



Die Ministerin

Ministerium für Schule und Bildung NRW, 40190 Düsseldorf

31. August 2021

Seite 1 von 1

An die Vorsitzende des
Ausschusses für Schule und Bildung
des Landtags Nordrhein-Westfalen
Frau Kirstin Korte MdL
Platz des Landtags 1
40221 Düsseldorf

Aktenzeichen:
524-6.08.01-164525
bei Antwort bitte angeben

Yvonne Gebauer MdL

**Schriftlicher Bericht zum Thema: „Schulversuch PRIMUS –
Vorstellung des Abschlussberichts der wissenschaftlichen
Begleitforschung“ (2. Phase)**

Bitte der Fraktion der SPD um einen schriftlichen Bericht für die 100.
Sitzung des Ausschusses für Schule und Bildung am 1. September 2021

Auskunft erteilt:
Michael Garbe
Telefon 0211 5867-3687
Telefax 0211 5867-3220
michael.garbe@msb.nrw.de

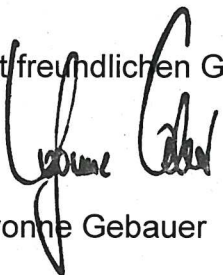
Sehr geehrte Frau Vorsitzende,

beigefügt übersende ich den schriftlichen Bericht zur 2. Phase der
wissenschaftlichen Begleitforschung zum Schulversuch PRIMUS für die
Sitzung des Ausschusses für Schule und Bildung am 01. September
2021.

Das Ministerium für Schule und Bildung begleitet den Schulversuch
PRIMUS und wird unter Berücksichtigung der in der Vergangenheit
gemachten Erfahrungen und der Ergebnisse der wissenschaftlichen
Begleitforschung eine mögliche Verlängerung des Schulversuchs durch
den Landesgesetzgeber vorbereiten.

Ich wäre Ihnen dankbar, wenn Sie diesen Bericht den Mitgliedern des
Ausschusses für Schule und Bildung vorab zur Information zuleiten
würden.

Mit freundlichen Grüßen


Yvonne Gebauer

Anschrift:
Völklinger Straße 49
40221 Düsseldorf
Telefon 0211 5867-40
Telefax 0211 5867-3220
poststelle@msb.nrw.de
www.schulministerium.nrw

Wissenschaftliche Begleitung zum Schulversuch PRIMUS



Prof. 'in Dr. Christina Huf, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Prof. Dr. Till-Sebastian Idel, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Dr. Aysun Doğmuş, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Sven Pauling, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Bericht über die zweite Phase der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs PRIMUS (01.10.2017-30.09.2020)

**an das Ministerium für Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen**

Juli 2021

Einleitung	3
Teil A: Quantitative Eckwerte zum Schulversuch	6
Teil B: Schul-, Unterrichts- und Professionsentwicklung	11
1. Anforderungen einer „komplexen Schulentwicklung“	12
2. Organisation, Steuerung und Führung der Schulentwicklung.....	12
3. Entwicklungsstände an den Primus-Schulen	13
4. Unterrichtsentwicklung, Individualisierung und alternative Leistungsbeurteilung	14
5. Inklusion in einer individualisierenden Lernkultur	16
6. Professionsentwicklung und pädagogische Arbeit im Schulversuch.....	17
Teil C: Perspektiven von Eltern	19
1. Ziele der Datenerhebung.....	19
2. Erwartungen an die Primus-Schule	20
2.1 Die Primus-Schule als Ort des Noten- und druckfreien Lernens	21
2.2 Die Primus-Schule als ein Ort der Kontinuität von Beziehungen	22
3. Erfahrungen mit der Primus-Schule	22
3.1 Rechtfertigungsdruck	22
3.2 Identifikation mit und Advokation für den Schulversuch.....	23
3.3 Kritische Perspektiven auf den Schulversuch	24
Teil D: Perspektiven von Schüler*innen	26
1. Ziele der Datenerhebung.....	26
2. Datenerhebung und Auswertungsstrategien	26
3. Die Optimierung der Leistungsfähigkeit im Rahmen von Individualitätsansprüchen	29
3.1 Individualisierung im kollektiven Zeithorizont des Könnens.....	29
3.2 Die Re-zentrierung der Zeit in den Lernbiographien der Schüler*innen	30
4. Anerkennung der Individualität in sozialen Beziehungen	31
4.1 Inklusivität der Schul- und Peergemeinschaft.....	31
4.2 Enthierarchisierung des Verhältnisses von Lehrer*in und Schüler*innen.....	33
5. Fazit	33
Konklusion: Zum Entwicklungsstand des Schulversuchs PRIMUS	35
1. Die Primus-Schulen konnten eine hohe Haltekraft im Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe entwickeln	35
2. Die Entwicklungsarbeit in der Sekundarstufe 1 rückt in den Vordergrund des Schulversuchs	35
3. Die ersten Abgänger*innen aus PRIMUS erzielen hochwertige Abschlüsse und übertreffen die Schullaufbahnprognosen	36
4. Perspektiven der wissenschaftlichen Begleitung bis 2024.....	36
Publikationshinweise.....	37

Einleitung

Der vorliegende Bericht fasst Ergebnisse der zweiten Phase der wissenschaftlichen Begleitung (im Folgenden WB) zum Schulversuch PRIMUS zusammen. Er knüpft an den 2018 vorgelegten Bericht über die erste Phase der WB an.¹ An den fünf Primus-Schulen (Minden, Münster, Schalksmühle, Viersen, Titz) wird seit dem Schuljahr 2013/14 der Zusammenschluss von Primar- und Sekundarstufe in Form durchgängiger inklusiver Ganztagschulen von Klasse 1-10 mit individualisierendem Unterricht in jahrgangsgemischten Lerngruppen erprobt. Im Schulversuch werden alle Bildungsgänge der Sekundarstufe I angeboten. Ziel des Schulversuchs ist es, Bildungsbiographien ohne Brüche in pädagogisch innovativen, leistungsfähigen und bildungsgerechten Reformschulen zu ermöglichen.

In der Zusammenschau der in diesem Bericht dokumentierten Ergebnisse lässt sich im Anschluss an den Bericht zur ersten Phase der wissenschaftlichen Begleitung eine weitere Zwischenbetrachtung des Schulversuchs vornehmen. Diese kann nun insbesondere auch die Entwicklung des Schulversuchs in die Sekundarstufe hinein zum Gegenstand machen – und damit erste Aussagen zur schulstrukturellen Zielsetzung des Schulversuchs, nämlich dem Zusammenschluss von Primar- und Sekundarstufe zu einer integrierten Langformschule, formulieren. Eine abschließende Bewertung ist hingegen zum jetzigen Zeitpunkt aus den folgenden Umständen noch nicht möglich:

- Die ersten Schulabgänger wurden erst zum Ende des Schuljahrs 2018/19 und zunächst nur an der Primus-Schule Minden entlassen, die im Unterschied zu den anderen vier Primus-Schulen bereits im Schuljahr 2013/14 ihre Arbeit aufnahm. Diese Abgänger kennen allerdings PRIMUS erst ab Jahrgangsstufe 5. Sie haben PRIMUS nicht im schulstrukturellen Kontext der Langform und damit keine Bildungsbiographie ohne äußeren Übergang durchlaufen. Die erste „grundständige“ Primus-Kohorte – d.h. Schüler*innen, die ihre Schulbiographie in PRIMUS mit der Einschulung in die erste Klasse begonnen haben – wird zum Schuljahresende 2022/23 die Primus-Schule Minden verlassen, an den anderen vier Primus-Schulen entsprechend ein Jahr später. Eine erste Bilanz am Ende des zehnjährigen Versuchszeitraums wird die Perspektive dieser und weiterer Abgänger am Ende der Sekundarstufe I auf ihre Lern- und Bildungserfahrungen in PRIMUS und v.a. ihre Übergänge nach Klasse 10 einbeziehen müssen (dies wird Gegenstand der dritten Phase der WB sein; Laufzeit: 01.10.2020-30.09.2024);

¹ Zum Bericht über die erste Phase der WB (2014-2017) siehe:

<https://www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV17-930.pdf;jsessionid=0D6E144F53C47B78E7732DDEF0817CC3>. Im Mittelpunkt dieses Berichts standen die Klärung des Bedingungsgefüges der Errichtung der Primus-Schulen; die Analyse der konzeptionellen und pädagogischen Leitvorstellungen an den Standorten in ihrem Verhältnis zu den übergreifenden Zielsetzungen des Schulversuchs; die Beschreibung der Genese und weiteren Entwicklung der pädagogischen Konzepte an den fünf Primus-Schulen. Bezugspunkt in diesem Bericht war dabei ein vergleichender Blick auf die strukturellen Rahmenbedingungen und die Entwicklungsarbeit an den Standorten mit dem Fokus auf Daten aus Schulleitungsinterviews und Dokumenten aus der Initialisierungsphase des Schulversuchs. Strukturelle und kulturelle Aspekte wurden gleichermaßen berücksichtigt. Der vorliegende Bericht zur zweiten Phase schreibt diese Anlage fort, knüpft inhaltlich an den ersten Bericht an und ergänzt diesen um die Perspektive von Lehrkräften und von Schüler*innen und Eltern.

- Die Struktur der Lernorganisation des Schulversuchs – zehnjährige Beschulung in inklusiven jahrgangsgemischten Lerngruppen mit dem Angebot aller allgemeinbildenden Bildungsgänge in der Sekundarstufe I – wird erst mit dem Abgang der ersten grundständigen Schüler*innen-Kohorten vollständig implementiert sein. Der *jahrgangsgemischte Regelbetrieb* ist Produkt der Versuchsphase, in der sukzessive die einzelnen Jahrgänge zu jahrgangsübergreifenden Lerngruppen arrangiert werden mussten – ein Aufbauprozess, der Jahre brauchte, zunächst für Diskontinuitäten sorgte und sowohl für Schüler*innen als auch Lehrkräfte mit hohen Anforderungen verbunden war.
- Die Elemente des pädagogischen Profils der Jahrgangsmischung in PRIMUS (inklusive Unterricht, individualisierende Lernkultur und Leistungsrückmeldung ohne Noten, stufen- und berufsgruppenübergreifende Kooperation) mussten parallel von den Kollegien ebenso sukzessive entwickelt werden. Konzeptentwicklung, -umsetzung, -evaluation und -revision bezogen auf unterschiedliche Stufen und Lernbereiche sind Prozesse einer komplexen Schulentwicklung, die parallel und immer eingebettet in den Schulalltag geführt werden muss. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind die Primus-Schulen also so noch in einer Weise durch ihren Aufbauprozess geprägt, dass Aussagen über das Funktionieren einer voll ausentwickelten Primus-Schule noch nicht getroffen werden können.

In *Teil A* dieses Zwischenberichts werden ausgewählte Eckdaten dokumentiert. Sie bieten in quantitativer Hinsicht einen ersten Zugang zur Einschätzung des Schulversuchs an den fünf Standorten im Sinne von bildungspolitisch relevanten Leistungsindikatoren. Der Erfolg von PRIMUS wird hier bemessen an den Bestandszahlen (als ein Maß für Anziehungskraft), am Anteil von Schüler*innen, die auf andere Schulen nach Jahrgangsstufe 4 wechseln bzw. auf den Primus-Schulen verbleiben (Haltekraft), sowie den erreichten Abschlüssen am Ende von Klasse 10 in den Primus-Schulen Minden, Münster und Schalksmühle.²

Teil B stützt sich auf die fortlaufende Auswertung der regelmäßigen Interviews mit dem pädagogischen Personal der Primus-Schulen. Auf der Grundlage und im Vergleich der Aussagen, Einschätzungen und perspektivengebundenen Beurteilungen der interviewten Lehr- und pädagogischen Fachkräfte sowie Schulleitungen werden die Prozesse der Unterrichts- und Schulentwicklung und die Veränderung der pädagogischen Arbeit sowie die damit einhergehende Anforderungsbearbeitung sowie Wirkungszuschreibungen beleuchtet.

Teil C und *Teil D* überschreiten diese Perspektive der Professionellen. Es werden Ergebnisse der Interviews mit Schüler*innen und Eltern skizziert. Diese Interviews ermöglichen es, den Schulversuch vor dem Horizont von längsschnittlich erhobenen Lern- und Bildungserfahrungen der Schüler*innen sowie von Bildungsorientierungen und der Akzeptanz bzw. Identifikation von Eltern mit PRIMUS einzuschätzen. Dieser Untersuchungsbereich wurde erstmals in der zweiten Phase der WB in das Forschungsdesign aufgenommen.

² Hinzuweisen ist an dieser Stelle auf die erfolgreiche Teilnahme der Primus-Schulen an den landesweiten Lernstandserhebungen in Jahrgang 3 bzw. 8. Diese werden in diesem Bericht nicht dargestellt, weil ein Binnenvergleich zwischen den Primus-Schulen aufgrund der unterschiedlichen Standortmerkmale kaum Sinn macht. Alle Primus-Schulen hatten aber im fairen Vergleich mit Schulen, die über ähnliche Schülerkompositionen verfügten, sehr gut abgeschnitten. Insofern lässt sich keine Kritik an den Leistungskapazitäten der Primus-Schulen formulieren, die sich auf die durch die Lernstandserhebungen bereitgestellte Evidenz stützen könnte.

Die hier gewonnenen Erkenntnisse bereichern die mehrperspektivische Einschätzung der Umsetzung des Schulversuchs, insofern sie im weiteren Sinne den Blick auf selbstberichtete Bildungswirkungen und Lernbiographien als zentrale pädagogische Zielsetzung des Schulversuchs auf der Individualebene lenken. Der Bericht verfolgt über die einzelnen eingenommenen Akteursperspektiven hinweg die im Antrag zur zweiten Förderphase formulierten Fragestellungen nach a) der Entwicklung von Haltekraft an den Primus-Schulen, b) der Ausprägung von Inklusivität und Individualisierung in der jahrgangsgemischten Stammgruppe, c) der Grenzverschiebung professioneller Identität und Kooperation, sowie d) der Organisation der Schulentwicklung.

Die wissenschaftliche Begleitung stützt sich hierzu weiterhin auf das in der ersten Forschungsphase bewährte Forschungsdesign einer qualitativen Prozessanalyse und erhebt dafür erforderliche Daten in Interviews, aber auch durch Beobachtungen der Schulentwicklungsarbeit und des Schulleitungshandelns in der Begleitung des Schulversuchs (hinzu werden in der dritten Phase der WB standardisierte Absolventenbefragungen kommen). Im Fokus steht die jeweilige Perspektive von Akteuren, die maßgeblich für die Umsetzung des Schulversuchs auf der operativen Ebene seiner Planung, Durchführung und Evaluation in den fünf Primus-Schulen zuständig sind. Die Wahrnehmungen der Schulleitungen, Lehr- und pädagogischen Fachkräfte, Schüler*innen und Eltern, ihr praktisches Wissen über den Schulversuch und ihre eigentheoretischen Bewertungen werden in einer Verlaufsperspektive erhoben und im Vergleich zueinander ins Verhältnis gesetzt. Die Zwischenbilanz in diesem Bericht ist damit vor allem in den Erfahrungsperspektiven und Wirkungszuschreibungen der Protagonisten und Adressaten des Schulversuchs und ihrer Binnensicht als Praxisakteure in PRIMUS fundiert. Die verschiedenen Perspektiven der Akteure auf den Schulversuch werden nicht lediglich wiedergegeben, sondern sie werden mit einem theoretischen Bezug auf *Anforderungen und Entwicklungsaufgaben, Spannungsverhältnisse und auf (auch nicht-beabsichtigte) Folgen und Nebenfolgen der Schulreform* und – im Fall der Erfahrungsperspektive der Schüler*innen und ihrer Eltern – auf *lernbiographische Aneignungsformen und Passungsverhältnisse* analysiert.

Aus datenschutzrechtlichen und forschungsethischen Gründen werden in Absprache mit den Schulen im Berichtsteil B keine Originaldaten aus den Interviews mit den Schulleitungen und Lehrkräften veröffentlicht; diese wären möglicherweise bestimmten Primus-Schulen und Personen zuzuordnen. Aus den pseudonymisierten Interviews mit Schüler*innen und Eltern (Teil C) werden nur kurze Auszüge und Sequenzen verwendet.

Teil A: Quantitative Eckwerte zum Schulversuch

Die fünf Primus-Schulen haben unter unterschiedlich guten inneren und äußeren Rahmenbedingungen Schulentwicklungskapazitäten aufgebaut und die zentralen pädagogischen Konzepte im Schulversuch ausgestaltet (vgl. dazu ausführlicher den ersten Bericht der WB von 2018). Dies bildet sich unter anderem in der Entwicklung der Schülerzahlen ab (Tab. 1). Für vier Schulen lässt sich ein kontinuierlicher Zuwachs an Schüler*innenzahlen gemäß den jährlich hinzukommenden Jahrgängen und ihrer Zügigkeit beobachten. Einzig in Viersen ist die Zahl der Schüler*innen rückläufig.³

*Tabelle 1: Entwicklung der Schüler*innenzahlen im Schulversuch PRIMUS*

Schule	2017/18	2018/19	2019/20
Minden	642 (1-9)	716 (1-10)	711 (1-10)
Münster	434 (1-8)	478 (1-9)	526 (1-10)
Schalksmühle	453 (1-8)	498 (1-9)	540 (1-10)
Titz	224 (1-4)	305 (1-5)	398 (1-6)
Viersen	288 (1-4)	341 (1-5)	328 (1-6)
Gesamt	2041	2338	2503

Ähnlich gestaltet sich die Situation mit Blick auf die Haltekraft (Tab. 2). Den Schüler*innenzahlen lässt sich entnehmen, dass die Anzahl der Schüler*innen nach Jahrgang 5 den Referenzwerten für die Klassenfrequenz entsprechen (wiederum mit Ausnahme Viersens).

*Tabelle 2: Bestandszahlen (Schüler*innen, die den jeweiligen Jahrgang besuchen)*

Schule	Zügigkeit	2017/18	2018/19	2019/20
Minden (1 / 5)	3	60/69	58/70	56/80
Münster (1 / 5)	2	50/47	41/54	47/52
Schalksmühle (1 / 5)	2	60/49	39/56	52/50
Titz (1)	2 bzw. 3 ⁴	63/-	58/65	74/57
Viersen (1)	3	67/-	63/64	38/29

* seit 2018/19 wird die PRIMUS-Schule in Titz aufgrund der hohen Anfrage 3-zügig geführt

Blickt man auf die ersten Abgänger, zeichnen sich gute Leistungserträge der Primus-Schulen ab. Bislang haben in der Primus-Schule Minden zwei Jahrgänge Abschlüsse erworben (Schuljahre 2018/19 und 2019/20), in den Primus-Schulen Münster und Schalksmühle je ein Jahrgang (2019/20). Im Folgenden wird zunächst für die Schulen einzeln, dann für das Jahr 2019/20 im schulübergreifenden Mittelwert aufgeschlüsselt, mit welchen Abschlüssen die Absolvent*innen diese drei Schulen verlassen haben. Diese Abschlüsse werden verglichen mit den vorherigen Schulwahlempfehlungen der Schüler*innen.

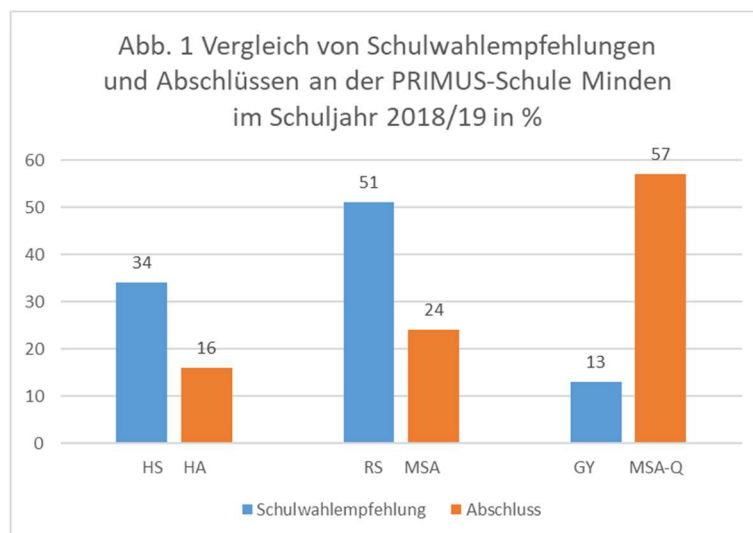
³ Gründe hierfür sind die prekäre Personalsituation sowie weitere Probleme am Standort, die nicht ursächlich auf das Konzept des Schulversuchs zurückzuführen sind und insofern diesen auch nicht grundsätzlich als Schulversuch in Frage stellen.

Vorab sei zum Verständnis hier kurz erklärt, dass man in Nordrhein-Westfalen grundsätzlich an den allgemeinbildenden Schulformen drei Schulabschlüsse unterscheidet. Es gibt den Hauptschulabschluss (HA), der den regelhaften Abschluss an der Hauptschule darstellt, den mittleren Schulabschluss (MSA), der den regelhaften Realschulabschluss darstellt und den mittleren Abschluss mit Qualifikation für die Oberstufe (MSA-Q) der den Zugang zur gymnasialen Oberstufe ermöglicht. Alle diese Schulabschlüsse können auch an den integrierten Schulformen Sekundar- und Gesamtschule erworben werden.

Die prozentualen Werte der Abschlüsse werden ins Verhältnis gesetzt zu den Schulwahlempfehlungen, die dieselben Jahrgänge sechs Jahre zuvor erhalten hatten. Hierzu sei kurz erklärt, dass in Nordrhein-Westfalen nach der 4. Klasse durch die Lehrkräfte eine Empfehlung ausgesprochen wird, ob eine Schülerin oder ein Schüler für die Hauptschule (HS), die Realschule (RS) oder das Gymnasium (GY) geeignet ist. Alle Schülerinnen und Schüler sind auch gleichzeitig immer für die integrierten Schulformen Sekundar- und Gesamtschule empfohlen bzw. geeignet.⁵

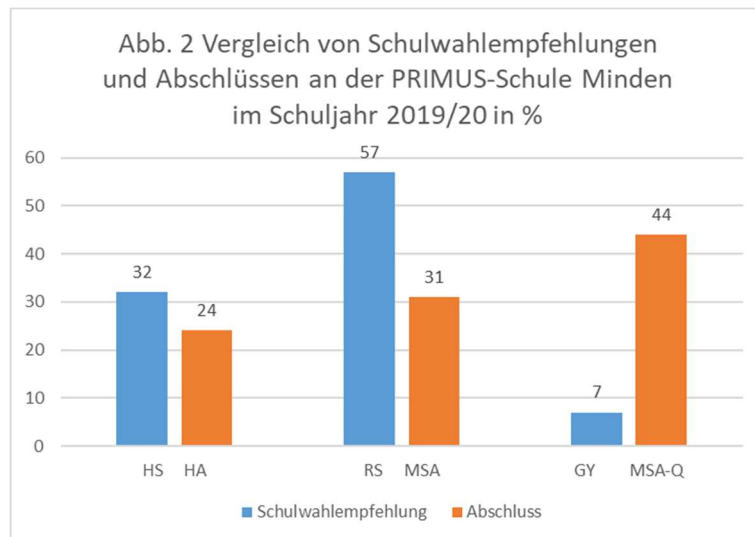
An allen PRIMUS-Schulen lässt sich erkennen, dass die Bildungsabschlüsse der Schüler*innen die Schulwahlempfehlungen deutlich übertreffen. Im Verhältnis zur Schulwahlempfehlung nach Jahrgang 4 haben die Schüler*innen tendenziell den nächst höheren Bildungsabschluss erzielt.

In der Primus-Schule in Minden lässt sich für das Schuljahr 2018/19 (Abb. 1) und damit den ersten PRIMUS-Abschlussjahrgang überhaupt festhalten, dass nur etwa die Hälfte der Schüler*innen, die eine Schulwahlempfehlung für Haupt- (34%) oder Realschule (51%) erhalten haben, auch einen entsprechend zu erwartenden Schulabschluss erwerben (16% HA, 24% MSA). 3% verlassen die Schule mit einem Förderschulabschluss. Hingegen verlassen im Verhältnis zu 13% Schüler*innen, die im Schuljahr 2013/14 eingeschult wurden und eine Gymnasialempfehlung erhalten haben, 57% aller Absolvent*innen die Schule mit einem MSA-Q.



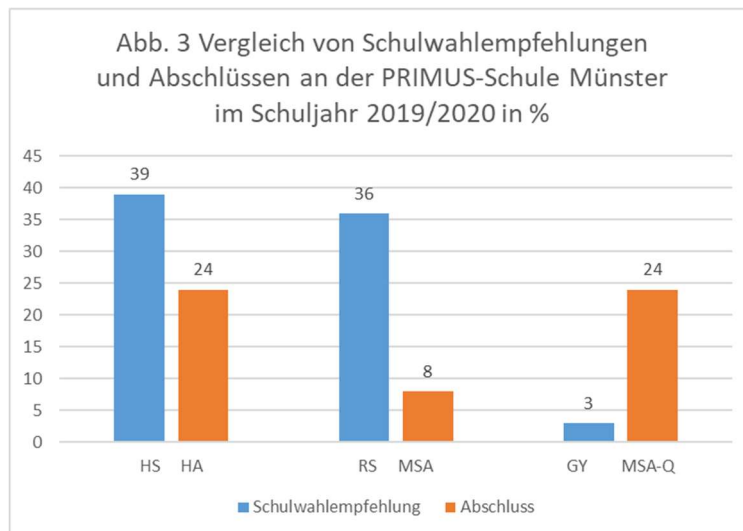
⁵ Hierbei ist zu beachten, dass einerseits in den sechs Jahren zwischen dem fünften und zehnten Jahrgang sowohl Schüler*innen die Primus-Schulen verlassen haben, die in den Zahlen der Absolvent*innen nicht mehr auftauchen. Andererseits werden diejenigen Schüler*innen nicht bei den Zahlen zu Schulwahlempfehlungen erfasst, die die Schulen erst im Laufe dieser Zeit als Quereinsteiger*innen angewählt haben.

Für das Schuljahr 2019/20 lässt sich in Minden eine ähnlich deutliche Tendenz feststellen (Abb. 2). Die Anzahl der Absolvent*innen mit Haupt- und Realschulabschluss liegt in diesem Jahr jedoch etwas höher (24% und 31%), die der Schüler*innen mit MSA-Q etwas niedriger (44%). Die Verhältnisse zu den auf Basis der Schulwahlempfehlungen zu erwartenden Abschlüsse erweisen sich insgesamt jedoch wie im Vorjahr: 8% weniger Schüler*innen als zu erwarten erwerben einen Hauptschulabschluss, 26% weniger Schüler*innen als zu erwarten, verlässt die Schule auch mit einem Mittleren Schulabschluss. **Demgegenüber gibt es bei 7% Gymnasialempfehlungen 44% Abgänger*innen mit einem MSA-Q – ein Zuwachs von 37%.**



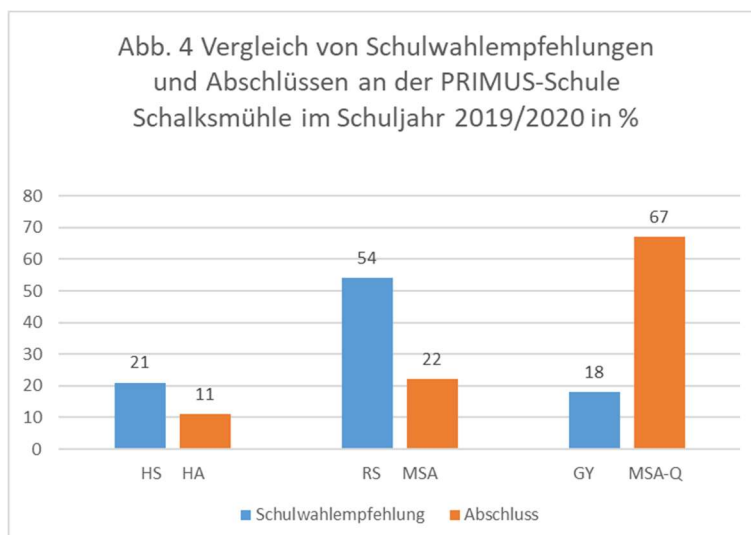
In der PRIMUS-Schule in Münster gibt es im Schuljahr 2019/20 22 Schüler*innen ohne Abschluss, dies entspricht ca. 32 Prozent. Es ist davon auszugehen, dass es sich hierbei überwiegend um Schülerinnen und Schüler handelt, die an zieldifferenten Bildungsgängen im Bereich der Sonderpädagogischen Förderung teilnehmen. Früher wären diese Schüler*innen an spezielle Förderschulen gegangen, heute besuchen sie im Rahmen inklusiven Unterrichts die Regelklassen. Eine Schulwahlempfehlung wird für diese Schüler*innen nicht ausgesprochen, ebenso erhalten Sie überwiegend keinen Regelschulabschluss. Ein quantitativer Vergleich fällt dementsprechend bei diesen Schüler*innen schwer.

Bei den Regelabschlüssen lassen sich ansonsten die gleichen Tendenzen beobachten wie an den anderen PRIMUS-Schulen. Der Anteil der Hauptschulabschlüsse (ca. 24%) unterschreitet den Anteil von Hauptschulempfehlungen (39%). Mittlere Schulabschlüsse (ca. 8%) sind deutlich weniger als entsprechende Empfehlungen (36%) zu verzeichnen. Demgegenüber gibt es in Münster bei nur 3% Schulwahlempfehlungen für das Gymnasium 25% Absolvent*innen mit MSA-Q und damit einen Zuwachs von 21% von Schüler*innen, die wider Erwarten eine Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe erworben haben.

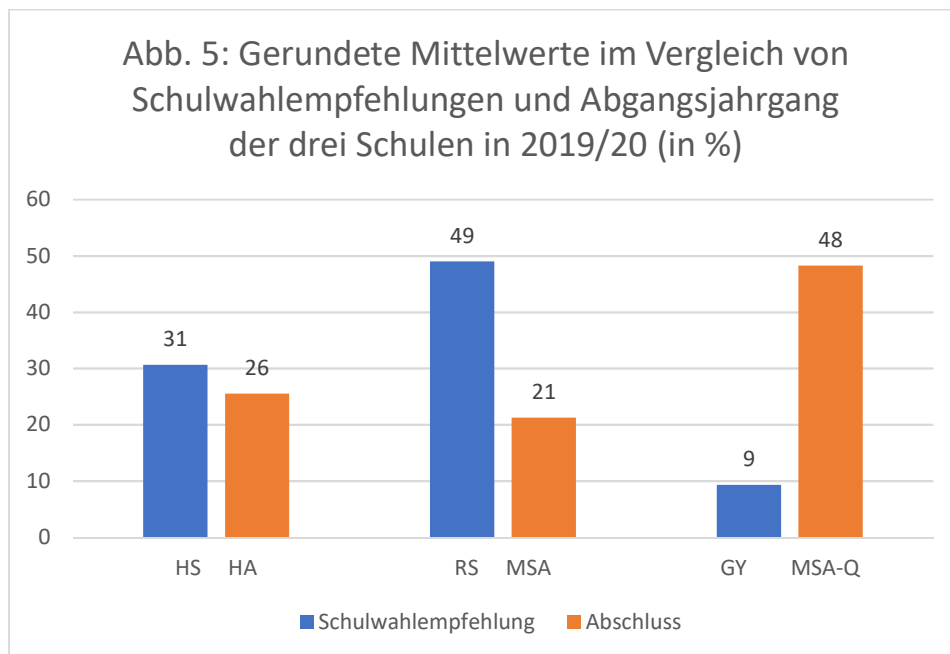


Für die PRIMUS-Schule Schalksmühle lässt sich im Schuljahr 2019/20 festhalten, dass nur ein geringer Anteil von Schüler*innen einen Förderschulabschluss erwirbt (2%). Der Anteil der Hauptschulabschlüsse liegt mit 11% deutlich unter den laut Schulwahlempfehlungen zu erwartenden 21%. Noch größer ist die Differenz bei den Mittleren Schulabschlüssen (22%) gegenüber den Empfehlungen (54%). Auch in Schalksmühle gibt es hingegen deutlich mehr Schüler*innen mit einem MSA-Q (67%) als dies aufgrund der Schulwahlempfehlungen zuvor zu erwarten war (18%).

Die Verhältnisse zwischen Empfehlung und Abschluss finden sich in Abbildung 4.



Zusammenfassend zeichnet sich über alle PRIMUS-Schulen hinweg ein deutliches Ergebnis ab.



Die Gruppe der Hauptschulabsolvent*innen umfasst 26% und liegt damit etwas unterhalb der Anzahl der entsprechenden Schulwahlempfehlungen (31%). Bei dem relativ geringen Unterschied ist zu berücksichtigen, dass es Schüler*innen mit einem Förderschwerpunkt „Lernen“ oder „Geistige Entwicklung“ unter besonderen Bedingungen möglich ist, einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss (HA9) zu erreichen. Diese Schüler*innen haben aufgrund ihres Förderschwerpunktes in der Regel zuvor keine Schulwahlempfehlung erhalten. Somit tauchen Sie im Falle eines erreichten Hauptschulabschlusses hier nur auf der einen Seite der Statistik, nämlich den Abschlüssen auf. Der Hauptschulabschluss ist für diese Schüler*innen definitiv als großer Erfolg zu werten.

Beim Verhältnis von Realschulempfehlungen zu Mittleren Schulabschlüssen ist der Unterschied wesentlich deutlicher: Während 49% der Schüler*innen beim Übergang in die Sekundarstufe eine Realschulempfehlung ausgesprochen wurde, machen tatsächlich nur 21% auch einen typischen Realschulabschluss (MSA) ohne weitergehende Qualifikation.

Demgegenüber erwerben bei nur 9% gymnasialer Schulwahlempfehlung insgesamt 48% der Schüler*innen an den drei PRIMUS-Schulen im Schuljahr 2019/20 einen MSA-Q und erhalten damit die Zugangsberechtigung zur gymnasialen Oberstufe. Das bedeutet, dass über vier Mal so viele Absolvent*innen mit einem MSA-Q die PRIMUS-Schulen verlassen, wie laut Schulwahlempfehlungen zu erwarten gewesen wäre.

Teil B: Schul-, Unterrichts- und Professionsentwicklung

Die fünf Primus-Schulen sind *staatliche Reformschulen*, in denen Elemente einer äußeren und inneren Schulreform verbunden werden; sie bewegen sich im systemischen Kontext des staatlichen Schulrechts und staatlicher Bildungsverwaltung. Für PRIMUS als staatliche Schulreform wird daher einerseits immer wieder das Spannungsverhältnis zwischen Regelschultraditionen und den entsprechenden strukturellen bildungspolitischen und -administrativen Regelungen, schulorganisatorischen sowie curricularen (Ver)Ordnungen und Verfahren bedeutsam. Reformambitionen, die diese etablierten Strukturen verändern und zum Teil in Frage stellen, werden virulent. Seit Bestehen des Schulversuchs traten im Aufwachsen der Primus-Schulen immer wieder Reibungspunkte und Unklarheiten von PRIMUS als schulorganisatorischer Verbund von Primar- und Sekundarstufe zu Tage. Diese Passungsprobleme mit den Regeln und Routinen einer stufen- und schulformspezifisch ausgerichteten Bildungsverwaltung (etwa Zuweisung von Funktions- und Leitungsstellen, Einsatz und Besoldung unterschiedlicher Lehrämter, stufenbezogene Übergangsregelungen) konnten fast immer auf Ebene der unteren (Kommunen) und oberen Schulaufsicht (Bezirksregierungen) im Sinne der Beförderung des Schulversuchs gelöst werden. Das Auftreten dieser Probleme zeigt, wie die schulstrukturelle und auch pädagogische Anlage und Ausrichtung des Schulversuchs mit systemischen Strukturierungen in Konflikt geraten, es wirft aber zugleich auch ein Licht auf die besonders weitreichende Veränderung des Schulehaltens in PRIMUS – und auf die Anforderungen für die Bildungsverwaltung, versuchsangemessene Lösungen in der Auslotung von formalen Spielräumen zu finden.

Im Folgenden wird auf der Grundlage der Interviews mit den Schulleitungen und den Lehr- und pädagogischen Fachkräften eine Zusammenschau der wesentlichen Entwicklungen skizziert. In den Interviews beschreiben die Lehrkräfte den alltäglichen Umgang mit dem Programm der Schulreform im Schulversuch. Sie formulieren in den in der Regel als Gruppendiskussionen angelegten Interviews (ca. 4-5 Personen) gemeinsam, aber nicht immer einmütig, sondern durchaus auch kontrovers, ihre Deutungen darüber, was wie in der Praxis herausfordernd und belastend ist, was wie gelingt und was man anders machen könnte oder müsste.⁶ Die schuljährlichen Interviewrunden wurden im Aufwachsen des Schulversuchs so angelegt, dass immer sowohl Lehrkräfte mit Primus-Erfahrung als auch solche, die erst im jeweiligen Schuljahr an die Primus-Schule kamen, befragt wurden. Außerdem wurde auf wechselnde Besetzungen geachtet, so dass sich über die Jahre eine gewisse Breite des interviewten Kreises der Lehr- und Fachkräfte ergab. Zuletzt wurde auf stufenübergreifende Auswahlen und – wenn möglich – auf eine multiprofessionelle Zusammensetzung geachtet.

⁶ Die interviewten Personen sind als involvierte Praxisakteure Expert*innen der Schulreform. Sie bringen den Schulversuch in seinen pädagogischen Leitlinien und konzeptionellen Zielsetzungen am jeweiligen Standort hervor, und sie sind zugleich auch in der Regel in der Interviewsituation veranlasst, den Erfolg ihrer pädagogischen Arbeit zu verbürgen. Dennoch – das zeigt die Auswertung der verschiedenen Interviews – positionieren sie sich nicht bloß affirmativ zum Schulversuch, sondern benennen auch selbstkritisch die Problemzonen in der Schulentwicklungsarbeit und die Grenzen des eigenen Handelns und Gestaltens. Bedenken, dass in den Interviews nur positiv getönte, idealisierende oder gar selbstverklärende und damit getrübbte Sichtweisen auf den Schulversuch artikuliert würden, können wir mit Blick auf die konkreten Daten zerstreuen. Vielmehr sehen wir die Auskünfte der interviewten Professionellen als wichtige Bezugspunkte der Einschätzung des Schulversuchs, die natürlich sowohl zu den Sichtweisen von Schüler*innen und Eltern als auch zu den quantitativen Leistungsindikatoren ins Verhältnis gesetzt werden müssen.

1. Anforderungen einer „komplexen Schulentwicklung“

Der Schulversuch bringt eine *permanente und komplexe Schulentwicklungsarbeit* sich, die von den Schulleitungen und Lehrkräften vor Ort parallel und von Beginn an zum schulalltäglichen Leistungs- und Bewährungsprozess praktiziert werden muss. In den Interviews werden vier Dimensionen umrissen, die diese Komplexität ausmachen: Erstens werden im Aufwachsen Jahr für Jahr *neue* Entwicklungsbereiche und Entwicklungsaufgaben relevant; zweitens werden nicht wenige dieser Entwicklungsaufgaben *simultan* und nicht nacheinander bearbeitet; drittens sind die Entwicklungsvorhaben häufig *nicht diskret* voneinander, also getrennt zu verfolgen, sondern sie beeinflussen sich wechselseitig, woraus auch unbeabsichtigte Effekte erwachsen; viertens *verändern* sich Entwicklungsvorhaben in ihrer Durchführung, wodurch sich auch die Definition der Ausgangsprobleme verändert, auf welche die Entwicklungsvorhaben jeweils Antworten darstellen sollen. Schulentwicklungsprozesse sind insofern sich selbst erneuernde, d.h. offene systemische Vorgänge mit eigener Dynamik und damit auch durch eine relative Ungewissheit gekennzeichnet. Für die Schulleitungen und Lehrkräfte, die die Schulentwicklung betreiben, heißt dies, immer wieder von neuem Prozesse aufeinander abzustimmen, anzupassen und zu korrigieren. Im Umgang mit dieser Anforderung kontinuierlicher Entwicklungsarbeit greifen die Kollegien der Schulen auf unterschiedliche Muster der Bewältigung im Sinne eines „Zurechtkommens“ zurück: Sie begegnen den Herausforderungen mit einer pragmatischen Anspruchsreduktion in der Sache, sie verschieben Ansprüche in der Zeit und sie versuchen durch Arbeitsteilung, Verantwortungsdifferenzierung und kollegiale Vertrauensbildung, also durch soziale Koordination, Delegation und Kooperation, die Entwicklungsarbeit zu managen. Im Aufwachsen des Schulversuchs ist in dieser stetigen Entwicklungsarbeit – in Abhängigkeit von förderlichen Rahmenbedingungen wie etwa ausreichendem und qualifiziertem Personal, personeller Kontinuität und anderen Ressourcen vor Ort – an den einzelnen Schulen organisationale Entwicklungskapazität, d.h. die Fähigkeit entstanden, Schulentwicklung kompetent im Zusammenwirken von Schulleitungen und Kollegien zu gestalten. Dies ereignet sich im Wechselspiel von Strukturbildungen in den Primus-Schulen, kollegialer Zusammenarbeit und den individuellen Professionalisierungsprozessen der in den Schulversuch eintretenden einzelnen Lehrkräfte.

2. Organisation, Steuerung und Führung der Schulentwicklung

Für die Schulleitungen stellt sich vor diesem Hintergrund der Anspruch, zwischen steuernder Strukturierung und einer die Kolleg*innen in die Entwicklung einbeziehenden Gewährung von Autonomie und Partizipation zu balancieren. Den PRIMUS-Schulleitungen ist es in den Jahren des kollegialen Aufbaus und der Organisation von Schulentwicklung im Aufwachsen recht gut gelungen, Strukturen einer verteilten Führung zu schaffen, wenngleich es an manchen Standorten einerseits Hinweise auf Partizipationsdefizite genauso wie auf zu starke Beanspruchung durch Entwicklungsarbeit gibt, die eher auf eine Überlastung durch den Einbezug von Einzelnen in die Schulentwicklung hinweist. Das macht aufmerksam auf die Notwendigkeit, gerade in einem Schulversuch mit innovationsbereiten, zu einem relevanten Teil aber auch noch wenig berufs- und entwicklungserfahrenen jungen Kolleg*innen nicht nur einen partizipativen, sondern auch einen fürsorglichen Führungsstil zu praktizieren, der sich für die einzelnen Kolleg*innen interessiert und diese vor Überlastung schützt.

Darüber hinaus sehen sich die Schulleitungen in besonderer Weise durch den Schulversuch auch in ihren Funktionen nach außen gefordert. Aus den Interviews mit den Schulleitungen wird das außergewöhnliche Anforderungsprofil im Kontakt mit dem Umfeld deutlich:

Sie müssen sich zu den Schulträgern, in der kommunalen Schulentwicklungsplanung und bildungspolitischen Situation vor Ort und zur Schulaufsicht positionieren. Die Schulleitungen haben eine besondere Repräsentationsfunktion nach außen, sie müssen den Schulversuch bewerben, Imagepflege betreiben und so am Ruf der Schule arbeiten – was an den meisten Standorten gut gelingt. Nicht an allen Standorten sind die Verhältnisse zwischen den Schulen und den Schulträgern unbelastet und harmonisch, was auch mit der Einbettung in die lokale Schulstruktur und dem Ausmaß zwischenschulischer Konkurrenz um Schüler*innen zu tun hat. Für die Schulleitungen im Schulversuch ergibt sich also wie auch für die Lehrkräfte ein besonderes Belastungspotenzial, das aus ihren besonderen Aufgaben in der Schulentwicklungsarbeit nach innen und der Repräsentationsarbeit außen entsteht. An zwei Standorten kam es in Folge dessen auch zu Überlastungsanzeigen und längerfristigen Ausfällen von Mitgliedern der Schulleitung, die mittlerweile aber wieder überwunden sind.

3. Entwicklungsstände an den Primus-Schulen

Die in Teil A dargestellten Zahlen belegen den Leistungserfolg des Schulversuchs. Einerseits ist dies ein Ausweis der geleisteten pädagogischen Arbeit, der zuversichtlich stimmen kann. Andererseits ist jedoch die bislang noch offene Zukunft des Schulversuchs über den Versuchszeitraum hinaus für die Lehrkräfte wie auch die Eltern, die zum jetzigen Zeitpunkt nicht wissen, was aus den Schulen nach 2024 wird, eine große Herausforderung und wird auch als belastend empfunden.

- Die *Kollegien* vervollständigen sich unterschiedlich rasch im Aufwachsen, Funktionsstellen sind zwischenzeitlich größtenteils besetzt worden und auch die Schulleitungen sind nach den krankheitsbedingten Ausfällen nun voll handlungsfähig. Wie andere Schulen auch haben die Primus-Schulen insbesondere in Minden, Schalksmühle und Viersen Probleme, Lehrkräfte für bestimmte Fächer zu gewinnen. Besser stellt sich die Personalsituation in Münster und Titz dar. Weil im Aufwachsen der Kollegien an den neu entstandenen Primus-Schulen auch viele junge Kolleginnen hinzugekommen sind, ist die Schulentwicklungsarbeit im Schulversuch durch personelle Diskontinuitäten infolge von Elternzeiten belastet.
- Prekär ist nach wie vor die Entwicklung der Primus-Schule *Viersen*. Viersen arbeitet mit einer großen Zahl abgeordneter Lehrkräfte, die v.a. im Schuljahr 2018/19 nur mit wenigen Stunden und für kurze Phasen an die Schule entsendet wurden und nicht immer eine hinreichende Anbindung an den Schulversuch bzw. die notwendige Identifikation mit ihm herstellen konnten. Die Probleme am Standort Viersen und der daraus entstandene Imageschaden für PRIMUS sind nicht auf den Schulversuch selbst zurückzuführen, sondern auf Verwerfungen in der kommunalen Schulentwicklung vor Ort. Am Fall Viersen lässt sich insofern exemplarisch rekonstruieren, wie Schulreform unter widrigen Kontextbedingungen gefährdet wird und in eine unverschuldete Krise geraten kann. Deutlich wird hier etwa, wie sehr Reformschulen auf handlungsfähige, über ausreichende Ressourcen verfügende und unterstützende Schulträger angewiesen sind. Die Standortfrage ist in Viersen nach wie vor ungeklärt, die Schule arbeitet mit einer Container-Lösung, die Raumausstattung ist insgesamt unzureichend. Unter der Zielstellung, die Unterrichtsversorgung sicherzustellen, kann Schulentwicklung in Viersen nur in reduziertem Ausmaß betrieben werden – obgleich das Kollegium diese nicht aufgegeben hat, sondern sich weiter den pädagogischen Konzepten des Schulversuchs verpflichtet sieht und außergewöhnliches Engagement an den Tag legt, wobei nun auch von Seiten des Trägers mehr Unterstützung gewährt wird.

- Für die übrigen vier Standorte lässt sich aber konstatieren, dass sich die Schulen in ihrer Entwicklung konsolidiert haben. Die Primus-Schulen in Münster, Minden und Schalksmühle haben die ersten Schüler*innen nach Klasse 10 entlassen. Die Primus-Schule Minden hat 2018 die Endrunde des Deutschen Schulpreises erreicht. Sie wurde in das Programm der Deutschen Schulpreisakademie aufgenommen und erhält nun wichtige Unterstützung in ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung. An der Primus-Schule in Münster sind die weit auseinanderliegenden Standorte und die installierte vertikale Teilung der Lerngruppen (1-3 am Standort Berg Fidel und 4-10 am Standort Geiststraße) eine besondere Problemstellung nicht nur in organisatorischer Hinsicht, sondern auch in Bezug auf kollegiale Fraktionierungen entlang der Stufen. Diese Probleme werden aber durch eine neu gegründete Steuergruppe konstruktiv und mit integrierenden Wirkungen bearbeitet. Die Primus-Schule Titz hat sich in eher ländlichem Umfeld sehr gut etabliert und konnte aufgrund von zunehmenden Anwahlen und Quereinstiegen ihre Zügigkeit ausbauen. Am Standort Schalksmühle hat sich eine besonders interessante Strukturierung des jahrgangsgemischten Lernens in der Langform etabliert, die sehr positiv aufgenommen worden ist: Die Schule erhöht die vertikale Kohärenz und Synergien zwischen den Lerngruppen, indem sie die Lerngruppen aufeinander folgender Stufen als Tandems räumlich nebeneinanderlegt.

4. Unterrichtsentwicklung, Individualisierung und alternative Leistungsbeurteilung

Alle fünf Primus-Schulen haben mittlerweile in der auf die Primarstufe bezogenen Entwicklungsarbeit ein solides Entwicklungsplateau erreicht, auf dem bestimmte Konzepte relativ weit ausentwickelt wurden und der Entwicklungsdruck nachgelassen hat. Während sich für die unteren Jahrgänge Konzepte bereits bewährt haben und angepasst werden konnten, steckt die Entwicklung in den oberen Jahrgängen und Lerngruppen insbesondere an den Primus-Schulen Titz und Viersen, die lediglich mit ersten Klassen in den Schulversuch gestartet sind, noch in den Anfängen. Die Entwicklungsaktivitäten konzentrieren sich nun in besonderer Weise auf die Ausgestaltung der jahrgangsgemischten Lernarrangements in der Sekundarstufe, der Entwicklungsdruck wird entsprechend dort stärker wahrgenommen. Insgesamt wird der Aufwuchs der Jahrgangsmischung in die Sekundarstufe hinein sehr positiv durch die Lehrkräfte beurteilt. Ihren Eindrücken nach besteht eine gute Gemeinschaft innerhalb wie auch zwischen den Stufen. Insbesondere in Stufe 3 (Jahrgänge 7-9) würde entwicklungsbedingtes Verhalten der jüngeren Schüler*innen durch die älteren Peers entlastet. Die Lehrkräfte erleben als Effekte der Individualisierung, dass ein sozial förderliches Lernklima entsteht und selbstständiges Lernen erweitert wird. Gleichwohl wird aber auch das Problem registriert, dass Selbstständigkeit sowohl Voraussetzung wie auch Folge individualisierter Settings ist, d.h. das Grundfähigkeiten im selbstständigen Lernen nicht schlicht vorauszusetzen sind, sondern auch erst angebahnt werden müssen. Schüler*innen mit höheren Selbststeuerungskompetenzen können das Angebot des individualisierenden Unterrichts besser und schneller für sich nutzen als andere, woraus für diese besondere Sorge für eine adaptive Lernunterstützung getragen werden muss.

In der Unterrichtsentwicklung für die Lernarrangements der Sekundarstufe kristallisieren sich unterschiedliche neuralgische Entwicklungsfragen heraus, um die die Lehrkräfte in den Gruppendiskussionen mit der WB immer wieder kreisen.

- Ein erster Diskussionspunkt betrifft das *Verhältnis von Fachlichkeit und Klassenlehrer*innen-Prinzip*. Die Frage ist hier, in welchem Umfang der Unterricht bei den Klassenlehrer*innen, der wesentlich für die Lerngruppen in der Primarstufe ist, weitergeführt werden kann und inwiefern dies unbeabsichtigte Auswirkungen auf das Niveau eines fachlich und auch im Hinblick auf Leistungserwartungen anspruchsvollen Unterrichts hat, der (nicht) durch für das jeweilige Fach qualifizierte Lehrkräfte angeboten wird. Diese Frage stellt sich insbesondere für den individualisierten Unterricht in den Hauptfächern, die in Lernbüros und ähnlichen Arrangements stattfinden, aber auch für fächerübergreifende projektförmige Lernszenarien, mit denen Nebenfächer integriert werden.
- Eine zweite Entwicklungszone sind die *Spiralcurricula für den jahrgangsgemischten Unterricht*. Einerseits geht es hier darum, eine Kontinuität von Themen und Inhalten bis zu den Abschlussprüfungen in Klasse 10 herzustellen, damit die Schüler*innen des 10. Jahrgangs nicht mit Prüfungsthemen konfrontiert werden, die im jahrgangsgemischten Unterricht schon lange zurückliegen. Andererseits müssen diese Spiralcurricula eine differenzierte Unterrichtsorganisation ermöglichen, in der Schüler*innen auf unterschiedlichen Niveaustufen und Jahrgängen gemeinsam am gleichen Gegenstand arbeiten können.
- Die dritte Entwicklungsanforderung bezieht sich auf die *Entwicklung von Material für den differenzierten jahrgangsgemischten Unterricht*. Während für den Unterricht in der Primarstufe viel geeignetes Lernmaterial auf dem Markt verfügbar ist, sehen sich die Kolleg*innen in der Sekundarstufe vor der Aufgabe, dieses selbst gemeinsam zu entwickeln und herzustellen.
- Die vierte Entwicklungsaufgabe stellt sich für einen weiteren wichtigen Eckpunkt des pädagogischen Konzepts im Schulversuch: *die alternativen Formen der Leistungsbeurteilung und der Übergang zur Notengebung* ab Klasse 9. Es handelt sich hier um einen zentralen Punkt im Spannungsfeld von angestrebter partieller Öffnung der schulischen Lernkultur bzw. -beratung und – zum Ende der Schullaufbahn im Hinblick auf die Selektions- bzw. Allokationsfunktion – notwendiger Verschulung des Berechtigungswesens. Hier berichten die Lehrkräfte von innerschulischen Diskussionen, die noch – entsprechend den Erfahrungen im Prozess – im Gange sind. Unterschiedliche Formen des Übergangs unter Nutzung verschiedener Kombinationen von Verbalbeurteilungen, Kompetenzrastern und Noten werden in den Jahrgängen 8 bis 10 erprobt. Hier geht es um Entscheidungen, wie die Notengebung vorbereitet wird (etwa durch ein Punktesystem ab Kl. 8), wie Verbalbeurteilungen und Raster „umgerechnet“ werden können, wie Leistungen in fächerübergreifenden Arrangements (insbesondere in den Nebenfächern) bewertet werden sollen und wie das Verhältnis zwischen fachlicher Leistungsbewertung und pädagogischer Rückmeldung ausbalanciert werden kann. Die Lehrkräfte berichten hier auch von ersten Erfahrungen mit der Anpassung der Schüler*innen an Ziffernnoten. Sie beobachten, dass die Schüler*innen sich im Übergang paralleler Systeme schnell auf Noten einstellen und sich mehr für diese als für differenzierte qualitative Rückmeldungen interessieren. Ein Phänomen, das etwa auch in Reform- und Alternativschulen beobachtet wird.
- Ein fünfter Entwicklungsfokus liegt auf dem *Spannungsverhältnis zwischen individualisiertem und kooperativem Lernen* und auch auf der Frage nach dem Handeln der Lehrkräfte in diesen Unterrichtsdesigns zwischen methodisch-didaktischer Strukturierung, dem Gewähren von Wahlfreiheiten und dem Wechsel von Phasen zwischen Instruktion und Selbsttätigkeit.

5. Inklusion in einer individualisierenden Lernkultur

Die Gesamtquote von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf liegt deutlich höher als für inklusive Schulen vorgesehen. In drei Schulen steigt er über den 2. Versuchszeitraum an. In Viersen ist die niedrige Quote vermutlich dadurch zu erklären, dass sich eine Förderschule in ihrem unmittelbaren Umfeld befindet, die baulich gerade modernisiert wird.

Tabelle 4: Inklusionszahlen (gerundet) im Verhältnis zur Gesamtschüler*innenzahl

	Schuljahr 2017/2018			Schuljahr 2018/2019			Schuljahr 2019/2020		
	Förder- bedarf (absolut)	Förder- bedarf (prozentual)	Gesamt	Förder- bedarf (absolut)	Förder- bedarf (prozentual)	Gesamt	Förder- bedarf (absolut)	Förder- bedarf (prozentual)	Gesamt
Titz	9	4%	224	13	4%	305	22	6%	398
Schalksmühle	50	11%	453	56	11%	498	58	11%	540
Münster	64	15%	434	74	15%	478	81	15%	526
Minden	46	7%	642	76	11%	716	82	12%	711
Viersen	3	1%	288	8	0	341	3	1%	328
Gesamt	172	8%	2041	227	10%	2338	246	10%	2503

Nach wie vor ist die Ausgangslage für den Bereich der Inklusion dadurch gekennzeichnet, dass Primus-Schulen inklusive Schulen in einer noch wenig inklusiven Schulstruktur sind, woraus bestimmte Folgeprobleme entstehen, die die inklusive Arbeit an den Schulen prägen.

- Die Profilierung der Primus-Schulen als Schulen, die die pädagogische Aufgabe inklusiver Förderung bewusst annehmen und konzeptionell ausgestalten, führt z.T. zu *Anziehungseffekten* auf Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf. Weil Primus-Schulen auf gemischte, leistungsheterogene Lerngruppen angewiesen sind, können solche Effekte kontraproduktiv wirken, zumal auch personelle Engpässe bei den sonderpädagogischen Fachkräften zu berücksichtigen sind. Dieser Effekt wird durch ein schulisches Konkurrenzumfeld verschärft, in welchem andere Schulen Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ablehnen und auf die lokale PRIMUS-Schule verweisen, die für deren Beschulung besonders geeignet bzw. zuständig sei. In dieser Lesart wird häufig die inklusive PRIMUS-Schule mit einer Förderschule verwechselt.
- *AO-SF-Verfahren* werden in den Primus-Schulen als pädagogisch wenig sinnvoll erachtet und zu vermeiden versucht, zugleich sind sie notwendig, um sich als inklusive Schule sichtbar zu machen und Ressourcenzuweisungen zu begründen. Es ist zu erwarten, dass sich dieser Konflikt künftig verschärft, da die Neuregelung der Ressourcenbedarfszuweisung im sonderpädagogischen Bereich seit dem Schuljahr 2019/20 verstärkt auf bedarfsorientierte Zuweisungen setzt, die nur mit Statuierungen indiziert werden können. Dieses in der Fachdiskussion als Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma bezeichnete Problem wird sich nur durch eine indikatorengestützte systemische Ressourcenzuweisung lösen lassen.
- Die *Rolle der Sonderpädagog*innen* wird in Primus-Schulen (wie in allen anderen inklusiven Schulen) neu verhandelt. Sie werden in vielen Lerngruppen eingesetzt, haben beratende Funktion für die Regelschullehrkräfte und übernehmen nur selten eigständigen Unterricht. Damit zeigen sich die Spannungsverhältnisse inklusiver pädagogischer Arbeit auch in PRIMUS. Alle Primus-Schulen arbeiten an Konzepten, die das Zusammenwirken und

den Expertise-Transfer zwischen Sonderpädagog*innen, Regelschullehrer*innen und pädagogischen Fachkräften zum Ziel haben. Sie orientieren sich am Leitbild kooperativer Förderplanung im Team und versuchen, der Delegation von Zuständigkeiten an die Sonderpädagog*innen mit einem gemeinsamen Blick auf die*den Schüler*in entgegenzuwirken. Die Regelschullehrkräfte sehen in der Kooperation mit den Sonderpädagog*innen Möglichkeiten, zu profitieren und ihre eigene Expertise im Austausch weiterzuentwickeln.

- In den Interviews berichten die Sonderpädagog*innen von den Veränderungen ihrer Arbeit im Hinblick auf die *pädagogische Beziehungsgestaltung* mit den Schüler*innen. Da sie unterstützende Fachkräfte für alle Schüler*innen, nicht nur für jene mit einem nach AO-SF statuierten Förderbedarf, sein wollen und auch sollen und in verschiedenen Lerngruppen parallel eingesetzt werden, werden die pädagogischen Beziehungen zu den Schüler*innen mitunter als weniger intensiv empfunden.
- *Der jahrgangsgemischte Unterricht* wird als guter Möglichkeitsraum für Inklusion erlebt. Mit der Wertschätzung von Heterogenität und der Annahme von Individualitäten wird Stigmatisierung reduziert und ein besonderer Förderbedarf weniger offensichtlich. Auch weil es ohnehin für alle Schüler*innen Lernberatungen gibt, ordnen sich Förderplangespräche in diese Lernkultur ein, ohne besonders aufzufallen. Pädagogisches Ziel der Primus-Schulen ist es, auf diese Weise Verschiedenheit zu normalisieren und sonderpädagogische Förderung im inklusiven Kontext zu entdramatisieren.

6. Professionsentwicklung und pädagogische Arbeit im Schulversuch

Der Schulversuch vollzieht sich in einer Wechselseitigkeit von Schulentwicklung, Professionsentwicklung und Professionalisierung. Gegenwärtige Tendenzen der Veränderung pädagogischer Arbeit in Schule in Richtung eines Zusammenwirkens verschiedener pädagogischer Fachkräfte werden in PRIMUS gleichsam unter Laborbedingungen bzw. wie unter einem Brennglas deutlich. Hinzukommt eine Besonderheit, die primusspezifisch ist: die stufenübergreifende Kooperation und der Unterrichtseinsatz über die Stufen hinweg, also das stufenfremde Unterrichten, das besondere Anforderungen an die pädagogische Handlungsfähigkeit wie auch an die Bereitschaft zur intraprofessionellen Kooperation unterschiedlicher Lehrämter stellt.

In der Analyse der pädagogischen Professionsentwicklung und Professionalisierung im Rahmen des Schulversuchs muss Berücksichtigung finden, dass die Kollegien im Aufwachsen begriffen sind und nicht wenige junge Kolleg*innen und Berufseinsteiger*innen an Primus-Schulen kommen, die innovationsbereit sind, aber kaum Erfahrungen in der Schulentwicklung besitzen. Sie sind gehalten, Schule auf die Programmatik des Schulversuchs hin zu entwickeln, für die sie in der Regel bislang über keine Erfahrungen verfügen. Zugleich müssen sie darin erfolgreich arbeiten und als vertrauensschaffende Vertreter*innen den Schulversuch angesichts der Ungewissheit seines Verlaufs nach außen vertreten. Dieser Umstand birgt zwar ein Überforderungsrisiko, zugleich jedoch auch ein besonderes Professionalisierungspotenzial am Beginn ihrer Berufsbiographien.

Das Engagement und die Innovationsbereitschaft sind über alle Schulen gesehen hoch, insbesondere bei jenen Kolleg*innen (und das sind die meisten), die aus Interesse an Schulreform und -entwicklung im Berufseinstieg nach dem Referendariat oder auch später nach längeren Erfahrungen an anderen Schulen an die Primus-Schulen gekommen sind. Der Wechsel von anderen Schulen wird als berufsbiographische Transformation gedeutet.

In den Interviews konstruieren die Lehrkräfte Elemente einer „Primus-Identität“ als positiven Gegenhorizont zu ihren Erfahrungen an früheren Schulen. Sie sehen das pädagogische Konzept von PRIMUS und die Schulentwicklungsarbeit mit den Kolleg*innen als impulsgebendes Kräftefeld für ihre eigene Professionalisierung, wobei in den Schulen durch unterschiedliche Verfahren auch dafür Sorge getragen wird, dass das konzeptuelle Wissen auch weitergegeben wird an neue Kolleg*innen. Im Einzelnen weisen die interviewten Professionellen auf folgende spezifische Charakteristika des Lehrer*innenseins an Primus-Schulen hin, die die Anforderungen an die pädagogische Arbeit in Primus umreißen:

- Das *stufenübergreifende Unterrichten* ist mit der Herausforderung verbunden, sich sowohl fachlich wie auch pädagogisch mit Neuem vertraut zu machen. Für manche Lehrkräfte ist dies mit dem Wunsch verbunden, in ihrer angestammten Stufe zu verbleiben (nicht selten auch vor dem Hintergrund, dass die Ernte der Entwicklungsarbeit eingefahren werden soll, wo nun bereits erprobte Konzepte und Materialien zum wiederholten Mal eingesetzt werden können). Ängste und Befürchtungen müssen hier durch wechselseitige Unterstützung abgebaut werden.
- Die *stufenübergreifende Gestaltungsarbeit und Kooperation* erfordert von allen Beteiligten die Bereitschaft zur Aushandlung von Differenzen, die oben im Kontext der Ausführungen zur Unterrichtsentwicklung etwa mit dem Spannungsverhältnis zwischen Klassenlehrerprinzip, Fachlichkeit, Leistungsansprüchen und pädagogischen Rückmeldungen an die Schüler*innen schon angesprochen wurden. Dabei müssen insbesondere stufenspezifische pädagogische Orientierungen von für die Primarstufe ausgebildeten Lehrkräften und solchen für die Sekundarstufe balanciert werden.
- Von den *Primarstufen-Lehrkräften* werden die Primus-Schulen mitunter als „große Systeme“ erlebt. Im Unterschied zu Grundschulen sind die Primus-Schulen aufgrund der Stufenintegration weniger überschaubar und es herrscht notgedrungen eine größere Anonymität, weil nicht – wie in kleinen überschaubaren Kollegien – jede*r jede*n kennt. In der stufenübergreifenden Kooperation muss daher in besonderer Weise auch mit diesen Erfahrungsdifferenzen sensibel umgegangen und es müssen gezielt Maßnahmen zur Teamintegration getroffen werden.
- In den Interviews wurde von den *Primarstufen-Lehrkräften* einerseits eine Entlastung vom Selektionsdruck durch die Langform begrüßt. Zugleich wurde aber auch die Kritik vorgebracht, dass ihre Stufe und die damit etablierten pädagogischen Formen und Normen im System der Jahrgangsmischung um ein Jahr verkürzt würden (erste Stufe von 1-3, nahtloser Übergang in Stufe 2 von 4-6). Um solchen Befürchtungen entgegenzuwirken, müsste die gemeinsame Verantwortung für die zweite Stufe (4-6) gestärkt werden (auch durch eine Besetzung mit Primar- und Sekundarlehrkräften). Außerdem müssten dort insbesondere noch hinreichend die Prinzipien der Pädagogik der Primarstufe sichtbar bleiben.
- Als herausfordernd wird auch die *Kooperation im Ganztags der Primarstufe* und die gemeinsame pädagogische Arbeit mit den Erzieher*innen beschrieben. Zwar scheinen die Ganztagskräfte gut eingebunden und sie fühlen sich auch anerkannt (an den Interviews nahmen in einigen Schulen auch Ganztagskräfte teil). Sie gelten Regelschullehrer*innen oft als Chance, einen erweiterten Blick auf ihre Schüler*innen zu gewinnen, der verstärkt auch ihre familiären sowie sozial-emotionalen Situationen in die Lernprozessberatung einbeziehen kann. Häufig muss aber auch noch ausgehandelt werden, wo ihr Platz ist und inwiefern sie gleichberechtigter Teil des Kollegiums sind.

Teil C: Perspektiven von Eltern

1. Ziele der Datenerhebung

Das zentrale Ziel der Datenerhebung ist, aus der Perspektive der Eltern Hinweise für die Haltekraft der Primus-Schule zu finden und diese thematisch aufschlüsseln zu können. Insofern fokussieren die Interviews auf diejenigen Eltern, die ihre Kinder bereits zum ersten Schuljahr in der Primus-Schule angemeldet haben (2014/15; in Minden 2013/14), und für deren Kinder zum Schuljahr 2018/19 ein Übertritt in die Sekundarstufe bevorstand. Für diese Kohorte von Eltern wäre denkbar, dass die Eltern die Primus-Schule zwar für die Zeit der Primarstufe als eine kindgerechte Alternative zu anderen Grundschulen wählen, für die Sekundarstufe jedoch andere Formen des Lernens und Leistens für ihr Kind bevorzugen könnten.

Ein Schwerpunkt der wissenschaftlichen Begleitung war daher, den Prozess des Übergangs in die Sekundarstufe aus der Perspektive der Eltern zu untersuchen, und sowohl die Motive für den Verbleib in der Primus-Schule, als auch einen möglichen Schulwechsel differenziert zu verstehen. Dazu sind die Fragestellungen zentral, inwiefern die Primus-Schulen Eltern von ihrer pädagogischen Konzeption als einer Schule für alle Kinder sowie ihrer inklusiven, individualisierten Didaktik überzeugen kann bzw. inwiefern sie dies nicht vermochte,

- wie die Eltern die intendierte Entdramatisierung des Übergangs in die Sekundarstufe als lern- und entwicklungsförderlich erfahren, und
- wie relevant die Möglichkeit für sie ist, die Option unterschiedlicher Schulabschlüsse während der Sekundarstufe offen halten zu können.

Am Ende des Schuljahrs 2017/2018 wurde an allen fünf Primus-Schulen mit insgesamt 21 Eltern Interviews durchgeführt. Das Sampling umfasste Eltern, die sich für den Verbleib ($n = 16$) ihrer Kinder auf der Primus-Schule, sowie Eltern, die sich für einen Schulwechsel ($n = 5$) entschieden haben. Die Interviewfragen bezogen sich auf folgende Themenbereiche:

- Gründe für die Entscheidung für die Primus-Schule
- Erfahrungen mit der Primus-Schule
- Schulwechsel und mögliche Gründe
- Verbesserungs- oder Veränderungsvorschläge für die Primus-Schule

Zudem hat während des Primustags am 17.02.2020 in Oberhausen eine teilnehmende Beobachtung bei dem vom Ministerium angeleiteten Workshop für Eltern stattgefunden. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Datengrundlage.

Tabelle 5: Erhebung zu den Perspektiven von Eltern

Primus-Schule	Erhebungsphase in 2018			Primustag in 2020
	Anzahl der Interviews	Verbleib	Wechsel	Anzahl der Eltern beim Workshop
Minden	Gruppendiskussion mit 5 Eltern	4	1	4
Münster	Einzelinterviews mit 3 Eltern	1	2	2
Schalksmühle	Einzelinterviews mit 5 Eltern	4	1	2
Titz	Einzelinterviews mit 3 Eltern	3	0	2
Viersen	Gruppendiskussion mit 5 Eltern	4	1	7
GESAMT	21 Eltern	16	5	17 Eltern

Das Sampling der Eltern hat an allen fünf Standorten in enger Absprache mit der jeweiligen Schulleitung stattgefunden. Unser Wunsch, auch Eltern zu interviewen, die sich gegen die Primus-Schule entschieden hatten, erschloss unterschiedliche Perspektiven und eröffnete die Möglichkeit zur kritischen Auseinandersetzung. Wir sind uns aber bewusst, dass unabhängig von der Entscheidung für oder gegen die Primus-Schule das Interview eine Methode ist, die solche Eltern bevorzugt zu Wort kommen lässt, die sich mit den für ihre Kinder getroffenen Bildungsentscheidungen reflektiert auseinandersetzen und sie sprachlich elaboriert darstellen können, während sie andere Eltern ausschließt. In diesem Sinne bestimmt auch die Methode des Interviews, was wir als Perspektiven der Eltern auf die Primus-Schule zur Darstellung bringen.

Zu dem Zeitpunkt, zu dem die wissenschaftliche Begleitforschung die Interviews mit Eltern führt, haben deren Kinder die Primus-Schule in der Regel seit vier Jahren besucht. Die Narration der Eltern über ihre anfänglichen Beweggründe, die Primus-Schule als Schule für ihr Kind zu wählen, und ihre Narrationen über ihre Erfahrungen mit der Primus-Schule sind in der Retrospektive nicht immer eindeutig voneinander zu trennen. Dennoch treffen wir zunächst eine systematische Unterscheidung zwischen den Erwartungen an die Primus-Schule und den Erfahrungen mit der Primus-Schule, um vor dem Hintergrund dieser Unterscheidung zeigen zu können, wie sehr die konkreten Erfahrungen der Eltern mit der Primus-Schule von ihren anfänglich idealisierten Erwartungen getönt bzw. geprägt sind.

2. Erwartungen an die Primus-Schule

In den Interviews mit den Eltern wird deutlich, dass sie dem Wohlergehen ihres Kindes zentrale Bedeutsamkeit für die von ihnen getroffenen Bildungsentscheidungen zugedenken und dafür die alternativen Lernformen und pädagogischen Ansätze der Primus-Schule für zielführend erachten. Diese Relevanz wird mit eigenen und/oder mit den Schulerfahrungen älterer Kinder und/oder Kindern von befreundeten Familien im Regelschulsystem begründet, ebenso mit einer Kritik an den ortsansässigen Schulen, aber auch mit einer Kritik etwa an dem dreigliedrigen Schulsystem und der Einführung von G8. Insofern die Eltern, die ihre Kinder unmittelbar zu Beginn des Schulversuchs einschulen, nicht auf Erfahrungen mit der Primus-Schule zurückgreifen können, wird die Primus-Schule als positiver Gegenhorizont konstruiert, der den Wünschen der Eltern für die Lern- und Bildungsbiografie ihres Kindes entsprechen könnte. Diese wird begleitet von einer intensiven Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Konzept der Primus-Schule. Dabei ist hervorzuheben, dass die Primus-Schule auch als sinnvolle Alternative zum Besuch eines Gymnasiums erachtet wird und die Möglichkeit geschätzt wird, die entsprechende Entscheidung nicht bereits nach der vierten Klasse treffen zu müssen.

Mit ihrer Entscheidung für die Primus-Schule lassen die Eltern sich auf eine Schule ein, die als Schulversuch gleichzeitig im Aufbau befindlich wie auch zeitlich befristet ist. Dass das eigene Kind ein Pionier des Schulversuchs sein wird, erfahren Eltern als potentielle Ungewissheit. Beispielsweise beschreibt eine Mutter die Einschulung ihrer Tochter vor dem Hintergrund der fehlenden Erfahrung mit der Primus-Schule als ‚Test‘. Vor dem Hintergrund mangelnder Erfahrungen mit der Primus-Schule und der Ungewissheit bezüglich ihrer Entwicklung, erachten die Eltern die Möglichkeit, ihr Kind nach der 4. Klasse an einer anderen Schule beschulen zu können, als einen perspektivischen Spielraum, der sie die Entscheidung für die Primus-Schule leichter hat treffen lassen. Insgesamt changiert damit die Perspektive der Eltern auf die Primus-Schule zwischen einem Vertrauensvorschuss an die Schule und der Notwendigkeit ihrer Bewährung. Dabei sind folgende Leitideen für die Eltern maßgeblich:

- Die Primus-Schule als Ort des Noten- und druckfreien Lernens
- Die Primus-Schule als ein Ort der Kontinuität von Beziehungen

2.1 Die Primus-Schule als Ort des Noten- und druckfreien Lernens

Bei ihren Argumentationen für die Entscheidung für die Primus-Schule erwähnen die Eltern oftmals das freie, eigenständige Lernen, das sie als Alternative zu einem Lernen mit Noten und Zeitdruck erachten. Diese Alternative scheint den Eltern in zweifacher Hinsicht erstrebenswert: Zum einen sprechen sie in vielen unterschiedlichen Konnotationen von der Entlastung von Druck und Stress. Gleichzeitig betonen sie aber die Möglichkeit einer Vertiefung und Ausdifferenzierung von Wissen. Damit wird die Primus-Schule in spezifischer Weise als eine Leistungsschule adressiert, in der eine Entlastung von Leistungsdruck Möglichkeiten einer intrinsisch motivierten Leistungserbringung eröffnet.

Der Noten- und Zeitdruck wird dabei oftmals als von den Geschwisterkindern erfahren beschrieben, während für die Primus-Schule antizipiert wird, dass sie für die Kinder deutlicher ‚stressfreier‘ sei. Es ist die Rede von der Möglichkeit, ‚in Ruhe‘ lernen zu können. Die Langform der Primus-Schule, das Lernen in jahrgangsübergreifenden Gruppen, die Individualisierung wie auch der Ganztags werden als konzeptuelle Bestandteile der Primus-Schule benannt, die sie zu einem Ort des von Leistungsdruck enthobenen und freien Lernens machen. Damit ist das reformpädagogische Thema des ‚Zeitgebens‘ und die damit verbundene Entlastung und Entschleunigung von großer Relevanz für die Eltern. Sie konkretisieren die Individualisierung des Lernens als die didaktische Berücksichtigung, aber auch das Wecken der Interessen des Kindes, ihre damit verbundenen Vorstellungen von Wissenserwerb rekurrieren auf die Ideen intrinsischer Motivation und daraus resultierender Differenziertheit und Nachhaltigkeit des Wissens. Dabei stellen die Eltern die Änderung der zeitlichen Organisation und die Eröffnung von Raum für die Interessen und Lernbedürfnisse ihrer Kinder in einen gedanklichen Zusammenhang.

Entlastung von ‚Druck‘ sehen Eltern auch für sich selbst gegeben: Sie sehen sich von der Betreuung von Hausaufgaben entlastet, insbesondere aber von der zu treffenden Entscheidung für eine weiterführende Schule ihres Kindes. Die Antizipation einer Entlastung von diesem Druck wird als ein Motiv für die Entscheidung für die Primus-Schule angeführt: Stellvertretend für die Argumentation vieler Eltern soll ein Vater zu Wort kommen: „Mein Sohn, als der eingeschult wurde, war der noch fünf. Ein von-Ende-August-Kind und ich konnte mir nicht vorstellen ähm in vier Jahren zu entscheiden wie es mit ihm weitergeht. Ähm und fand die Idee sehr schön meinem Sohn so viel Zeit zu geben ähm sich zu entwickeln ohne Druck“.

Dass die Eltern der ersten eingeschulten Kohorten nicht auf konkrete Erfahrungen zurückgreifen können, lässt die Primus-Schule zu einer Kontrastfolie werden, die mit ausgeprägten Erwartungen an ein besseres Lernen konturiert wird. Die Abgrenzung von Druck und Stress ist in einer Vielzahl an Interviews ein in mehreren Facetten geäußertes Thema. Gleichzeitig setzten die Eltern sich aktiv mit dem Konzept der Schule und deren Pädagogik auseinander, übersetzen diese aber durchaus in ihre eigenen Vorstellungen einer Schule des besseren Lernens. In Ermangelung der Möglichkeit einer Auseinandersetzung mit gelebter Alltagspraxis entsteht somit zunächst ein Erwartungshorizont, der auch von Idealisierungen geprägt ist.

2.2 Die Primus-Schule als ein Ort der Kontinuität von Beziehungen

Ein zweites für die Eltern zentrales Entscheidungsmotiv ist die Kontinuität der Beziehungen, die die Primus-Schule ermöglicht. Diese sehen die Eltern sowohl bezüglich der Peerbeziehungen ihrer Kinder, wie auch bezüglich der Beziehungen zu Lehrer*innen gegeben. In den Interviews wird zum einen die Langfristigkeit von peerkulturellen Beziehungen betont, die durch die Beschulung von der ersten bis zur zehnten Klasse möglich werde. Trennungserfahrungen am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe könnten vermieden werden, Freundschaften seien von entsprechender zeitlicher Dauer und Intensität. Gleichzeitig schätzen Eltern die Unterschiedlichkeit der möglichen sozialen Rollen in der jahrgangsgemischten Klasse und erachten – im Vergleich zu konstanten Rollen in der Beziehung zu Geschwistern – die Erfahrung des Rollenwechsels innerhalb der jahrgangsgemischten Gruppe für entwicklungsförderlich. Eltern sprechen von Ansporn, den das Altersgefälle der Jahrgangsmischung erzeugt, ebenso wie von der Erfahrung Vorbild zu sein. Insgesamt beurteilen die Eltern die in der Primus-Schule möglich werdende Kontinuität als förderlich für das Entstehen von Vertrautheit und Wohlergehen ihres Kindes. Dabei nehmen sie Abwägungen zu dem durchaus förderlichen Potential von Diskontinuität vor, sehen die Diskontinuitäten, die insbesondere beim Wechsel zwischen den jahrgangsgemischten Gruppen entstehen, aber dadurch vermittelt, dass der Besuch der Primus-Schule keinen Schulwechsel verlangt.

3. Erfahrungen mit der Primus-Schule

Während der Prozess der Entscheidung für die Primus-Schule als Suche nach einer möglichen Alternative beschrieben wird, ist für die Haltekraft von Bedeutung, ob sich die Erwartungen, Hoffnungen und Wünsche der Eltern in der Praxis der jeweiligen Primus-Schule erfüllen. Ausschlaggebend ist dabei nicht nur die Beobachtung der **Lernentwicklung des eigenen Kindes**, sondern insbesondere auch das Erleben von **Kongruenz bzw. Inkongruenz zu eigenen Lernvorstellungen**. Dabei kommt die Primus-Schule als ein Ort des Lernens und als ein sozialer Erfahrungsraum in den Blick. Zu einem Wechsel äußern sich in den Interviews nicht nur die fünf Elternteile, die sich dazu entschieden haben, ihre Kinder nach dem vierten Schuljahr von der Primus-Schule abzumelden. Auch die anderen 16 Elternteile erzählen von Auseinandersetzungen mit ihnen bekannten Eltern, die einen Schulwechsel eingeleitet haben. Einige Eltern berichten davon, dass sie trotz des Wunsches auf der Primus-Schule zu verbleiben, sich in der Phase des potentiellen Übergangs mit anderen weiterführenden Schulen beschäftigt haben, um diese Option für ihr Kind zumindest auszuloten. Ihre darauf basierende Entscheidung für die Primus-Schule bestärkt die im Folgenden ausgeführten Gründe für den Verbleib. Unabhängig vom Ausgang der Entscheidung betonen die Eltern die Bedeutsamkeit, die die Wünsche ihres Kindes für ihre Entscheidung eingenommen haben.

3.1 Rechtfertigungsdruck

Ein großes Thema ist der Rechtfertigungsdruck, dem sich viele Eltern insbesondere im Moment eines potentiell möglichen Schulwechsels ausgesetzt sehen. Vor allem Eltern, deren Kinder ein Gymnasium besuchen könnten, berichten davon, dass ihre Entscheidung, dass ihr Kind über die vierte Klasse hinaus die Primus-Schule besucht, hinterfragt und angefochten wird. Dabei wird der Primus-Schule das Prestige des Gymnasiums entgegengehalten. In den Interviews bringen Eltern zum Ausdruck, dass die Skepsis des Umfeldes klare Positionierungen für die Primus-Schule herausfordert, aber auch Irritationen mit sich bringt. Insgesamt dürfte der Rechtfertigungsdruck

sowohl eine Advokation für die Primus-Schule wie auch eine mögliche Entscheidung gegen sie bedingt haben.

3.2 Identifikation mit und Advokation für den Schulversuch

Für die Entscheidung der Eltern für die Primus-Schule wird das Erfüllen der anfänglichen Erwartungen als maßgeblich angeführt. Eltern betonen, dass die Primus-Schule ihre ‚Versprechen‘ vor der Einschulung eingehalten und umgesetzt habe. Den Primus-Schulen wird bestätigt, Freude am Lernen ohne Zeit- und Notendruck wie auch das soziale und zukunftsbezogene Lernen erfahrbar zu machen. Die Eltern begegnen der Primus-Schule mit einem anspruchsvollen Verständnis von Bildung und Lernen, das auf Möglichkeiten zum **selbstständigen und interessengleiteten Lernen**, auf Nachhaltigkeit des Gelernten und einem hohen Maß an Lernfreude basiert. Auch die Vermittlung von Fähigkeiten, die sich sowohl auf das soziale Miteinander im gesellschaftlichen Gefüge und eine alltägliche Lebensbewältigung beziehen, als auch darüber hinaus neben spezifischen Fachkompetenzen für ein potentiell Studium und für berufliche Tätigkeiten werden relevant gesetzt. Insofern ließe sich argumentieren, dass die Eltern einerseits hohe Erwartungen an die Realisierung eines umfassenden Bildungsverständnisses an die Primus-Schule herantragen, andererseits in der Auseinandersetzung mit der Primus-Schule ein Verständnis von schulischem Lernen und Bildung entwickeln, das hohe Ansprüche an die Vereinbarkeit grundsätzlich paradoxer Anforderungen stellt, insbesondere die Vereinbarkeit von Gegenwart und Zukunft, Offenheit und Zielstrebigkeit, Individualität und Sozialität. Während die Mehrzahl der von uns interviewten Eltern der Primus-Schule zuspricht, diese Ansprüche in einem für ihr Kind lernförderlichen Maß auszubalancieren, stellen die hohen Erwartungen auch ein mögliches Einfallstor für Enttäuschungen dar.

Während die Eltern in der Auseinandersetzung mit der Primus-Schule ein reformpädagogisches Verständnis von Bildung entwickeln und als grundsätzlich förderlich für ihr Kind erachten, beobachten sie andererseits ganz konkret die Entwicklung und den Lernprozess ihrer Kinder. Für die Einschätzung der Lernentwicklung ihres Kindes ziehen die Eltern zuweilen den Vergleich mit anderen Schulen heran, relativieren ihn aber auch in seiner Bedeutsamkeit: „Ich glaube auch dass sich manchmal auch Eltern einfach ein bisschen verrückt machen und zu sehr darauf hören was andere Leute sagen“. In der Relativierung, die diese Mutter vornimmt, klingt an, dass der Vergleich mit dem Lernfortschritt von Schüler*innen anderer Schulen für die Wahrnehmung der Primus-Schule durchaus maßgeblich ist, und die Primus-Schule auch im Hinblick auf den Lernfortschritt ihrer Schüler*innen unter der Perspektive der Bewährung wahrgenommen und beurteilt wird.

Das am häufigsten genannte Attribut zur Charakterisierung des Lernens in der Primus-Schule ist die Selbständigkeit. Sie wird als eine Qualität der Auseinandersetzung mit den Inhalten schulischen Lernens genannt wie auch als eine in der Primus-Schule erworbene bzw. durch die Primus-Schule geförderte Handlungskompetenz. Die von ihren Kindern entwickelte und praktizierte Selbständigkeit wird von den Eltern oftmals in einen Zusammenhang mit der Struktur der jahrgangsgemischten Klasse gebracht, die sowohl im Hinblick auf die Herausforderung von Selbstorganisation wie auch im Hinblick auf die Herausforderung sozialer Kompetenz von den Eltern sehr geschätzt wird. Für die Entlastung ihrer Kinder von Stress und Druck schätzen die Eltern die Notenfreiheit für bedeutsam ein, und betonen gleichzeitig den hohen Informationsgehalt der Rückmeldungen, die sie über die Lernentwicklung ihrer Kinder erhalten und erachten diese als für ihr Kind motivierend bestätigend.

Mit dem Fokus, der in der 2. Phase der wissenschaftlichen Begleitung auf der Frage nach der Haltekraft der Primus-Schule liegt, kommen Eltern zu Wort, die nicht nur für ihre Kinder die Entscheidung treffen, eine neue Schulart zu besuchen, sondern die auch selbst Pioniere bzgl. Elternschaft im Primus-Schulversuch sind. Die Interviews geben differenzierte Einblicke, wie hoch der Anspruch an Elternschaft im Schulversuch ist. Die Eltern stehen mit der Anmeldung ihres Kindes vor Entscheidungen, für die sie nicht auf Erfahrungen rekurrieren können, und sie stehen offensichtlich unter einem hohen Druck, die Entscheidung für die Primus-Schule zu rechtfertigen. Vor diesem Hintergrund erstaunt es wenig, dass ihre Perspektive auf die Primus-Schule von idealtypischen Charakterisierungen geprägt ist. Man könnte sagen, dass die Eltern der ersten Kohorte von Primusschüler*innen in besonderer Weise aufgefordert sind, sich zu den Zielen des Schulversuchs zu positionieren. Die daraus resultierende intensive Auseinandersetzung mit der Entwicklung des Schulversuchs bedingt offensichtlich ein hohes Maß an Identifikation, mit der die Eltern zu Advokator*innen des Schulversuchs werden – bzw. anders gewendet: auf deren Grundlage die Primus-Schule gerade angesichts ihres Versuchsstatus eine erstaunliche Integrationskraft entfalten kann.

3.3 Kritische Perspektiven auf den Schulversuch

In ähnlicher Weise wie die Eltern, deren Kinder auf der Primus-Schule bleiben, mit der Kongruenz der Entwicklung des Schulversuchs im Verhältnis zu ihren Erwartungen und Vorstellungen argumentieren, machen die Eltern, die sich gegen einen Besuch ihres Kindes der Primus-Schule nach der vierten Klasse entscheiden, die Inkongruenz der Pädagogik und Didaktik der Primus-Schule für ihr Kind geltend. Interessanterweise sind die Narrationen der sechs Eltern, die sich gegen einen weiteren Besuch der Primus-Schule entscheiden, sehr konkret im Benennen der von ihnen erfahrenen Diskrepanzen: Ein Lob der Lehrerin für eine nicht exakt ausgeführte Zeichnung mit dem Zirkel, die nicht geklärte Frage, wann Hefte korrigiert werden sollten, ein plötzlicher, unfassbarer Fehler in der Rechtschreibung. Im Vergleich mit den Argumentationen der befürwortenden Eltern wird offensichtlich, wie schwierig eine Artikulation von Kritik gegenüber einem vielfach durchdachten und beschriebenen Konzept eines Schulversuchs ist. Dieser setzen die Eltern konkrete Alltagserfahrungen entgegen, die sie für nicht ausreichend lernförderlich erachten.

Im Kern lassen sich die Narrationen der abmeldenden Eltern als Ausdruck einer Verunsicherung bezüglich der Frage deuten, ob ihr Kind an der Primus-Schule ausreichend gefördert wird. In drei der fünf Primus-Schulen finden die Interviews im Schuljahr nach dem Wechsel der Kinder von der jahrgangsgemischten Klasse 1-3 in die jahrgangsgemischte Gruppe 4-6 statt. Dieser Wechsel wird als ein Übergang gesehen, der viele Neuerungen bedeutet, die der Frage nach der Passung der Primus-Schule für das eigene Kind eine erneute Aktualität geben. Insofern die Kinder bereits zu Beginn des vierten Schuljahres ihre vertraute Lernumgebung wechseln, werfen einige Eltern die Frage auf, ob dieser Übergang verfrüht sei. In jedem Fall machen sie deutlich, dass der Übergang in die zweite jahrgangsgemischte Gruppe Diskontinuitäten mit sich bringt, die das Nachdenken über einen Schulwechsel befördern. Wenn auch nicht alle interviewten Eltern ein Gymnasium als alternative Schulart für ihr Kind gewählt haben, wird doch das Gymnasium als Alternative profiliert. Dabei kommt das Gymnasium zum einen als eine Schulart in den Blick, die ein hohes Maß an Bekanntheit und Vertrautheit zu eigenen Schulerfahrungen mit sich bringt: „...für mich ist es so ich habe sie also am H--Gymnasium angemeldet **wo ich selber auch war** und ich weiß für mich das ist das realistischste Gymnasium (...) sozusagen wo sie es auch schaffen kann“.

Die Aussage der zitierten Mutter veranschaulicht deutlich, dass das Gymnasium insofern als attraktive Alternative wahrgenommen wird, als es bildungsbiografische Vertrautheit und Orientierung für die Eltern ermöglicht. Gleichzeitig bringt die Mutter zum Ausdruck, dass ihre Entscheidung gegen die Primus-Schule neue Ungewissheiten bzgl. des Bildungserfolgs ihrer Tochter mit sich bringt; sie also unterschiedliche Formen der Ungewissheit gegeneinander abwägen muss. In ähnlicher Weise, wie die Primus-Schule von vielen Eltern als eine Alternative zu eigenen negativen Schulerfahrungen gesehen wird, wird das Gymnasium von einigen der abmeldenden Eltern als Kontrastfolie zur Primus-Schule entworfen, die mit ihrem Frontalunterricht benötigte Strukturen bietet. Doch auch die Überzeugung, dass feste Strukturen des Frontalunterrichts für das Lernen des eigenen Kindes förderlicher seien, wird von der Frage begleitet, ob das eigene Kind auch den Ansprüchen des Gymnasiums genügt: „Und da war für mich irgendwo auch die Bestätigung, dass sie das da ganz gut schaffen könnte“. Selbst in dieser positiven Evaluation, die eine Mutter nach einem Probevormittag ihrer Tochter im Gymnasium vornimmt, kommen Zweifel und Ungewissheiten auf, die für die Eltern mit dem Schulwechsel an ein Gymnasium verbunden sind. Zwei der interviewten Eltern thematisieren zudem ihre Ambivalenzen bezüglich des Verlassens der Primus-Schule: „... also irgendwo gehe ich mit einem weinenden Auge von der Schule weg, weil das wird mir dann wahrscheinlich fehlen. Dieses Abwechslungsreiche. Dieses Interessante und alles das finde ich gut, aber sie kommt damit bedingt klar ne...“.

Unabhängig davon, ob die Eltern sich für einen Verbleib an oder einen Wechsel von der Primus-Schule entschieden haben, hat ihnen die Teilnahme als Eltern am Schulversuch eine intensive Auseinandersetzung mit dem Schulversuch und ihren Bildungsentscheidungen abverlangt. Somit lässt es sich als ein Ergebnis des Schulversuchs Primus beschreiben, dass er die Auseinandersetzung von Eltern mit ihren eigenen Vorstellungen von Lernen und Bildung herausgefordert hat, deren kritisch konstruktive Auseinandersetzung mit dem Schulversuch eine besonders intensive Beziehung zwischen Eltern und Primus-Schule – auch im Sinne einer Schulentwicklungspartnerschaft – hat entstehen lassen.

Teil D: Perspektiven von Schüler*innen

1. Ziele der Datenerhebung

Das zentrale Ziel der Interviews mit den Schüler*innen war, einen Einblick in ihre Erfahrungen an der Primus-Schule zu erhalten und darüber Erkenntnisse zu gewinnen, welche handlungspraktischen Orientierungen sie in ihrem Lernprozess entwickeln. Mit dem empirischen Fokus auf die Erfahrungen der Schüler*innen war zudem das Ziel verbunden, die Programmatik der Primus-Schulen und die praktische Umsetzung im Unterrichtsalltag zueinander in Beziehung setzen zu können, um sowohl das Potenzial der Primus-Schulen, neue Praktiken und Strategien einer inklusiven Schule zu realisieren, einzuschätzen, als auch Bedingungen für die Haltekraft aus der Perspektive der Schüler*innen auszuloten.

In den Interviews mit den Schüler*innen wird deutlich, dass die Erfahrung von zentraler Bedeutung ist, **Individualität und Sozialität in ein als sinnvoll erlebtes Verhältnis zu setzen**. Dabei kristallisiert sich **die kontinuierlich verfolgte, zielgerichtete Optimierung des eigenen Lernprozesses und der individuellen Leistungsfähigkeit** als zentrale handlungspraktische Orientierung der Schüler*innen heraus, die, indem sie von allen Schüler*innen praktiziert ist, nicht nur als sozial geteilt, sondern auch als sozial eingebunden erfahren wird. Indem sich alle Schüler*innen als potentiell handlungs- und lernfähig erfahren, erleben sie Individualisierung und Inklusivität als sich wechselseitig ergänzende Orientierungen. Damit verbunden zeigt sich ein starkes Wohlbefinden in der Rolle als Schüler*in einer Primus-Schule, das für die Schüler*innen die Haltekraft der Primus-Schule ausmacht.

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die Datenerhebung und die Auswertungsstrategien gegeben. Daran anknüpfend wird im ersten Schritt die Optimierung der eigenen Leistungsfähigkeit als zentrale Orientierung der Schüler*innen im Rahmen von Individualität und im zweiten Schritt im Rahmen von Sozialität erläutert, die im Hinblick auf das Beziehungsgeflecht mit der Klassen- bzw. Peergemeinschaft und im Hinblick auf das Beziehungsgeflecht mit den Lehrer*innen betrachtet wird. Dabei wird die Relevanz der Konzeption und Lernmethoden an den Primus-Schulen einbezogen. Diese analytische Differenzierung wird schließlich in ihrer Wechselseitigkeit zusammengeführt und ein Resümee zum Schulversuch formuliert.

2. Datenerhebung und Auswertungsstrategien

Im Rahmen der zweiten Projektphase haben drei Erhebungsphasen stattgefunden, die als Querschnitt und Längsschnitt angelegt waren:

- I. Erhebungsphase im Schuljahr 2017/2018: 42 Schüler*innen
- II. Erhebungsphase im Schuljahr 2018/2019: 47 Schüler*innen
- III. Erhebungsphase im Schuljahr 2019/2020: 18 Schüler*innen

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht.

Tabelle 6: Erhebungsphasen zu den Perspektiven von Schüler*innen

	Erhebungsphase I im Schuljahr 2017/2018	Erhebungsphase II im Schuljahr 2018/2019	Erhebungsphase III im Schuljahr 2019/2020
Münster	4 SuS: 4. Klasse	2 SuS: 3. Klasse 4 SuS: 5. Klasse	- Gruppendiskussion mit 3 Schüler*innen aus Titz: 3. Klasse - Gruppendiskussion mit 6 Schüler*innen aus Titz und Minden: 6. Klasse - Gruppendiskussion mit 6 Schüler*innen aus Schalksmühle, Minden, Münster: 9./10. Klasse
Minden	7 SuS: 4. Klasse	2 SuS: 3. Klasse 5 SuS: 5. Klasse 1 S: Abgängerin 5 SuS: 10. Klasse	
Schalksmühle	7 SuS: 4. Klasse	2 SuS: 4. Klasse 3 SuS: 5. Klasse 4 SuS: 9. Klasse	
Titz	13 SuS: 4. Klasse	2 SuS: 2. Klasse 6 SuS: 5. Klasse	
Viersen	11 SuS: 3./4. Klasse	1 SuS: 1. Klasse 2 SuS: 2. Klasse 2 SuS: 3. Klasse 1 SuS: 4. Klasse 2 SuS: 5. Klasse	
GESAMT	42 SuS	47 SuS	18 Sus

In der ersten Erhebungsphase haben Interviews mit 42 Schüler*innen stattgefunden, die im Schuljahr 2017/2018 die 4. Klasse besucht haben und sich kurz vor Ende des Schuljahrs befanden. Der Fokus auf die Jahrgangsklasse 4 zielte darauf, mit den Schüler*innen neben ihren Erfahrungen an der Primus-Schule auch über einen Schulwechsel im Übergang in die 5. Klasse zu sprechen, der zu diesem Zeitpunkt prinzipiell möglich gewesen wäre.

In der zweiten Erhebungsphase haben Interviews mit 47 Schüler*innen im Schuljahr 2018/2019 stattgefunden. Dabei wurde das Sample zum einen auf weitere Jahrgangsklassen erweitert, zum anderen wurden Fortsetzungsinterviews mit 20 Schüler*innen aus der ersten Erhebungsphase durchgeführt. Letzteres ermöglichte, für die Auswertung der Interviews längsschnittliche Vergleiche der Erzählungen der Schüler*innen in der 4. und 5. Klasse vorzunehmen. Die Erweiterung des Samples hingegen diente für die Herstellung weiterer jahrgangsspezifischer und jahrgangsübergreifender Vergleichshorizonte und darüber hinaus für die Betrachtung der Besonderheiten in den 9. und 10. Klassen, insbesondere vor dem Hintergrund des näher rückenden Übergangs auf eine weiterführende Schule oder Ausbildung.

Während die erste und zweite Erhebungsphase in den Räumlichkeiten an den jeweiligen Schulen stattfand, erfolgte die dritte Erhebungsphase im Rahmen des Primustag im Februar 2020. Als Methode wurde dabei allerdings nicht mehr das Einzelinterview eingesetzt, sondern die Gruppendiskussion. Insgesamt wurden drei jahrgangshomogene Gruppendiskussionen für die 3., 6. und 9./10. Klasse durchgeführt, an denen vor allem Schüler*innen teilnahmen, mit denen in den Vorjahren Einzelinterviews durchgeführt wurden.

Bei der Zusammensetzung der Schüler*innen war das Ziel, die Potentiale einer Gruppendiskussion insofern zu nutzen, als erfahrungsrelevante Themen zustimmend oder widersprechend erzählt und diskutiert werden konnten. Eine weitere Besonderheit war, dass Schüler*innen aus verschiedenen Primus-Schulen zusammengebracht werden konnten. Innerhalb der drei Erhebungsphasen konnten Schüler*innen interviewt werden, die sowohl seit der Einschulung als auch über einen Seiteneinstieg die Primus-Schulen besuchen. Insbesondere bei Letzteren finden sich in den Interviews Vergleiche zu ihren ehemaligen Schulen, mit denen sie die Besonderheiten der Primus-Schule hervorheben.

Die **Erreichung der befragten Schüler*innen** erfolgte mit Unterstützung der Schulen (Ansprache, Sammlung der Unterschrift für die Teilnahmeerlaubnis, Terminabsprache). Sie haben zudem die **Auswahl der befragten Schüler*innen** getroffen. Für die wissenschaftliche Begleitung war die Voraussetzung, dass die ausgewählten Schüler*innen nicht zu den Kindern gehören, deren Eltern interviewt wurden. Damit sollten mögliche Hemmschwellen im Interview umgangen werden. Mit der Auswahlentscheidung der Schulen ist nicht auszuschließen, dass Schüler*innen zu Wort gekommen sind, die sich als Fürsprecher*innen der Primus-Schulen einsetzen. Dies ist vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen der Primus-Schulen als Schulversuch nicht verwunderlich. Denn wie auch in den Interviews mit den Schüler*innen deutlich wird, wissen sie um die Situation der Bewährung und einem möglichen Rechtfertigungsdruck ihrer Schulen. Zwar werden auch bei diesen Schüler*innen kritische Anmerkungen vorgenommen, dennoch bewegen sich diese im Rahmen einer Verbundenheit mit der Schule und implizieren keine grundsätzliche Kritik oder Ablehnung. Ebenso wird deutlich, dass die Schüler*innen um die konzeptionellen Besonderheiten ihrer Schule wissen. Zudem ist bezüglich der Entscheidungen der Schüler*innen für die Teilnahme an einem Interview zu berücksichtigen, dass das Interview als Methode von solchen Schüler*innen bevorzugt werden kann, die sich selbst als sprachlich versiert verstehen.

Erhebungsstrategien: Um den Schüler*innen einen erzählgenerierenden Einstieg in das Interview zu ermöglichen, wurden sie zunächst gefragt, wie es ihnen an der Schule geht und was sie gerne zu ihrer Schule erzählen möchten. Ihren Relevanzsetzungen folgend wurden vertiefende Nachfragen gestellt und ebenso themenspezifische Fragen eingeführt, die u.a. die Konzeption des Schulversuchs und Lernmethoden betrafen und auch Beziehungsgeflechte mit Schüler*innen und Lehrer*innen umfassen. Für die Gruppendiskussionen wurden zudem zwei bis drei anonymisierte Zitate aus vorangegangenen Interviews als Gesprächsanlass eingesetzt, zu denen sich die teilnehmenden Schüler*innen positionieren, ihre Erfahrungen schildern und diskutieren konnten.

Auswertungsstrategien: Ausgehend von den Relevanzsetzungen der Schüler*innen und dem Erkenntnisinteresse der wissenschaftlichen Begleitforschung wurden mithilfe der Auswertungsschritte der Grounded Theory Kategorien gebildet, die zum einen zu der Schlüsselkategorie „Optimierung der Leistungsfähigkeit“ als zentrale Orientierung der Schüler*innen abstrahiert wurden. Zum anderen wurden die mit dieser Schlüsselkategorie zusammenhängenden Dimensionen „Individualität“ und „Sozialität“ herausgearbeitet und in ihrer Wechselseitigkeit, sowie im Rahmen der Konzeption und den Lernmethoden der Primus-Schule beleuchtet. Einen wesentlichen Analyseschritt stellte dabei der fortlaufende Vergleich der Aussagen der Schüler*innen bzw. der Kategorien dar.

Ergebnisdarstellung: Im Mittelpunkt stehen die Ergebnisse zu den Interviews mit den Schüler*innen bis zur 6. Klasse, die mit den Ergebnissen zu den Interviews mit den Schüler*innen der 9. und 10. Klasse zur Darstellung der Gemeinsamkeiten und der spezifischen Kontraste ergänzt werden.

3. Die Optimierung der Leistungsfähigkeit im Rahmen von Individualitätsansprüchen

Die Optimierung der eigenen Leistungsfähigkeit ist eine zentrale Orientierung der Schüler*innen. Sie stellen diese in einen thematisch engen Zusammenhang mit der Individualisierung, die sie als unterrichtspraktische Rahmenbedingung für ihr Lernen wahrnehmen und als eine besondere Erfahrung an der Primus-Schule anerkennen.

3.1 Individualisierung im kollektiven Zeithorizont des Könnens

Die Schüler*innen konkretisieren die Möglichkeit zur Individualisierung als 1. die Wahlmöglichkeit des zu Lernenden, 2. das Lernen im eigenen Tempo, 3. das Lernen entsprechend des eigenen Lernstands/-niveaus. Sie führen diese drei Formen der Individualisierung als eine positiv besetzte, erzählenswerte Erfahrung in und mit der Primus-Schule an. Selbständigkeit und Entscheidungsfreiheit sind häufig gewählte Begriffe, mit denen die Schüler*innen der Individualisierung persönliche Bedeutung zuschreiben. Die Möglichkeit des **Lernens im eigenen Tempo** beschreiben sie als Entlastung von einem potentiellen Zwang zum Gleichschritt des Lernens im Klassenverband. Dazu konstruieren sie den Kontrastfall des ‚normalen Unterrichts‘, auch wenn sie diesen selbst nicht erlebt haben. In Abgrenzung von dem dort vermuteten – oder teilweise auch erfahrenen – Zeit- und Leistungsdruck beschreiben die Schüler*innen die Primus-Schule als einen Ort, an dem ihnen **Zeit gewährt und zugestanden** wird.

Während die interviewten Schüler*innen von einer **Normalität verschiedener Lernniveaus** ausgehen, treffen sie auch Unterscheidungen zwischen „schneller“ und „langsamer“ lernenden Schüler*innen. Dabei machen sie deutlich, dass die vorgenommenen Unterscheidungen für sie hilfreich oder möglicherweise sogar eine Voraussetzung dafür sind, ihren individuellen Lernfortschritt einschätzen zu können. Die Wahrnehmung des individuellen Lernfortschritts orientiert sich somit an einem übergeordneten Rahmen an der Primus-Schule, der einen **kollektiven Zeithorizont des Könnens** widerspiegelt. Als übergeordneter Rahmen aktiviert der **kollektive Zeithorizont des Könnens** erst Unterscheidungsmöglichkeiten, mit denen Vergleiche der Schüler*innen untereinander in „schneller“ und „langsamer“ vorgenommen und ihre eigene Lernleistung, wie auch die anderer Schüler*innen eingeordnet werden können. Der **jahrgangsgemischte Unterricht** ermöglicht dabei im Gegensatz zu einem jahrgangshomogenen individualisierten Unterricht prinzipiell die **individuelle Lernzeit im kollektiven Zeithorizont des Könnens – mindestens fächerspezifisch – auszudehnen und zu flexibilisieren**. Zwar aktivieren die Schüler*innen mit den von ihnen getroffenen Unterscheidungen jahrgangsspezifische Normen, jedoch deutet sich auch ein Spielraum des Variierens in der Praxis an. Die Möglichkeit des Ausdehnens und Flexibilisierens wird dabei auch in der Möglichkeit deutlich, sich ausprobieren zu können:

„Eigentlich finde ich es ganz gut, wegen mehr Leuten, wegen zum Beispiel jetzt bei Lehrer, wenn ich jetzt zum Beispiel für die fünfte Klasse ein bisschen zu schlau wäre, könnte meine Lehrerin sagen, heute guckst du mal bei der Sechsten mit um dann zu gucken ob das gut oder schlecht für mich ist.“

Gleichzeitig beschreiben insbesondere ältere Schüler*innen den jahrgangsgemischten Unterricht als einen **Möglichkeitsraum der Wiederholung**, etwa, wenn sie anderen bzw. jüngeren Schüler*innen Lerninhalte erklären oder aber Lerninhalte in jüngeren Jahrgängen thematisiert werden, an denen sie partizipieren und ihr gelerntes Wissen auffrischen und/oder vertiefen können. Mit den Wiederholungsmöglichkeiten offeriert der jahrgangsgemischte Unterricht zugleich eine Fluidität des Lernens, die von einem permanenten Lernfortschritt entlasten kann. Denn die Wiederholbarkeit zeigt mit ihrer Möglichkeit des ‚Zurückgehens‘ in den zeitlich zurückliegenden

Lernstoff den Lernprozess als fluide Annäherung an individuell gerahmte und zugleich kollektiv verbindliche Lernfortschritte, in der keine lineare Progression zu erwarten ist bzw. Lernfortschritte zeitlich nicht fixiert werden müssen.

3.2 Die Re-Zentrierung der Zeit in den Lernbiographien der Schüler*innen

Zwar verweisen die Aussagen der Schüler*innen auf eine relativ weitreichende Entstandardisierung der Lernanforderungen, mit der sie eine Entlastung von Zeitdruck und sich innerhalb von Wahlmöglichkeiten selbständig und ausgestattet mit Entscheidungsfreiheiten im schulischen Alltag erleben, jedoch ist der für sie daraus entstehende **Zeithorizont auch in der Langformschule von 1-10 nicht unendlich ausdehnbar und kann nicht beliebig ausufern**. Der Individualitätsanspruch dokumentiert sich vielmehr gerade darin, dass sie selbst einen **Zeithorizont im Blick** behalten und diesen in ihrem eigenen Lerntempo **mitorganisieren**. Die zeitliche Re-Zentrierung des Lernens findet sich folglich in ihrer eigenen Lernbiographie als eine notwendige, sie verpflichtende Zentrierung ihrer Zeit, die innerhalb der gedanklichen Zuordnung zu einer Gruppe oder Levels zielorientiert auf den individuellen Lernfortschritt ausgerichtet ist bzw. sein soll. Insofern zeigt sich bei den Schüler*innen auch eine **planbare und zu planende Arbeit an sich selbst als Lernsubjekt**, die in der Konzentration auf die ‚eigene Sache‘ verfolgt und von ihnen gewährleistet werden muss. Dieser Zusammenhang kann in im Hinblick auf folgende vier Dimensionen verdeutlicht werden:

1. Die Konzentration auf den eigenen Lernprozess
2. Die Dokumentation ihrer Lern- und Arbeitsschritte, der Lernplan und dessen Erledigung und abschließende Prüfung
3. Das Wissen um den eigenen Lernstand mit der Aufforderung zum Üben und Besserwerden, die Lernberichte und der Austausch mit Lehrer*innen als Kompass für ihren gegenwärtig aktuellen Lernweg
4. Die zukunftsorientierte Sinngebung für das eigene Lernen

Im eigenen Tempo arbeiten und lernen zu **dürfen**, impliziert zugleich ein **Müssen**, das von den Schüler*innen als Selbstverpflichtung angenommen wird. Somit sind die Schüler*innen zwar von dem Druck entlastet, nach dem Tempo anderer Schüler*innen arbeiten zu müssen, sie bewegen sich jedoch innerhalb des Vergleichs mit dem eingestuften Lernstand anderer Schüler*innen und verfolgen dabei den normativen Appell des Unterrichts auf **Selbstführung**. Die individuelle Lernzeit entlastet sie zwar von einem Gleichschritt im Klassengefüge, jedoch nicht vom Lernen und Arbeiten müssen an sich.

Für das **Wissen um den eigenen Lernstand** fungieren die **Lernberichte** und der **Austausch mit Lehrer*innen als Kompass**. Die Lernentwicklungsberichte verhelfen den Schüler*innen zu einer differenzierten Selbsteinschätzung und Rückmeldung, an der sie sich perspektivisch orientieren können. Der Verzicht auf Noten wird als eine Art Moratorium erachtet, das ermöglicht, die Selbstführung als Lernsubjekt wahrzunehmen und sich auf die eigenen Aufgaben und Lernprozesse planend zu konzentrieren. Die Bedeutsamkeit der Lernentwicklungsberichte zeigt sich auch bei den Schüler*innen der 9. und 10. Klasse. Sie bewerten die Notengebung in diesen Jahrgangsstufen positiv, verweisen aber auch darauf, dass die Kombination mit schriftlichen Erläuterungen für sie sinnstiftend und Orientierung gebend ist. Diese Orientierung impliziert nicht nur eine Feststellung zum eigenen Lernstand, sondern immer auch die **an sich selbst formulierte Anforderung/Aufforderung des Übens und Besserwerdens**. Mit dieser Selbstanforderung stellen die Schüler*innen sich nicht nur als lernfähig dar, sondern auch als Subjekte, die über ihre Lernfähigkeit sprechen und diese kritisch reflektieren können.

Für viele der Schüler*innen, für die der Besuch der Primus-Schule mit dem Wechsel einer zuvor besuchten Schule verbunden ist, ist die Steigerung ihrer Leistung ein zentrales Thema. Die in der Primus-Schule erbrachte Leistung wird im Vergleich mit der zuvor besuchten Schule als höher eingeschätzt und in einen gedanklichen Zusammenhang mit den individualisierten Lernformen der Primus-Schule gestellt:

„Also diese Entscheidung kam in der siebten Klasse, da habe ich bemerkt, dass ich mich herrlich ordentlich verbessert habe in der Schule und seitdem läuft es einfach bei mir super hier und danach habe ich mich entschieden in die Oberstufe zu gehen, weil mein Hauptziel ist es halt, also mein Traumberuf ist Pilot zu werden // AD: Ah toll! // Genau und dazu benötige ich halt ein Abitur.“

Schließlich ist auf die **zukunftsorientierte Sinnggebung** hinzuweisen, die wiederkehrend von den Schüler*innen **für das eigene Lernen und ihren Lernprozess** vorgenommen wird. Dabei wird insbesondere die Zielrichtung beruflicher Perspektiven und/oder die Bedeutung der Selbstständigkeit relevant gesetzt. Die Zielrichtung beruflicher Perspektiven wird explizit von Schüler*innen aufgerufen, um entweder ihr Arbeitsverhalten zu erläutern oder aber als sie aktivierende Motivierung, wenn sie sich beim Lernen lustlos erleben. Zentral scheint zu sein, dass kein äußerer Zwang ausgeübt wird. Vielmehr beschreiben Schüler*innen eine auf sich selbst bezogene Einsicht, sowie das Potenzial der Wahlmöglichkeiten, auch bei Lustlosigkeit, Lust am Lernen erwecken kann.

Im individualisierten Unterricht der Primus-Schule erleben die Schüler*innen sich somit als aktive Mitgestalter*innen ihres Lernprozesses, den sie sowohl für eine als sinnvoll erlebte Gegenwart wie auch für eine zukunftsorientierte Sinnggebung für bedeutsam halten: „...weil die Zukunft steckt noch vor mir, ich habe alles noch zu erleben und damit ich eine gute Zukunft habe, muss ich auch gut lernen.“ Die Primus-Schule eröffnet demnach Möglichkeitsräume, in denen die Schüler*innen sich als **Lernende und leistungsfähige Akteur*innen** erleben können, in dieser Hinsicht an sich arbeiten und sich im Schulgeschehen einbringen. Mit diesem Zutrauen in sich selbst wird das Lernen von ihnen folglich als **Lernen können** hergestellt, **ein nicht lernen können gibt es nicht**.

4. Anerkennung der Individualität in sozialen Beziehungen

Im vorangegangenen Kapitel wurde aufgezeigt, wie Schüler*innen der Primus-Schulen ihre Leistungsfähigkeit im Wechselspiel von Individualitätsansprüchen und den individualisierenden Lernformen der Primus-Schule entfalten. Die Schüler*innen erscheinen in dieser Perspektive als autonome Subjekte. In ihren Interviews finden sich aber vielfältige Hinweise darauf, wie die Erfahrung von Individualität an die Anerkennung in sozialen Beziehungen gebunden ist und wie zentral daher die Erfahrung eines **Eingebundenseins in ein soziales Beziehungsgeflecht** ist.

4.1 Inklusivität der Schul- und Peergemeinschaft

Für die Erfahrung eines Eingebundenseins in ein soziales Beziehungsgeflecht ist zunächst die Erfahrung von Schulgemeinschaft konstitutiv. Die Schüler*innen heben hervor, dass die Primus-Schule eine ‚Schule für alle Kinder‘ ist. Sie beschreiben eine grundsätzliche Offenheit untereinander und einen gelassenen Umgang mit Schwierigkeiten. Gleichzeitig werden Konflikte thematisiert, jedoch unmittelbar mit den dafür bereitgestellten Konfliktlösestrategien, wie Klassenrat, die Funktion der Klassensprecher*innen, Streitschlichter in Verbindung gebracht. Unter dem Motto „Wir kriegen das geregelt“, werden Konfliktfähigkeit und Lösungskompetenzen als maßgeblich für die positiv erlebte Atmosphäre erachtet:

„Ich als Klassensprecherin kann dann da direkt dazwischen und sagen: Ey, was ist hier los? Kann ich irgendwie behilflich sein? Und dann bin ich öfters behilflich und dann freut man sich auch so, wenn man behilflich sein kann.“

Neben der Erfahrung einer inklusiven Schulgemeinschaft sind Freundschaften von zentraler Bedeutung. Die Langform wird dabei als eine geeignete Schulstruktur für die Kontinuität von Freundschaften erachtet. Die Möglichkeit mit ihren Freund*innen aus der Grundschulzeit in einer Klasse zu bleiben, wird von vielen Schüler*innen in der Situation des Übergangs in die Sekundarstufe als bedeutsam beschrieben. Gleichzeitig antizipieren sie die Möglichkeit, nach einer vorübergehenden Trennung in unterschiedliche Stufen der Jahrgangsmischung wieder im selben Klassenverband sein zu können. Insgesamt erscheint die Langform perspektivisch eine soziale Kontinuität zu gewährleisten, die von den Schüler*innen relevant gesetzt wird und vor dem Hintergrund des sozialen Beziehungsgefüges an den Primus-Schulen gleichzeitig eine soziale Dynamik für sie offeriert.

Die Jahrgangsmischung intensiviert die Erfahrung sozialer Dynamik, insofern das Von- und Miteinanderlernen, dabei insbesondere das Helfen, ein durchgängig wichtiges Thema sind. Die in ethnografischen Studien zu Alltagspraktiken des Helfens rekonstruierten Schwierigkeiten des gegenseitigen Helfens klingen in den Erzählungen der Schüler*innen nur selten an, werden aber erwähnt, beispielsweise in Form der Überlegung, dass die Inanspruchnahme von Hilfe das helfende Kind in seinem Lernfortschritt behindere. Mehrheitlich betonen die interviewten Schüler*innen, dass gegenseitige Hilfe nicht nur für, sondern auch von jüngeren Schüler*innen gegeben und somit eine Festlegung auf an Alter gebundene Rollenerwartungen nicht stattfindet. Dennoch berichten die Schüler*innen wiederholt von Regeln, mit denen bei Schwierigkeiten zunächst andere Schüler*innen einbezogen werden. Diese Regelmäßigkeit geht mit Annahme der Aufgabe der Entlastung von Lehrer*innen durch die gegenseitige Hilfe und der damit verbundenen Übernahme einer ‚Lehrerrolle‘ einher. In letzter Konsequenz werden Schüler*innen selbst dabei zu **Garant*innen einer inklusiven Schule**: „... und hier ist es das Prinzip jeder hat ein Recht zu lernen und damit ist auch das Sache, dass wenn Kinder was zu schnell sind beispielsweise, dass sie dann Kindern damit helfen können weil sie DAS schon wissen //mmh// dann können sie es anderen Leuten auch noch beibringen und sich selber auch noch mehr.“

Mit den Erfahrungen von Schulgemeinschaft, gegenseitiger Akzeptanz, Freundschaften und einer Selbstverständlichkeit gegenseitiger Hilfe beschreiben die Schüler*innen ihre individuellen Lernprozesse als eingebunden in eine facettenreiche Sozialität:

„...die Klasse steht halt immer hinter einem, wir halten zusammen und haben halt auch Spaß und wenn es Probleme gibt, dann helfen wir uns einander und ähm, wenn einer Schwierigkeiten irgendwo hat, dann helfen wir dem halt dabei.“

Die soziale Gemeinschaft erweist sich dabei als soziale Geborgenheit, die maßgeblich auf die Wahrnehmung der eigenen Lernfähigkeit und Gestaltung des Lernprozesses einwirkt. Dies geschieht nicht nur in der konkreten, funktional ausgerichteten praktischen Unterstützung und Hilfe. Vielmehr scheinen bereits das Wissen und das Gefühl der sozialen Geborgenheit das entsprechende Potenzial zu implizieren und über die funktionale Dimension hinaus eine zentrale Rahmenbedingung für den eigenen Lernprozess zu offerieren.

„Boah, schön so. Ich bin immer noch mit meinen Freunden zusammen. Ich werde nie mit denen getrennt ... Boah, ich kenn die doch schon. Die sind eh nett, da brauche ich keine Angst haben und sowas. Und das pusht dich halt auch.“

4.2 Enthierarchisierung des Verhältnisses von Lehrer*in und Schüler*innen

In den Erzählungen der Schüler*innen kommen die Lehrer*innen insbesondere als Lernbegleiter*innen zur Geltung. Wie aus der bisherigen Darstellung deutlich wird, verweisen die beschriebenen Lernformen und die spezifische Sozialität der Peer-Gemeinschaften auf eine **Dezentrierung** und damit auf eine **Enthierarchisierung im Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis**, die sich insbesondere als **Entlastung von Zwang** kennzeichnen lässt und die oftmals mit Bezug auf beziehungsweise im Kontrast zu Machtbeziehungen im Frontalunterricht beschrieben wird. Einem machtvollen Lehrer im Frontalunterricht werden die selbständigen Schüler*innen der Primus-Schule gegenübergestellt. Im Zusammenspiel mit den individuellen Lernformen, der individuellen Lernzeit und Zusammenarbeit mit anderen Schüler*innen entstehen aus Sicht der Primusschüler*innen alternative Möglichkeiten für eine Beziehungsgestaltung mit Lehrer*innen, die als Unterstützung in einer vertrauensvollen Lernatmosphäre beschrieben werden. Deutlich wird dabei, dass die Rolle der Lernbegleitung Orientierung, Hinweise und zugleich eine Entscheidungsmacht impliziert, insofern als die Lehrer*innen Zeit vorgeben *und* gewähren können. Insbesondere bei Schwierigkeiten werden Lehrer*innen als eine Instanz beschrieben, die Struktur und Orientierung gibt und somit zur Lösung individueller Lernprobleme beiträgt. Dem Wechselspiel zwischen der Gewährung von Selbständigkeit und der Unterstützung bei Problemen sprechen die Schüler*innen eine Beziehungsqualität des ‚Anvertrauen-Könnens‘ zu, die die Beziehung zu den Lehrer*innen als eine für ihr Lernen förderlich ‚Bindung‘ erfahrbar werden lässt.

5. Fazit

Für die wissenschaftliche Begleitforschung in der zweiten Phase war die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen der Schüler*innen als wichtigen Akteur*innen im Primus-Schulversuch ein Schwerpunkt. Nachdem in der ersten Phase der wissenschaftlichen Begleitung Schulleitungen und Lehrer*innen im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Begleitforschung standen, konnten wir über die Finanzierung einer weiteren halben Mitarbeiterstelle gewährleisten, dass Schüler*innen als Akteure im Schulversuch in den Blick kommen. Unsere Entscheidung, die Schüler*innen als Akteure im Schulversuch zu erachten, implizierte eine Entscheidung gegen eine standardisierte Erhebung ihres Leistungsstands zugunsten der Frage nach bildungsbiografischen Relevanzen des Schulversuchs Primus für Schüler*innen. Diese Frage wird abschließend erst nach der dritten Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung beantwortet werden können, wenn neben den längsschnittlich schulbiografischen Interviews auch die Ergebnisse der von uns geplanten Absolventenstudien vorliegen. Insofern erachten wir dieses Fazit als Zwischenfazit, das für die weitere wissenschaftliche Begleitforschung folgende Aufmerksamkeiten nahelegt.

1. Die von uns interviewten Schüler*innen zeichnen ein überaus positives Bild von der Primus-Schule, das große Übereinstimmungen mit den Leitideen und Zielen des Schulversuchs aufweist. Dies tun sie so übereinstimmend, dass unsere Analysen unbedingt nahelegen, dass die Primus-Schule ihre Ansprüche an veränderte Möglichkeiten der Gestaltung von Bildungsbiografien und veränderte Lernerfahrungen umfassend einlöst. Gleichzeitig interpretieren wir die Narrationen der Schüler*innen als Ausdruck einer ausgeprägten ‚Komplizenschaft‘ mit dem Schulversuch: Schüler oder Schülerin im Primus Schulversuch zu sein, bedeutet, sich mit den Zielen des Schulversuchs auseinanderzusetzen, sich mit ihm zu identifizieren und sich für ihn zu verbürgen. Insofern machen die Interviews offensichtlich, dass die Teilnahme am Schulversuch Primus die Schüler*innen in besonderer Weise dazu herausfordert, sich dem Schulversuch gegenüber zu positionieren und die eigene

Akteurschaft im Schulversuch zu reflektieren. Das Interview wiederum ist eine Methode, an der mit hoher Wahrscheinlichkeit genau die Schüler*innen teilnehmen, die diese Herausforderung besonders kompetent bewältigen und sich mit dem Schulversuch auf ausgeprägte Weise identifizieren.

2. Lernen und Leisten sind zentrale Themen der Schüler*innen. Die Interviews geben fundierte und facettenreiche Einblicke, wie die Primus-Schule für ihre Schüler*innen zu einer Schule wird, in der alle Kinder und Jugendlichen lernen und leisten können. Für die interviewten Schüler*innen wird die Inklusivität der Primus-Schule dadurch erfahrbar, dass niemand von der Möglichkeit des individuellen Lernfortschritts ausgenommen wird. Gleichzeitig machen die Schüler*innen es zu ihrer Selbstverpflichtung, diese Möglichkeit auch zu nutzen. Die Schüler*innen entsprechen somit der programmatischen Leitidee des Primus Schulversuchs durch eine Veränderung der äußeren und inneren Schulstruktur zu einem Abbau von Bildungsungleichheit beizutragen, indem sie die Optimierung ihrer eigenen Lern- und Leistungsfähigkeit zu ihrer Alltagspraxis machen.
3. Individualität und Sozialität werden im Primus Schulversuch als interdependent erfahren. In den Interviews kommt deutlich zum Ausdruck, dass der individuelle Lernfortschritt nur vor dem Hintergrund eines kollektiven Könnens erfahrbar wird. Ebenso ist die Erfahrung von Individualität an die Anerkennung in sozialen Beziehungen gebunden. In der Ausgestaltung eines so gedachten Spannungsfeldes von Individualität und Sozialität findet eine Enthierarchisierung der Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen statt und eine Solidarisierung der Schüler*innen untereinander.

Konklusion: Zum Entwicklungsstand des Schulversuchs PRIMUS

1. Die Primus-Schulen konnten eine hohe Haltekraft im Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe entwickeln.

Der Schulversuch PRIMUS hat eine Erprobungszeit von zehn Jahren. Mit Ausnahme des Standorts Minden, wo der Schulversuch bereits im Schuljahr 2013/14 begonnen hat, sind die Primus-Schulen seit dem Beginn des Schuljahres 2020/21 in ihrem siebten Versuchsschuljahr. Der vorgelegte Bericht bezieht sich auf die Schuljahre 2017/18-2019/20. Diese drei Jahre sind für die Primus-Schulen von besonderer Relevanz gewesen, insofern im Schuljahr 2017/18 die als erste Primusschüler*innen angemeldeten Kinder in die fünfte Klasse gekommen sind. Mit dem Übertritt in die Sekundarstufe war die Frage nach der Haltekraft der Primus-Schulen verbunden, deren Untersuchung für die wissenschaftliche Begleitung zentral war und für deren Beantwortung die Akteursgruppen der Eltern und Schüler*innen in die Untersuchung prominent einbezogen wurden. Mit den Ergebnissen aus den Interviews dieser Akteursgruppen kann die hohe Haltekraft der Primus-Schulen, die die Schülerzahlen eindeutig ausweisen, als Ausdruck einer ausgeprägten Identifikation von Eltern und Schüler*innen mit dem Schulversuch verstanden werden. Im Vergleich der beiden Akteursgruppen Eltern und Schüler*innen lässt sich als geteilte Perspektive beschreiben, dass die Primus-Schule als eine Schule wahrgenommen wird, die die Lern- und Leistungsfähigkeit ihrer Schüler*innen auf besondere Weise herausfordert und stärkt. Die Entwicklung des Schulversuchs am Standort Viersen schmälert diese Feststellung nicht. Vielmehr liegen hier äußerst problematische Implementierungsbedingungen für den Schulversuch vor, die das Gelingen an diesem Standort gefährden, die aber nicht auf die konzeptionelle Anlage und pädagogische Ausrichtung des Schulversuchs PRIMUS zurückzuführen sind.

2. Die Entwicklungsarbeit in der Sekundarstufe 1 rückt in den Vordergrund des Schulversuchs.

Die pädagogischen Konzepte in der Primarstufe sind soweit erprobt und implementiert, dass sich die Schulen nun auf die Entwicklungsanforderungen in den höheren Lerngruppen konzentrieren können. In den letzten drei Jahren des Aufwachsens des Schulversuchs ist die Entwicklung der Lernkultur in der Sekundarstufe 1 und die Perspektive auf den Übergang nach Jahrgang 10 ein wesentliches Feld. Insbesondere betrifft dies die Primus-Schulen Viersen und Titz, aber auch die übrigen drei Primus-Schulen, deren erste grundständige PRIMUS-Kohorten nun in den jahrgangsgemischten Lerngruppen der Sekundarstufe sind. Herausfordernd ist hier die Ausbalancierung des Fach- und Klassenlehrerunterrichts, die Zusammenarbeit zwischen den Stufen und das gemeinsame Unterrichten.

3. Die ersten Abgänger*innen aus PRIMUS erzielen hochwertige Abschlüsse und übertreffen die Schullaufbahnprognosen.

An den drei Standorten Minden, Münster und Schalksmühle, die den Schulversuch mit Schüler*innen aus dem ersten und fünften Schuljahr begonnen haben, hat zum Ende des Schuljahres 2019/20 ein erster Jahrgang von Zehntklässlern die Primus-Schulen verlassen. Die von ihnen erworbenen Abschlüsse waren im Vergleich zu den Empfehlungen, mit denen die Schüler*innen von den zuvor besuchten Grundschulen in die fünfte Klasse der Primus-Schule gewechselt waren, erwartungswidrig hoch. Mit den längsschnittlich angelegten Interviews wird nachvollziehbar, wie die Schüler*innen die Unbestimmtheit ihres Schulabschlusses genutzt haben, um für sich persönlich Zielperspektiven zu entwickeln und auf diese hinzuarbeiten – für die interviewten Schüler*innen konkretisierten sich diese Perspektiven oftmals nicht nur in den Plänen, das Abitur zu machen und anschließend zu studieren, sondern sie haben diese Abschlüsse mit konkreten inhaltlichen Interessen verbunden.

4. Perspektiven der wissenschaftlichen Begleitung bis 2024

Um den Schulversuch in seiner Bedeutung für die Primusschüler*innen weitergehend verstehen und damit auch evaluieren zu können, wird die Gruppe der Absolvent*innen der Primus-Schulen in der dritten Phase der wissenschaftlichen Begleitung im Fokus stehen. Dabei wird eine Absolventenstudie querschnittliche Einblicke in die berufs- bzw. bildungsbiografische Entwicklung der ersten Kohorte von abgehenden Zehntklässler*innen geben. Gleichzeitig wird die längsschnittliche Perspektive auf die Erfahrungen ausgewählter Primusschüler*innen weiterverfolgt.

Für die nächsten vier Jahre wird die Frage zentral sein, wie die im Raum stehende Aussicht auf die Beendigung des Schulversuchs zum Schuljahr 2023/24 sich auf Anmeldezahlen von Schüler*innen wie auch die Motivation von Lehrer*innen auswirken wird, als Pädagog*innen im PRIMUS-Schulversuch zu arbeiten. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt befindet sich der Schulversuch in einer Phase der Konsolidierung, in der vier der fünf Primus-Schulen regional gut verortet sind und über die Region hinaus Anerkennung und Aufmerksamkeit erfahren. Wir empfehlen, bildungspolitisch sicherzustellen, dass die Primus-Schulen eine über das 2024 hinausgehende Perspektive erhalten, um die begonnene Reform so weiterführen zu können, dass diese in ihrer möglichen Attraktivität für andere Schulen und für Standorte als Bereicherung ihrer Bildungslandschaft sichtbar wird.

Publikationshinweise

- Carle, U./Huf, C./Idel, T.-S./Pauling, S. (2018): PRIMUS-Schulversuch zum längeren gemeinsamen Lernen in Primar-und Sekundarstufe Bericht über die erste Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung 2014-2017, abrufbar unter: <https://www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV17-930.pdf;jsessionid=0D6E144F53C47B78E7732DDEF0817CC3>
- Huf, C./Idel, T.-S./Schnell, I.: Entdramatisierung von Übergängen durch Altersmischung - das Beispiel des Langformschulversuchs PRIMUS. In: Sonderpädagogische Förderung heute 2/2016, S. 165-178.
- Idel, S./ Huf, C./Pauling, S. (2017): „Schulentwicklungsforschung als qualitative Prozessanalyse. Das Beispiel der wissenschaftlichen Begleitforschung des Schulversuch Primus.“ In Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge, herausgegeben von Burger, T. & Miceli, N., 49-66. Wiesbaden: VS Verlag.
- Pauling, S./Idel, T.-S. (2019): Jahrgangsmischung in der Langform. Erfahrungen aus dem Schulversuch PRIMUS. In: PÄDAGOGIK 3/2019, S. 38-41.