ders. u. a.: *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK, S. 159-167. (= *Édition discours*, Bd. 9)
- Bourdieu, P. (1991): Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In: Wentz, M. (Hrsg.): *Stadt-Räume*. Frankfurt a. Main: Campus. S. 25- 34. (= *Die Zukunft des Städtischen*, Bd. 2)
- Brahm, im G. (2006): Klassenwiederholungen. Analyse der amtlichen Schulstatistik der Stadt Essen im Schuljahr 2003/04. In: *Neue Deutsche Schule*, Jg. 58, H. 5, S. 27.
- Budde, H. (2007): Die Entwicklung regionaler Schulstrukturen in peripheren ländlichen Räumen unter dem Paradigma demografischer Schrumpfung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 53, H. 3, S. 314-325.
- Bucher, H., Schlömer, C. und Lackmann, G. (2004): Die Bevölkerungsentwicklung in den Kreisen der Bundesrepublik zwischen 1990 und 2020. Online verfügbar unter: [http://www.bbr.bund.de/cln\\_007/nn\\_23470/DE/Veroeffentlichungen/lzR/](http://www.bbr.bund.de/cln_007/nn_23470/DE/Veroeffentlichungen/lzR/)

2004/Downloads/3\_\_4BucherSchloemerLackmann,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/3\_\_4BucherSchloemerLackmann.pdf [Zuletzt eingesehen: 2007-12-04]

Dangschat, J. S. (1994): Segregation – Lebensstile im Konflikt, soziale Ungleichheiten und räumliche Disparitäten. In: Dangschat, J. S. und Blasius, J. (Hrsg.): Lebensstile in den Städten. Opladen: Leske + Budrich, S. 426-445.

Dangschat, J. S. (1997): Entwicklung sozialer Problemlagen als Herausforderung für die soziale Stadt. In: Hanesch, W. (Hrsg.): Überlebt die soziale Stadt? Konzeption, Krise und Perspektiven kommunaler Sozialstaatlichkeit. Opladen: Leske + Budrich, S. 77-109.

Dangschat, J. S. (2000): Segregation. In: Häußermann, H. (Hrsg.), Großstadt. Soziologische Stichworte. Opladen: Leske + Budrich. 2. Auflage, S. 209-221.

„Die Reifeprüfung endlich in der Tasche“ Westfälische Nachrichten Nr. 136 vom 15. Juni 2005.

Diefenbach, H. (2005): Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnis individueller und institutioneller Faktoren. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Weg zur Weiterentwicklung der amtlichen Schulstatistik. Bonn und Berlin, S. 43-54. (= Bildungsforschung, Bd. 14)

Didkow, J. (1971): Gesamtschulplanung im Bistum Münster: In: Siepmann, K. E. u. a. (Hrsg.): Nordrhein-Westfalens Gesamtschulen. Planung und Verwirklichung. Hannover u. a.: Schroedel, S. 68-80. (= Auswahl: Reihe B, Bd. 43/44)

Ditton, H. (2004): Schule und sozial-räumliche Ungleichheit. In: Helsper, W. und Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 605 – 624.

Eibach, J. (2002): Verfassungsgeschichte als Verwaltungsgeschichte. In: Ders. (Hrsg.): Kompass der Geschichtswissenschaft. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht.

Elias, N. und Scotson, J. L (1990): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Erstes Gesetz zur Ordnung des Schulwesens im Lande Nordrhein-Westfalen (Schulordnungsgesetz – SchOG). Vom 8. April 1952 zuletzt geändert durch Gesetz vom 9. Mai 2000 (SGV. NRW. 223) In: Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hrsg.): Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes NRW. Düsseldorf 2002.



- Fellner, A. und Gestring, N. (1990): "Zukünfte" der Stadt. Szenarien zur Stadtentwicklung. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem d. Univ. Oldenburg. (= Beiträge der Universität Oldenburg zur Stadt- und Regionalplanung, Bd. 6).
- Faulstich, P. und Faulstich-Wieland, H. (1975): Bildungsplanung und Sozialisation. Soziale und politische Determinanten des Bildungsverhaltens. Braunschweig: Westermann.
- Fickermann, D., Schulzeck, U. und Weishaupt, H. (2001): Unterschiede im Schulbesuch. In: Mayr, A. (Hrsg.): Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland. Bd. 6: Bildung und Kultur. Heidelberg u. a.: Spektrum, S. 40-43.
- Flöthmann, E.-J. (2003): Migration – eine Hauptdeterminante ost- und westdeutscher Bevölkerungsentwicklungen. In: Hutter, G, Iwanow, I. und Müller, B. (Hrsg.): Demographischer Wandel und Strategien der Bestandsentwicklung in Städten und Regionen. Dresden, S. 31-52. (= IÖR-Schriften, Bd. 41)
- Franke, T. (2007): Schulentwicklung und ländlicher Strukturwandel. Profilbildung und Kooperation von Sekundarschulen im Kreis Steinfurt. System und Geschichte. Studien zur Bildungsforschung. Würzburg: ERGON Verlag.
- Freisel, L. (1999): Sekundarstufe II und Gymnasiale Oberstufe. Probleme und Perspektiven. Oldenburg: Bis. (=Oldenburger Universitätsreden, Bd. 112)
- Friedrich, M. (1999): Soziale und räumliche Polarisierung als Folge neoliberaler Ökonomie. In: Dangschat, J. (Hrsg.): Modernisierte stadtgespaltene Gesellschaft. Ursachen von Armut und Ausgrenzung. Opladen: Leske + Budrich. S. 263-285.
- Friedrichs, J. (1977): Stadtanalyse. Soziale und räumliche Organisation der Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (= Rororo-Studium: Sozialwissenschaft, Bd. 104)
- Friedrichs, J. (1995): Stadt-Soziologie. Opladen: Leske + Budrich.
- Fromme, T. (2007): „Hauptschule und Realschule in einem“. Westfälische Nachrichten vom 28.04.07
- Fuchs, H.-W. (2004): Schulentwicklung und Organisationstheorie. In: Böttcher, W. und Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 206-220.
- Furck, C.- L. (1983): Die Reform der gymnasialen Oberstufe im Blickpunkt konfligierender Interessen. Analyse einer Bildungsreform. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 29, S.661-673.

- Gaebe, W. (1991): Agglomerationsräume in West- und Osteuropa. In: Ders. (Hrsg.): Agglomerationen in West- und Ost. Marburg, S. 3-21. (= Wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Ostmitteleuropa-Studien, Bd. 16)
- Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG) konkret (1990): Materialien zur Strukturreform des Schulwesens. Schulreform, Schulstruktur, Schulrecht. Nr. 06.
- Glöckner, H. (1974): Schulbesuch und Sozialstruktur in der Bevölkerung – Eine Untersuchung über deren Abhängigkeiten angestellt am Beispiel der Augsburger Stadtbezirke. In: Beiträge zur Statistik und Stadtforschung, Nr.1, S. 15-58.
- Glumpler, E. (1994): "Sitzenbleiben". In: Keck, R. W. und Sandfuchs, W. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 316 f.
- Gomolla, M. (1998): Institutionalisierte Diskriminierung in der Schule. Ein organisationstheoretischer Erklärungsansatz. In: Das Argument, Jg. 40, H. 1/2, S. 129-143.
- Gomolla, M. und Radtke, F. O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Göschel, A. (1983): Standortverteilungen weiterführender Schulen in Großstädten der Bundesrepublik Deutschland. In: Weishaupt, H. (Hrsg.): Sozialraumanalyse und regionale Bildungsplanung. Baden-Baden: Nomos, S. 1-32. (= Frankfurter Studien zur Bildungsforschung, Bd. 1)
- Greiwe, E. (2001): Wettbewerb zwischen Schulen. Frankfurt a. M. u. a.: Lang. (= Europäische Hochschulschriften, Reihe 2: Rechtswissenschaft, Bd. 3159)
- Gudjons, H. (2003): Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hamm, B. und Neumann, I. (1996): Siedlungs-, Umwelt- und Planungssoziologie. Opladen: Leske + Budrich. (= Ökologische Soziologie, Bd. 2)
- Harney, K. (2008): Autonomie als Struktur vs. Autonomie als Programm. Empirische Ergebnisse zum Zusammenhang von Sozialprofil, schulischer Vorbildung und latenter Funktionalität am Beispiel von Berufskollegs in NRW. In: Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs in NRW e. V. (VLBS) (Hrsg.): Die Berufskollegs stärken, heißt die berufliche Bildung zu stärken. 10 Jahre Berufskolleg in NRW – ein Erfolgsmodell zur Eigenständigkeit. Dokumentation zum Berufsbildungskongress des VLBS. Krefeld. S. 70-86.

- Hartkopf, E. (2006): Sozialräumliche Strukturen und Disparitäten in Bochum. Zusammenfassung einer faktorialökologischen Untersuchung der aktuellen demographischen und sozio-ökonomischen Situation auf Ortsteilebene. Bochum. (= Diskussionspapiere aus der Fakultät für Sozialwissenschaft – Ruhr-Universität Bochum, Bd. 6.2)
- Hauf, T. (2001): Die Entwicklung regionaler Disparitäten im allgemeinbildenden Schulwesen Baden – Württembergs. Diplomarbeit Universität Mannheim.
- Hauf, T. (2007): Innerstädtische Bildungsdisparitäten an der Übergangsschwelle von den Grundschulen zum Sekundarschulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 53, H. 3, S. 299-313.
- Häußermann, H. (2000): Die Krise der "sozialen Stadt". In: APuZ, H. 10/11, S. 13-21.
- Heineberg, H. (2001): Grundriß Allgemeine Geographie: Stadtgeographie. Paderborn u. a.: Schöningh. (= UTB für Wissenschaft, Bd. 2166)
- Heitmeyer, W. und Anhut, R. (Hrsg.) (2000): Bedrohte Stadtgesellschaften. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen. Weinheim und München: Juventa.
- Henz, U. und Maas, I. (1995): Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 47, S. 605-633.
- Herwartz-Emden, L. (2003): Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In: Cortina, K. S. u. a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 661-709.
- Herwartz-Emden, L. (2005): Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Schulstatistik. Bonn und Berlin, S. 725. = Bildungsforschung, Bd. 14)
- Horak, R. und Johanns, D. (2001): Schulische Profilbildungs- und Selektionsprozesse. Ein Blick auf die Frankfurter Schulentwicklung der neunziger Jahre. In: Keim, W. und Himmelstein, K.: Gleichheit und Ungleichheit in der Pädagogik. Frankfurt a. M., Bern, New York, Oxford, Wien: Lang, S. 191-206.
- Jungkunz, D. (1982): Zum Wahl- und Entscheidungsverhalten von Oberstufenschülern – neue empirische Ergebnisse. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 10, S. 73-83.
- Kampmann, M. (2007): Der Hilfescrei einer kleinen Stadt“. Münstersche Volkszeitung vom 18.09.07. Online verfügbar unter: <http://www.mv->

online.de/wna/lokales/kreis\_steinfurt/horstmar/?em\_cnt=114399&em\_locc=138. [Zuletzt eingesehen: 2007-12-05]

- Karakaşoğlu, Y. und Nieke, W.: Benachteiligung durch kulturelle Zugehörigkeit? In: Weegen, M. u.a. (Hrsg.): Bildungsforschung und Politikberatung. Schule, Hochschule und Berufsbildung an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Politik. FS für Klaus Klemm zum 60. Geburtstag. Weinheim und München: Juventa, S. 199-218.
- Kämpfe, N. und Wundberg, M. (1973): Regionale Strukturen der Bildungsbeteiligung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 19, S. 869-886.
- Kersting, V. (2002): Bildungsbenachteiligung und Armut im Ruhrgebiet. In: Klute, J und Bitter, K. H (Hrsg.): Dokumentation: Sozialkonferenz Herne 2002. Münster u. a.: LIT. (= Dortmunder Beiträge zur Sozial- und Gesellschaftspolitik, Bd. 39)
- Kemnitz, A. (2000): Bildungspolitik in alternden Gesellschaften. Aachen: Shaker Verlag.
- Kempkes, G. und Seitz, H. (2004): Auswirkungen des demographischen Wandels auf die Bildungsausgaben. Vortrag im Rahmen des 13. wissenschaftlichen Kolloquiums des statistischen Bundesamtes in Wiesbaden: Demographischer Wandel – Auswirkungen auf das Bildungssystem. November 2004
- Klemm, K. und Bellenberg, G. (2000): Scheitern im System, Scheitern des Systems? Ein etwas anderer Blick auf Schulqualität. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, Jg. 11, S. 51-76.
- Klemm, K. und Tillmann, J. (1984): Schule im kommunalen Kontext. In: Baethge, M. und Nevermann, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 280-297.
- Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Konrad, S. und Ragutt, F. (2008): Fördern nach Geschlecht? Eine Analyse von bildungsstatistischen Daten zur sonderpädagogischen Förderung in Grundschulen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, H 2, S. 29-46.
- Kristen, C. (2003): Ethnische Unterschiede im deutschen Schulsystem. In: APuZ, H. 21/22, S. 26-33.
- Kristen, C. und Granato, N. (2005): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Migrationshintergrund

von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Schulstatistik. Bonn und Berlin, S. 25-43. (= Bildungsforschung, Bd. 14)

Kröhnert, S., van Olst, N und Klingholz, R. (2004): Deutschland 2020. Die demografische Zukunft der Nation. Online verfügbar unter: [http://www.ihk-nordwestfalen.de/initiative/bindata/GEO-Studie\\_kompl.df](http://www.ihk-nordwestfalen.de/initiative/bindata/GEO-Studie_kompl.df) [Zuletzt eingesehen: 2007-12-05]

Krücken, G. (2004): Hochschulen im Wettbewerb. In: Böttcher, W. und Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 286-301.

Krücken, G. (2005): Imitationslernen und Rivalitätsdruck: Neo-Institutionalistische Perspektiven zur Empirisierung globaler Diffusionsprozesse. In: Schriewer, J. und Caruso, M.: Nationalerziehung und Universalmethode – frühe Formen Schulorganisatorischer Globalisierung. Leipzig: Leipziger niv.-Verl., S. 94-111. (= Comparativ, Bd. 15,1)

Kultusministerkonferenz (1972): Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Mit einem einführenden Bericht am 7. Juli 1972 von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland beschlossen. Neuwied: Luchterhand.

Kultusministerkonferenz (1995): Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission. Kiel: Schmidt und Klaunig.

Kultusministerkonferenz (2002): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.7.1972 id.F. vom 25.4.2002. In: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Kultusministerkonferenz. 3. Auflage. Neuwied: Luchterhand (Loseblattsammlung), Leitzahl 195.

Kultusministerkonferenz (2006) Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.7.1972 id.F. vom 02.04.2006.

Kuper, H. (2001): Organisationen im Erziehungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg.4, H. 1, S. 83-106.

Landmann, M. (2001): Kooperation zwischen Gesamtschule und Gymnasium in Nettetal. Beispiel einer schulformübergreifenden Zusammenarbeit. Online verfügbar unter: <http://www.ggg-nrw.de/Aktuell/Landmann.2001-11.html> [Zuletzt eingesehen: 2007-12-05]

- Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen (2005): Regionalisierte Schülerprognosen in Nordrhein-Westfalen. Schülerbestände 2004-2001. Schulabgänge 2005-2015. Düsseldorf: Landesamt.
- Landesrechnungshof Nordrhein-Westfalen (2005): Jahresbericht über das Ergebnis der Prüfungen im Geschäftsjahr 2004 (Art. 86 Abs. 2 LV, § 97 LHO). Online verfügbar unter: [http://www.lrh.nrw.de/pdf\\_zip\\_exe/lrhnrw\\_jb05.pdf](http://www.lrh.nrw.de/pdf_zip_exe/lrhnrw_jb05.pdf) [Zuletzt eingesehen: 2007-12-05]
- Landtag NRW 2005/14. Wahlperiode/Drucksache 14/1572: § 81 bis 83
- Lant, T.K. and Baum, J. (1995): Cognitive sources of Socially Constructed Competitive Groups. In: Scott, W.R. and Christensen, S. (eds.): The Institutional Construction of Organizations. Thousand Oaks: Sage Publ., pp. 15-38.
- Lähnemann, M. (1979): Schüler vor dem Numerus Clausus. Grundausswertung der Schülerauswertung aus einer empirischen Erhebung zu den Auswirkungen des Numerus Clausus auf die gymnasiale Oberstufe. (Unveröffentlichte Dissertation Univ. Hannover)
- Läpple, D. (1991): Essay über den Raum. In: Häußermann, H u. a. (Hrsg.): Stadt und Raum. Soziologische Analysen. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 157-207. (= Stadt, Raum und Gesellschaft, Bd. 1)
- Lehmann, R. H. und Peek, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über eine Untersuchung im September 1996. (Unveröffentlichter Forschungsbericht).
- Lehner, F. und Widmaier, U. (1992): Eine Schule für eine moderne Industriegesellschaft. Strukturwandel und Entwicklung der Schullandschaft in Nordrhein-Westfalen. Studie im Auftrag der GEW – Landesverband NRW. Essen: Neue- Dt.- Schule Verl.-Ges.
- Lenhardt, G. (2005): Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. Online verfügbar unter: <http://www.weiterdenken.de/download/lenhardt.pdf> [Zuletzt eingesehen: 2007-12-05]
- Leschinsky, A. (2003): Die Hauptschule – Sorgenkind im Schulwesen. In: Cortina, K. S. u. a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 392-421.
- Lohre, W. und Kober, U. (2004): Gemeinsame Verantwortung für die Bildung von Kindern und Jugendlichen. Die Bedeutung regionaler Bildungslandschaften im

Projekt „Selbstständige Schule“. In: Projektleitung „Selbstständige Schule“ (Hrsg.): Regionale Bildungslandschaften. Grundlagen einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft. Troisdorf: Bildungsverlag EINS, S. 22-34.

Lumer, B. und Nyssen, E. (2002): Homogenität – Heterogenität – Soziale Selektion. Konsequenzen aus der PISA-Studie für die Haupt- und Sonderschulen. In: Weegen, M. u.a. (Hrsg.): Bildungsforschung und Politikberatung. Schule, Hochschule und Berufsbildung an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Politik. FS für Klaus Klemm zum 60. Geburtstag. Weinheim und München: Juventa, S. 185-198.

Mack, W., Raab, E und Rademacher, H. (2003): Stadtteil und Lebenswelten. Eine empirische Untersuchung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Mack, W. und Schroeder, J. (2005): Schule und lokale Bildungspolitik. In: Kessl, F. u. a. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 337-354.

Malvache, J. L. (2003/04): Bildungsexpansion und Bildungsungleichheiten in der Stadt. Intraurbane Differenzierungen von Bildung am Beispiel der Stadt Recklinghausen und ihrer Stadtbezirke im Spiegel der Ergebnisse der Volkszählungen 1970 und 1987. In: Jahrbuch Arbeit – Bildung – Kultur, Jg. 21/22, S. 135-163.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (1997): Hektographierter Erlass I A 3.24-02 Nr. 14/97; Düsseldorf den 05.03.1997.

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hrsg.) (2002): Profilbildung in der gymnasialen Oberstufe. Eine Handreichung. Frechen: Ritterbach. (= Schriftenreihe Schule in NRW, Bd. 9037)

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hrsg.) (2002): Die gymnasiale Oberstufe: Gymnasium/Gesamtschule. Informationen für Schülerinnen und Schüler, die ab dem Schuljahr 2003/04 in die Jahrgangsstufe 11 eintreten. Online verfügbar unter: <http://home.arcor.de/schulmaterial/allgemein/Oberstufe-NRW-2003.pdf> [Zuletzt einsehen: 2007-12-05]

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW (Hrsg.) (2002): Die gymnasiale Oberstufe: Gymnasium und Gesamtschule. Düsseldorf.

Menebröker, R. (2007): Vorreiter in NRW“. Westfälische Nachrichten vom 03.05.07.

- Meulemann, H. und Weishaupt, H (1976): Determinanten des Bildungsgefälles in Großstädten. In: Deutscher Bildungsrat – Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 58, Stuttgart: Klett, S. 57-130.
- Meulemann, H. und Weishaupt, H. (1982): Stadt und Bildungschancen: Der Einfluß örtlicher sozialer Milieus auf den weiterführenden Schulbesuch am Beispiel Frankfurts. In: Vaskovics, L. A (Hrsg.): Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialisationsforschung. Stuttgart: Enke, S. 255-271. = Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd. 6)
- Naroska, H. (1988): Urban Underclass und „neue“ soziale Randgruppen im städtischen Raum. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 29 der KZfSS, S. 251-271.
- Neu, C. (2006): Territoriale Ungleichheit – eine Erkundung. In: APuZ, H. 37, S. 8-15.
- Nicht, J. (2005): Schulentwicklung an der Grenze. Regionale Anpassungsprobleme im sächsischen Schulsystem. In: Berliner Debatte Initial, Jg. 16, H. 4, S. 41-52.
- Nieke, W. (2000): Perspektiven für einen Hauptschulbildungsgang: Leistung und Solidarität. In: Hansel, T. (Hrsg.): Hauptschule. Auslaufmodell oder Herausforderung? Herbolzheim: Centaurus, S. 89-103. (= Schulpädagogik, Bd. 1)
- Ophuyzen, S. van (2006): Zur Problematik der Schulformempfehlung nach der Grundschulzeit und ihrer prognostischen Qualität. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, Jg. 14, S. 49-78.
- Ottersbach, M. (2003): Die Marginalisierung städtischer Quartiere in Deutschland als theoretische und praktische Herausforderung. In: APuZ, H. 28, S. 32-40.
- Peisert, H. (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper. (= Studien zur Soziologie, Bd. 7)
- Postler, J. und Schneider, H. R. (2002): Sozialraumanalyse Stadt Recklinghausen. Kleinräumige Analyse des Stadtgebietes als Grundlage der Jugendhilfeplanung. Münster: LWL.
- Prange, K. (1978): Der pädagogische Aufbau der Erfahrung. Stuttgart.
- Projektleitung „Selbstständige Schule“ (Hrsg.) (2004): Verantwortung für Qualität. Bd.1: Grundlagen des Projektes, Bd. 2: Regionale und schulische Entwicklungsvorhaben. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.



- Radtke, F.-O. (2004): Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. In: IMIS-Beiträge, H. 23, S. 143-178.
- Ragutt, F: Halbtagschule, Ganztagschule, Ganztagsangebote: eine empirische Analyse von Angebots- und Kooperationsstrukturen in Münster, Recklinghausen, Bochum und dem Kreis Steinfurt. (unveröffentlichtes Manuskript Univ. Münster)
- Rechtsverordnung über die Schuleinzugsbereiche der Hauptschulen der Stadt Bochum(Hauptschuleinzugsbereichsverordnung) vom 1. August 1991 in der Fassung der ersten Änderungsverordnung vom 28.Juli 1997. Online verfügbar unter: [http://www.stadt-bochum.de/ortsrecht/ortsrecht/hauptschul\\_verordnung.pdf](http://www.stadt-bochum.de/ortsrecht/ortsrecht/hauptschul_verordnung.pdf). [Zuletzt eingesehen: 2007-10-12]
- Rechtsverordnung über die Schuleinzugsbereiche der Realschulen und Gymnasien der Stadt Bochum vom 14. Juli 1989“. Online verfügbar unter:[http://www.stadtverwaltung-bochum.de/ortsrecht/ortsrecht/realschulen\\_gymnasien.pdf](http://www.stadtverwaltung-bochum.de/ortsrecht/ortsrecht/realschulen_gymnasien.pdf) [Zuletzt eingesehen: 2007-10-12]
- Richter, J. (2007): More Diversity – more Choice? Neue Angebotsvielfalt und größere Wahlfreiheit? Die Umsetzung der englischen Schulreform in Yorkshire (1985-2003) URN: urn:nbn:de:hbz:6-34589476738. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-34589476738>. [Zuletzt eingesehen: 2008-31-05].
- Ritter, R. (1971): Schulsystem und Sozialstruktur. Eine Erhebung in zwölf bayrischen Landkreisen. München: Ehrenwirth Verlag.
- Roeder, P. und Gruehn, S (1996): Kurswahlen in der Gymnasialen Oberstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 42, H. 4, S. 497-518.
- Rolff, H.-G. (1996): Autonomie von Schule – Dezentrale Schulentwicklung und zentrale Steuerung. In: Melzer, W. und Sandfuchs, U. (Hrsg.): Schulreform in der Mitte der 90 Jahre. Strukturwandel und Debatte um die Entwicklung des Schulsystems in Ost- und Westdeutschland. Opladen, S. 209-227.
- Rösner, E. (1997): Die sogenannte Durchlässigkeit. In: Neue Deutsche Schule, Jg. 49, H. 6/7, S.14-18.
- Rösner, E. (1998): Hauptschule – Oder: Von der Schule für „mehr als die Hälfte aller Kinder“ zum „Sorgenkind im Bildungswesen“. In: Pädagogik, Jg. 50, H. 2, S. 46-51.
- Rösner, E. (2007): Hauptschule am Ende – Ein Nachruf. Münster u. a.: Waxmann.

- Rösner, E und Rekus, J. (2002): Hauptschule abschaffen? In: Pädagogik, Jg. 54, H. 7-8, S. 82f.
- Schnack, J. (1997): Systemzwang und Schulentwicklung. Hamburg: Bergmann + Helbig. (= PB-Buch, Bd. 36)
- Schlüter, M. (2006): Das Preußische Kultusministerium zwischen Reichsexekution und Reichsministerium (Juli 1932 - Mai 1934). Vom Nutzen der Verwaltungsgeschichte für die Bildungsgeschichte. In: Miller-Kipp, G. und Zymek, B. (Hrsg.): Politik in der Bildungsgeschichte. Befunde, Prozesse, Diskurse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 149-165.
- Schroeder, J. (2002): Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung. Münster u. a.: Waxmann. (= Internationale Hochschulschriften, Bd. 380)
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV.NRW S.102) zuletzt geändert durch das Gesetz vom 27. Juni 2006 (GV.NRW. S. 278).
- Schulverwaltungsgesetz (SchVG) von 18. Januar 1985 zuletzt geändert durch Gesetz am 8. Juli 2003. In: Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hrsg.): Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes NRW. Düsseldorf 2002.
- Schulverwaltungsamt der Stadt Bochum: Schuleinzugsbereiche/Planungsbezirke. Informationsschrift. Online verfügbar unter: [http://www.sva.bobi.net/bobi/\\_data/schuleinzugsbereiche.pdf](http://www.sva.bobi.net/bobi/_data/schuleinzugsbereiche.pdf)  
[Zuletzt eingesehen: 2007-12-05]
- Schulz, A. (2002): Berliner Grundschulgefälle. Die Illusion von der Gleichheit der Bildungschancen. Eine vergleichende Analyse schulstatistischer und sozioökonomischer Kennziffern. Frankfurt a. M. u.a: Lang.
- Schulz, D (1981). Pädagogisch relevante Dimensionen konkurrierender Schulentwicklungsplanung. Frankfurt/Main: Lang.
- Schulz-Vanheyden, E. (2005): Demographische Aspekte der Schulentwicklung. Einleitungsreferat des Staatssekretärs im Ministerium für Schule, Jugend und Kinder zum Workshop „Jugend und Schule“ am 12. Januar 2005 in Everswinkel. Online verfügbar unter: <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Ministerium/SchulzVanheyden/Reden/2005> [Zuletzt eingesehen: 2005-09-13]
- „24 Schüler haben es geschafft“ Westfälische Nachrichten Nr. 136 vom 15. Juni 2005.

- Schümer, G. (2004): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Dies., Tillmann K.-J. und Weiss, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.73-115.
- Schwind, H. D. u. a. (1997): Gewalt in der Schule – am Beispiel von Bochum. Mainz: Weißer-Ring-Verl.-Ges. 2. Auflage.
- Siedentop, St. und Kausch, St (2003): Der Übergang in die „schrumpfende Gesellschaft“. Räumliche Ausprägung von Wachstums- und Schrumpfungprozessen in deutschen Agglomerationsräumen – ein Überblick. In: Hutter, G., Iwanow, I. und Müller, B. (Hrsg.): Demographischer Wandel und Strategien der Bestandsentwicklung in Städten und Regionen. Dresden, S. 12-30. (= IÖR-Schriften, Bd. 41)
- Sikorski, S. (2007): Differenzierungsprozesse in städtischen Schullandschaften: Das Beispiel der Hauptschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 53, H. 3, S. 284-298.
- Simmel, G. (1903): Soziologie des Raumes. In: Ders.: Gesamtausgabe. Hrsg. von O. Rammstedt. Bd. 7: Aufsätze und Abhandlungen (1901-1908). Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 132-183.
- Solga, H. und Wagner, S. (2000): „Beiwerk der Bildungsexpansion“. Die soziale Entmischung der Hauptschule. Online verfügbar unter: [http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/forschung/nwg/NWG\\_SolgaWagner-WP1=2000.pdf](http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/forschung/nwg/NWG_SolgaWagner-WP1=2000.pdf) [Zuletzt eingesehen: 2007-12-05]
- Stadt Münster: Amt für Stadt und Regionalentwicklung, Statistik (2004): Jahresstatistik 2004, 55. Jahrgang. Online verfügbar unter: [http://www.muenster.de/stadt/stadtplanung/pdf/Jahres-Statistik-2004\\_2.pdf](http://www.muenster.de/stadt/stadtplanung/pdf/Jahres-Statistik-2004_2.pdf). [Zuletzt eingesehen: 2007-12-07].
- Stadt Münster: Amt für Stadt und Regionalentwicklung (2003): Strukturtypisierung und Bevölkerungsprognose. Beiträge zur Statistik 85. Online verfügbar unter: [http://www.muenster.de/stadt/stadtplanung/pdf/VJ-2005-1\\_2.pdf](http://www.muenster.de/stadt/stadtplanung/pdf/VJ-2005-1_2.pdf). [Zuletzt eingesehen: 2007-12-07].
- Stadt Münster, Amt für Schule und Weiterbildung (2005): Schulstatistik 2005/2006
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005): Statistische Veröffentlichungen. Nr. 173 – Januar 2005. Vorausberechnung der Schüler und Absolventenzahlen 2003 bis 2020.

- Städtetag Nordrhein-Westfalen (2004): Stellungnahme des Städtetages NRW zum Entwurf eines Schulgesetzes NRW (Drucksache13/4971).
- Strohmeier, K. P. (2001): Kinderarmut und das Humanvermögen der Stadtgesellschaft. Soziale und räumliche Strukturen der Armut im Ruhrgebiet. In: Neue Praxis, Jg. 31, S. 311-320.
- Strohmeier, K. P. und Kersting, V. (2002): Bildung und Sozialraumstrukturen im Ruhrgebiet In: Schulbuchinformationsdienst Ruhrgebiet, Jg. 43, S. 2f.
- Strohmeier, K. P. (2002): Bevölkerungsentwicklung und Sozialraumstruktur im Ruhrgebiet. Essen. (= Reihe Demografischer Wandel der Projekt- Ruhr GmbH)
- Terhart, E. (1986): Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg.32,H. 3, S. 205-223.
- Tillmann, K.-J. (2006): Viel Selektion, wenig Leistung. Der PISA-Blick auf deutsche Schulen. In: Nachrichten [der] Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung. Jg. 2006, Nr.1, S. 4-24. Online verfügbar unter: <http://www.dipf.de/gfopf/publikationen/GF2006n1.pdf> [Zuletzt eingesehen am 2007-05-28].
- Thies, W. (2004): Antworten der Bildungspolitik auf den demographischen Wandel. Online verfügbar unter: <http://kolloq.destatis.de/2004/thies.pdf> [Zuletzt eingesehen: 2007-12-05]
- Tosch, F. (2006): Gymnasium und Systemdynamik. Regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preußischen Provinz Brandenburg 1890-1938. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I – APO- S I) vom 29.April 2005 geändert durch Verordnung vom 13. Juli 2005 (SGV. NRW. 223).
- Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (Ausbildungs- und Prüfungsordnung gemäß § 26b SCHVG - APO-GOSt) vom 5. Oktober 1998 zuletzt geändert durch Verordnung am 14. Februar 2001. (SGV. NRW. 223). In: Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hrsg.): Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes NRW. Düsseldorf 2002.
- Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über den Förderort (VSOF)“ vom 22. Mai 1995. (SGV.NRW. 223). In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW (Hrsg.): Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes NRW. Düsseldorf 2004.

- Verordnung über die Zusammenarbeit von Schulen (KVO) vom 24. März 1995 zuletzt geändert durch Verordnung vom 23. Februar 2000. (SGV.NRW. 223). In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW (Hrsg.): Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes NRW. Düsseldorf 2004.
- Völker, K. (2006): „Pendeln in der Pause“ Westfälische Nachrichten Nr. 182 vom 8. August 2006.
- Wagner, H. (1986): Raum und Stigma. Bd. 1: Sonderschüler (LB) – ihre Herkunftsbedingungen, ihre Umweltkonflikte und ihr kommunales Image. Ein Unterrichtsprojekt. Bad Bentheim. (= Bad Bentheimer Arbeitsberichte und Studien zur sozialräumlichen Bildungsforschung, Bd. 3)
- Weishaupt, H. (2004): Veränderungen im elementaren und sekundären Bildungsbereich durch demographischen Wandel. Online verfügbar unter: <http://kolloq.destatis.de/2004/weishaupt.pdf> [Zuletzt eingesehen: 2007-12-05]
- Weishaupt, H. (2002): Bildung und Region. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 185-200.
- Weiss, M. (2004): Demographischer Wandel. Einführung in das Thema. Online verfügbar unter: <http://kolloq.destatis.de/2004/weiss.pdf> [Zuletzt eingesehen: 2007-12-05]
- Werlen, B. (2000): Sozialgeographie. Bern.
- Zimmer-Hegmann, R. u. a. (2006): Sozialraumanalyse. Soziale, ethnische und demographische Segregation in den nordrhein-westfälischen Städten. Dortmund: Inst. für Landes- und Stadtentwicklungsforschung und Bauwesen des Landes Nordrhein-Westfalen. (= ILS-Schriften, Bd. 201)
- Zymek, B. und Sikorski, S. (2005): Der Beitrag der empirischen Bildungsforschung zu einer dezentralen Schulpolitik. In: Journal für Schulentwicklung, Jg. 9, H. 1, S. 10-21.
- Zymek, B. u. a. (2006): Die Transformation regionaler Bildungslandschaften. Vergleichende Analyse lokaler und regionaler Schulangebotsstrukturen in den Städten Münster, Recklinghausen, Bochum und dem Kreis Steinfurt 1995-2003. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, Jg. 14, S. 195–216.
- Zymek, B. (1997) Die Schulentwicklung in der DDR im Kontext einer Sozialgeschichte des deutschen Schulsystems. Historisch-vergleichende Analyse lokaler Schulangebotsstrukturen in Mecklenburg und Westfalen, 1900-1990. In: Häder, S. und Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und

Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim: Dt. Studien-Verl., S. 25-53. (= Bibliothek für Bildungsforschung, Bd. 6)

Zymek, B. (2006): Zwei Seiten der Internationalisierung. Profilbildung und Kooperation von Schulen in regionalen Bildungslandschaften. In: Bildung und Erziehung, Jg. 59, H.3, S. 251-268.

### **Internetseiten:**

Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG):  
<http://www.ggg-nrw.de/Brosch/Akt3-2.html>.  
[Zuletzt eingesehen: 2007-12-05]

Bildungsportal NRW:  
<http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Schulform/Gymnasium/Profilbildung.html>.  
[Zuletzt eingesehen: 2004-23-01].

Bezirksregierung Münster:  
<http://www.bezreg-muenster.nrw.de/region/index.html>  
[Zuletzt eingesehen: 2004-23-04].

Industrie und Handelskammer Nord Westfalen:  
<http://www.ihk-nrw.de/themen.html>.  
[Zuletzt eingesehen: 2005-10-12]

Kreis Recklinghausen, Katasteramt:  
<http://www.kreis-re.de/default.asp?asp=vdb&zaehler=12&DBTAB=Katasteramt&DBN=KATASTERamt&amtmenu=62>  
[Zuletzt eingesehen: 2007-12-05]

Kreis Recklinghausen: Amt für Planung und wirtschaftliche Entwicklung:  
<http://www.kreis-re.de/default.asp?cms=1&TopMenu=100&leftmen=141>  
[Zuletzt eingesehen: 2007-11-03]

Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW /Statistik Online:  
<http://lds.23.09.04/statistikonline>  
[Zuletzt eingesehen: 2007-12-05]

<http://www.lds.nrw.de/presse/pressemitteilungen/2006/pres10306.html>.  
[Zuletzt eingesehen: 2007-12-05]

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW:  
<http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/Schulinfo/mitte.php>.  
[Zuletzt eingesehen: 2007-12-05]

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW:  
[http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Presse/Konferenzen14LP/2006/Pressekonferenz\\_29\\_03\\_06/Die\\_neue\\_gymnasiale\\_Oberstufe\\_in\\_NRW.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Presse/Konferenzen14LP/2006/Pressekonferenz_29_03_06/Die_neue_gymnasiale_Oberstufe_in_NRW.pdf).  
[Zuletzt eingesehen: 2007-12-05]

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW:  
[http://www.schulministerium.nrw.de/BP/\\_suche1/SchuleSuchen/index.html](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/_suche1/SchuleSuchen/index.html).  
[Zuletzt eingesehen: 2005-12-07]

Stadt Bochum, Vermessungs- und Katasteramt:  
<http://www.bochum.de/vermessungsamt/ver4.htm>.  
[Zuletzt eingesehen: 2007-12-07]

Stadt Bochum, Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen:  
<http://www.bochum.de/statistik/frame05.htm>.  
[Zuletzt eingesehen: 2005-24-10]

Stadt Bochum: Amt für, Liegenschaften und Kataster: Geoportal.  
<http://geodatenportal.bochum.de/>  
[Zuletzt eingesehen: 2007-12-05]

Stadt Münster, Vermessungs- und Katasteramt:  
<http://www.muenster.de/stadt/sae/sae62.html>.  
[Zuletzt eingesehen: 2007-12-07]

Stadt Münster: Geobasisdaten:  
<http://geo.stadt-muenster.de/geobasis.html>  
[Zuletzt eingesehen: 2007-12-05]

Wähler-Initiative Recklinghausen:  
<http://www.wir-in-recklinghausen.de/sites/leitziele/bildung/index.htm>  
[Zuletzt eingesehen: 2007-12-05]

