



Ministerium für Schule und Bildung NRW, 40190 Düsseldorf

17. Januar 2025

Seite 1 von 1

An den Vorsitzenden des  
Ausschusses für Schule und Bildung  
des Landtags Nordrhein-Westfalen  
Herrn Florian Braun MdL  
Platz des Landtags 1  
40221 Düsseldorf

Dorothee Feller

**Bericht zum Thema: „Schulversuch PRIMUS“**

Bericht über die dritte Phase der wissenschaftlichen Begleitung  
des Schulversuchs PRIMUS (01.10.2020-30.09.2024)

Auskunft erteilt:

Herr Otto

Telefon 0211 5867-3630

Mattias.Otto@msb.nrw.de

Sehr geehrter Herr Vorsitzender,

zur Sitzung des Ausschusses für Schule und Bildung am 11. Dezember 2024 ist das Ministerium für Schule und Bildung seiner Berichtspflicht zum Schulversuch PRIMUS gemäß § 132b Absatz 2 SchulG NRW nachgekommen. Der Bericht des Ministeriums beruht auch auf der Berichterstattung der wissenschaftlichen Begleitforschung. In der Sitzung wurde gegenüber den Abgeordneten zugesagt, den Bericht über die dritte Phase der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs PRIMUS (01.10.2020-30.09.2024) ergänzend zur Verfügung zu stellen.

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

Mit freundlichen Grüßen

  
Dorothee Feller

Anschrift:

Völklinger Straße 49

40221 Düsseldorf

Telefon 0211 5867-40

poststelle@msb.nrw.de

www.schulministerium.nrw

Postanschrift:

Ministerium für

Schule und Bildung NRW

40190 Düsseldorf



Wissenschaftliche Begleitung  
zum Schulversuch PRIMUS



---

Prof. 'in Dr. Christina Huf, Universität Münster

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

Dr. Farina Böttjer

---

**Bericht**  
**über die dritte Phase**  
**der wissenschaftlichen Begleitung**  
**des Schulversuchs PRIMUS**  
**(01.10.2020-30.09.2024)**

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

November 2024

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	3
<b>2. Die Schüler:innen der Primus-Schulen</b> .....	4
2.1 Wer sind ‚die‘ Primus-Schüler:innen? .....	4
2.2 Wer sind die interviewten Schüler:innen? .....	6
<b>3. Methodisches Vorgehen</b> .....	8
3.1 Lernbiografische Interviews .....	8
3.2 Standardisierte Absolventenbefragungen .....	8
3.3 Wie denken wir die unterschiedlichen Daten zusammen? .....	9
<b>4. Empirische Ergebnisse</b> .....	10
4.1 Lernen in Beziehung .....	10
4.2 Bewährung im Schulversuch .....	14
<b>5. Resümee: Bewährung in Beziehung</b> .....	19
Überblick projektbezogener Publikationen 2020-2024 .....	19
Weitere Literatur im Text .....	20

## 1. Einleitung

Während wir im Juli und August dieses Jahres den Abschlussbericht der dritten Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung des Schulversuch PRIMUS schreiben, nähert sich der im Schuljahr 2014/15 begonnene Schulversuch seinem Ende. Gleichzeitig haben die Schüler:innen, die im Schuljahr 2014/15 als erster Jahrgang in die erste Klasse der fünf Primus-Schulen eingeschult wurden, vor wenigen Wochen die 10. Klasse ihrer Schulzeit im Schulversuch erfolgreich beendet.<sup>1</sup> Als wissenschaftliche Begleitforschung sind wir in diesen zehn Jahren ein Teil des Schulversuchs geworden (vgl. Huf/Idel 2024). Von Anfang an haben wir Interviews mit den Schüler:innen geführt, und die Frage nach ihren Erfahrungen im Schulversuch hat zunehmend unser Forschungsinteresse konturiert. In der dritten Phase, die Gegenstand dieses Abschlussberichts ist, fokussieren wir ausschließlich auf die *Erfahrungen der Schüler:innen mit ihrer Primus-Schule*. Mit Einzelinterviews, Gruppeninterviews sowie standardisierten Befragungen fragen wir nach den Rückblicken und Ausblicken, die die Zehntklässler:innen am Ende ihrer Schulzeit in der Primus-Schule zentral setzen.

Die übergreifende Fragestellung lautet in diesem Zusammenhang, wie die Schüler:innen ihre Schulzeit an der Primus-Schule bilanzieren und wie sie sich auf den Übergang nach Klasse 10 vorbereitet sehen. Die Analysen der wissenschaftlichen Begleitforschung sind im Horizont der erziehungswissenschaftlichen Absolventen- und Übergangsforschung entstanden und geben wichtige Aufschlüsse darüber, welchen Lern- und Erfahrungsraum die Primus-Schulen als Langformschule von 1-10 für die Schüler:innen eröffnen. Wie in anderen Absolventenstudien auch, haben wir einzelne Schüler:innen, die den Übergang bereits erlebt haben, nach ihren Erfahrungen dazu befragt.

Mit der Frage nach den Erfahrungen der Schüler:innen im und mit dem Schulversuch haben wir uns dagegen entschieden, sie nach den von uns für relevant erachteten Eckpunkten des Schulversuchs zu fragen, sondern uns stattdessen dezidiert für ihre Relevanzen interessiert. Diese Offenheit für die Relevanzsetzungen der Schüler:innen war jedoch grundsätzlich von einer Interviewsituation gerahmt, die auf dem von den Interviewerinnen und Schüler:innen geteilten Wissen basierte, dass das Erkenntnisinteresse des Interviews dem Schulversuch gilt. Die Relevanzen, für die wir uns interessieren, erachten wir dementsprechend als bildungsbiografische Relevanzsetzungen, für die Fragen nach dem institutionalisierten Lernen und Unterrichtet-Werden zentral sind. Die Antworten, die die Schüler:innen uns in den zahlreichen Interviews und Befragungen gegeben haben, haben wir mit den Kodiervorgängen der Grounded Theory zu Schlüsselkategorien verdichtet, die den Ergebnisteil dieses Berichts inhaltlich strukturieren. Mit der Schlüsselkategorie „*Lernen in Beziehungen*“ möchten wir zur Darstellung bringen, dass die Schüler:innen die Kontinuität langjähriger Beziehungen zu Mitschüler:innen und Lehrer:innen als maßgeblich für ihr Lernen erachtet haben. Das Lernen in der Primus-Schule kommt dabei nicht nur als ein individualisiertes Lernen in den Blick, dass jede und jeder individuell verantwortet, sondern auch als eine durch die Erfahrung von Gemeinschaftlichkeit geprägte kollektive Aktivität. Es ist mit anderen Worten ein Lernen in stabilen, verlässlichen Beziehungen. Unsere zweite Schlüsselkategorie der „*Bewährung im Schulversuch*“ ist doppelt gefasst. Sie bringt zum einen zur Darstellung, wie sich die Schüler:innen der Primus-Schule im Hinblick auf einen zu erlangenden Schulabschluss und weiterführenden Schulbesuch bewähren, zum anderen aber auch, wie sich aus der Perspektive der Schüler:innen die Primus-Schule im Hinblick auf ihre Erwartungen an einen erfolgreichen Schulbesuch und den bevorstehenden Übergang bewährt (hat). Betont wird damit die Wechselseitigkeit der

---

<sup>1</sup> In der Primus-Schule Minden bereits im letzten Schuljahr, weil der Schulversuch dort ein Schuljahr früher, nämlich 2013/14, gestartet ist.

Bewährung zwischen den Primus-Schulen und ihren Schüler:innen. Diese beiden Schlüsselkategorien konkretisieren wir in diesem Bericht mit Thesen, die die Erfahrungen der Schüler:innen im Schulversuch in ihrer Differenziertheit zum Ausdruck bringen.

## **2. Die Schüler:innen der Primus-Schulen**

Im folgenden Abschnitt wird sowohl die Schüler:innenschaft der fünf Primus-Schulen näher beschrieben als auch konkreter auf diejenigen Schüler:innen eingegangen, die im Rahmen der Interviews zu Wort gekommen sind.

### **2.1 Wer sind ‚die‘ Primus-Schüler:innen?**

Zur Beurteilung des Schulversuchs bzw. zur Einordnung der Befunde der wiss. Begleitung ist es notwendig, die sozialen Kontextbedingungen zu dokumentieren, die die pädagogische Arbeit an den Standorten des Schulversuchs rahmen. Vor dem Hintergrund des normativen Anspruchs des Schulversuchs, Bildungsgerechtigkeit zu fördern, stellt sich die Frage, in welchen Sozialräumen die Primus-Schulen angesiedelt sind bzw. welchen sozio-ökonomischen Hintergrund die Schüler:innen haben. Aussagen von Schüler:innen in den qualitativen Interviews<sup>2</sup> deuten darauf hin, dass die Primus-Schulen ähnlich wie viele etablierte Regelschulen von Schüler:innen aus dem nahen Umfeld der Standorte besucht werden, also die Entfernung zur Schule für die Entscheidung für Primus bedeutsam ist, auch wenn darüber hinaus pädagogische Anwahlmotive für manche eine Rolle spielen. Wie die folgenden Daten zeigen, stammen die Schüler:innen eher aus benachteiligten Milieus und Sozialräumen und haben eher seltener ökonomisch und kulturell kapitalstarke Eltern. Zur sozialstrukturellen Einschätzung der Schülerschaften greifen wir im Folgenden auf den Sozialindex der um die Primus-Schulen angesiedelten Sozialräume, den Schulsozialindex der Primus-Schulen und die Schulabschlüsse der Eltern zurück, die wir um die ersten Abschlussverteilungen im Schulversuch ergänzen.

#### *Sozialräumlicher Benachteiligungsindex und Schulsozialindex*

Auf Grundlage des Multiplen Benachteiligungsindex<sup>3</sup> ist es möglich, Aussagen über die sozialräumliche Einbettung der Schulstandorte zu treffen. Die folgende Tabelle gibt darauf basierend eine Übersicht der Schulstandorte hinsichtlich benachteiligter Gebiete.

---

<sup>2</sup> Die meisten Schüler:innen erzählen, dass sie auch vor allem wegen der Wohnortnähe die Primus-Schulen angewählt hätten.

<sup>3</sup> Die Daten wurden von der Firma microm zur Verfügung gestellt; der Index basiert auf Überlegungen von Schräpler und Forell (2023). Die Berechnungen ermöglichen trennscharfe Zielgruppen- und Standortanalysen unter Verwendung sozialstatistischer Daten. Dafür wurde das jeweilige Stadtgebiet in Gebieteinheiten unterteilt, die je 500 Haushalte umfassen. Für jedes dieser Gebiete wurde ein multipler Benachteiligungsindex (MBI) bestimmt. Der MBI integriert verschiedene sozio-ökonomische, bildungs- und migrationsbezogene Merkmale (SGB-II-Quoten, Schulabschlüsse und Kaufkraft). Die geringste Benachteiligung weist ein Gebiet mit einem Wert von 0 auf, die höchste mit einem Wert von 10. Es handelt sich dabei um einen relationalen Wert, der im Verhältnis zu den anderen Einheiten des Stadtgebiets berechnet wird.

	Münster	Minden	Schalksmühle	Viersen	Titz
<b>Gebietseinheiten der Stadt</b>	221	68	19	84	13
<b>Anzahl benachteiligter Gebietseinheiten im Stadtgebiet (MBI höher als 6)</b>	24 (11%)	20 (29%)	4 (21%)	30 (36%)	2 (15%)
<b>MBI des Gebiets der Primus-Schule</b>	7 (1-3. Jg.) 4 (4-10. Jg.)	3	0	4	0
<b>Anzahl benachteiligter Gebietseinheiten im Umkreis der Schule</b>	2 (1-3. Jg.) 5 (4-10. Jg.)	4 (darunter einer der drei stadtweit am höchsten benachteiligten)	4	10 (darunter einer der drei stadtweit am höchsten benachteiligten)	2

Tabelle 1: Übersicht des Multiplen Benachteiligungsindex (MBI) der Schulstandorte

Münster (11%) und Titz (15%) haben bezogen auf alle Stadtgebiete die geringsten Anteile benachteiligter Stadtteile, Viersen (36%) und Minden (29%) die höchsten. Für die Betrachtung der jeweiligen Primus-Schule ist jedoch der kleinräumige Blick auf die Schulstandorte entscheidend. Hier wird deutlich, dass die Unterstufe der Primus-Schule Münster (Kl. 1-3), die sich im Stadtteil Berg Fidel befindet, den höchsten Benachteiligungsindex aufweist, also am stärksten von Benachteiligung betroffen ist. Die Primus-Schule Minden liegt zwar selbst in einem wenig belasteten Gebiet am Rande der Stadt. Ein großer Teil der Schüler:innenschaft, die nicht aus der direkten Nachbarschaft der Schule stammt, kommt jedoch aus Gebieten, die näher am Zentrum liegen und eine hohe multiple Benachteiligung aufweisen, u.a. befindet sich im Umkreis der Schule eines der stadtweit am meisten belasteten Gebiete. Ähnliches gilt für den Standort Viersen; unter den umliegenden Gebietseinheiten finden sich zehn benachteiligte, davon eins der drei am meisten belasteten der Stadt. Die Primus-Schule Schalksmühle weist zwar in der direkten Gebietseinheit der Schule keine Benachteiligung auf, allerdings liegen alle benachteiligten Gebiete des Stadtgebiets im direkten Umkreis der Schule. Nach Angaben der Schulleitung stammen die Schüler:innen vor allem aus eben diesen benachteiligten Gebieten. Die Primus-Schule Titz ist die einzige Schule in der Gemeinde, welche insgesamt einen niedrigen Sozialindex hat. Die Schülerschaft entspricht hier also am ehesten der recht ausgeglichenen Sozialstruktur der Kleinstadt. Die berichteten Benachteiligungsindizes spiegeln sich in etwa in den Schulsozialindizes der Primus-Schulen wider.<sup>4</sup> Die städtischen Standorte Münster und Minden weisen die höchsten sozialen Belastungen auf.

Primus-Schule	Schulsozialindex
Schalksmühle	3
Minden	6
Viersen	3
Titz	2
Münster	5

Tabelle 2: Schulsozialindex der Primus-Schulen. Quelle: <https://schulministerium.nrw/schulsozialindex> [16.08.2024]

<sup>4</sup> Seit dem Schuljahr 2024/25 beinhaltet er 9 verschiedene Stufen, bei denen 9 auf die höchste Belastung eines Standorts hinweist.

### *Schulabschlüsse der Eltern und ihrer Kinder auf der Primus-Schule*

32% der Mütter und 31% der Väter der im Fragebogen befragten Primus-Absolvent:innen haben ein (Fach-)Abitur, 40% der Mütter und 35% der Väter einen Realschulabschluss, 16% der Mütter und 26% der Väter einen Hauptschulabschluss. 12% der Mütter und 8% der Väter haben keinen Abschluss. Im Vergleich zum Mikrozensus (Statista, 2020) wird deutlich, dass das Bildungsniveau der Eltern – wiederum im Einklang mit den oben berichteten Sozialindizes der Einzugsgebiete und Primus-Schulen – niedriger als im Bevölkerungsdurchschnitt ist. Für das Jahr 2019 weisen 46% der Eltern eine Fachhochschulreife oder Hochschulreife auf, 29% verfügten über einen Mittleren / Realschulabschluss, 16% über einen Hauptschulabschluss und 5% der Eltern über keinen schulischen Abschluss.

Die Primus-Schulen, so lässt sich zusammenfassen, werden von einer sozial differenzierten Schüler:innenschaft besucht, mit einer ausgeprägten Tendenz zu einer sozialen Segregation insbesondere an den Schulen in Münster und Minden. Vor diesem Hintergrund ist der Anteil der Schüler:innen, die im Anschluss an die Primus-Schule eine Oberstufe besuchen können, obwohl ihnen dies im Rahmen der Schullaufbahneempfehlung im Übergang zur Sekundarstufe I nicht prognostiziert worden war, besonders hervorzuheben. Die folgende Tabelle illustriert Prognosen und Abschlüsse:

	2020/21		2021/2022		2022/23		2023/24	
	Prog-nose	Ab-schluss	Prog-nose	Ab-schluss	Prog-nose	Ab-schluss	Prog-nose	Ab-schluss
Ohne	-	1%	-	0%	-	2%	-	0%
FÖS (inkl. LE und GG)	17%	7%	5%	9%	21%	11%	6%	4%
HA9 & HA10	36%	27%	35%	21%	31%	29%	54%	31%
MSA	33%	16%	43%	24%	40%	17%	28%	25%
MSA-Q	14%	48%	16%	45%	7%	41%	12%	39%

*Tabelle 3: Anteile der Schüler:innen der Abschlussjahrgänge 2020/21-2023/24, nach Schullaufbahneempfehlung (Prognose in Jg. 4) und erzieltm Abschluss (Jg. 10) (Grundgesamtheit: alle Absolvent:innen der Primus-Schulen Münster und Schalksmühle der Jahrgänge 2020/21-2022/23, 2023/24 Viersen)*

Auch wenn diese Entkopplung von Prognose und Abschluss ebenso an anderen integrativen bzw. inklusiven Schulformen festzustellen ist, ist die hohe Anzahl an Schüler:innen, die einen im Vergleich zur Prognose höher qualifizierten Abschluss erwerben, bemerkenswert. In diesem Kontext ist zudem erwähnenswert, dass die Primus-Schulen in den regelmäßigen Lernstandserhebungen im Rahmen der nordrhein-westfälischen Standardsicherung im fairen Vergleich mit ähnlichen Standorttypen überdurchschnittlich gute Ergebnisse erzielen.

Basierend auf den zusammengeführten Datengrundlagen kommen wir demnach zu dem Schluss:

*Mit Blick auf die sozialen Standortbedingungen stellen die Primus-Schulen einen Raum für die Ermöglichung erfolgreicher Bildungsverläufe dar. Sie tragen damit zu Bildungsgerechtigkeit bei und ermöglichen den Bildungserfolg ihrer Schüler:innen.*

### **2.2 Wer sind die interviewten Schüler:innen?**

Insgesamt wurde in der dritten Phase der wissenschaftlichen Begleitung über einem Zeitraum von drei Schuljahren mit 42 Schüler:innen in 67 Einzel- und 6 Gruppeninterviews gesprochen; hinzu kommen



zwei schul- und jahrgangsübergreifende Gruppeninterviews im Rahmen des PRIMUS-Tages 2023 (siehe Tabelle).

Jahrgang	2022			2023			2024		
	8	9	10	8	9	10	8	9	10
Münster	4		5	1	3	4			3
Minden	4		4		4	6			1
Schalksmühle	3		3		4	3			2
Viersen	4				3				1
Titz					4				1
Gruppeninterviews PS-Tag				2					
Ehemalige Absolvent:innen				2			4		

Tabelle 4: Sample der erhobenen qualitativen Interviews in der dritten Förderphase

Die Interviews wurden mit Schüler:innen der Stufe 3 in den Primus-Schulen geführt, d.h. mit Schüler:innen der achten, neunten und zehnten Jahrgänge. Darüber hinaus wurden Interviews mit Absolvent:innen geführt, die zum Interviewzeitpunkt bereits auf ihre Schulzeit in der Primus-Schule zurückblicken konnten. Die Wahl der Schüler:innen erfolgte in enger Abstimmung mit den Schulen und unter der Maßgabe, dass die ausgewählten Schüler:innen der Heterogenität der Schülerschaft und dem inklusiven Profil des Schulversuchs Ausdruck verleihen. Dennoch ist die Auswahl nicht repräsentativ, sondern kommt auch vor dem Hintergrund zustande, dass die angesprochenen Schüler:innen ein Interesse haben, über ihre Erfahrungen im Schulversuch zu erzählen. Insofern gehen wir davon aus, dass in den Interviews auch besonders sprechfähige Schüler:innen zu Wort kommen.

Das Zusammentreffen von Primus-Schüler:innen unterschiedlicher Primus-Schulen am Primustag 2023 wurde schließlich genutzt, um schulgemischte Gruppeninterviews zu führen, in denen die Schüler:innen ihre Erfahrungen über die verschiedenen Standorte hinweg austauschen konnten.

Alle Interviews wurden in Ton aufgezeichnet und anschließend wörtlich transkribiert. Wir stützen uns damit auf einen recht großen und breiten Korpus an qualitativen Daten. Das Sample wurde längsschnittlich konzipiert, d.h. mit vielen Schüler:innen wurden Jahr um Jahr Interviews geführt. Es wurden Schüler:innen interviewt, die ihre gesamte Schulzeit auf der Primus-Schule verbracht haben, ebenso wie solche, die von einer anderen Schule auf eine der fünf Primus-Schulen gewechselt sind und daher über erfahrungsbasierte Vergleichshorizonte verfügen. Übergreifend thematisieren letztere in ihren Erzählungen, wie sie Schwierigkeiten, denen sie an den vorher besuchten Schulen begegnet sind, in den Primus-Schulen bewältigen konnten.

Bei den Schüler:innen, die in den Interviews zu Wort kommen, handelt es sich um ausgewählte und eben auch um besonders sprechfähige Schüler:innen, die mit dem Schulversuch affiziert sind und sich für ihn verbürgen. Sie sind in bestimmter Weise mit dem Schulversuch identifiziert, was dem Sprechen mit den Vertreter:innen der Wissenschaftlichen Begleitforschung einen Rahmen gibt. Gleichzeitig erzeugt das Sprechen mit uns auch eine solche Identifikation. Insbesondere diejenigen Schüler:innen, die mehrfach von uns interviewt wurden, haben eine besondere Art des Sprechens über ihre Schule entwickelt. So stellen die Interviews auch eine Möglichkeit dar, den Schulversuch ‚zum Sprechen zu bringen‘, indem in der Routiniertheit der wiederkehrenden Interviews eine gemeinsame Perspektive auf ihn entwickelt wird. Insofern bringt der Schulversuch auch verstärkt Schüler:innen hervor, die besonders mit ihrer Schule identifiziert sind.

### **3. Methodisches Vorgehen**

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen bei der Erhebung der qualitativen Interviews und der quantitativen Online-Befragung dargestellt und abschließend erläutert, wie wir diese Daten zusammenführen.

#### ***3.1 Lernbiografische Interviews***

Unser Interesse für die Erfahrungen der Primus-Schüler:innen im und mit dem Schulversuch ist fundiert in dem kindheitstheoretischen Interesse an der ‚Perspektive von Kindern‘. Dieses ist eng verbunden mit den UN-Kinderrechten (UNCRC), die Kindern ein Recht zugestehen, bezüglich der Angelegenheiten, die sie betreffen, gehört zu werden. Für die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs haben wir es vor diesem Hintergrund als unbedingte Notwendigkeit erachtet, Schüler:innen als Akteur:innen des Schulversuchs zu verstehen, deren Erfahrungen für die Einschätzung des Schulversuchs ausgesprochen relevant sind. Anschließend an methodologische Überlegungen in der Kindheitsforschung impliziert unser Interesse an den Erfahrungen von Schüler:innen die Einsicht darin, dass die Interviews nicht nur eine stets kritische Reflexion der Machtverhältnisse erfordern, sondern auch der Interviewerin ein intensives Zuhören abverlangen, eine Sensibilität für die Mehrschichtigkeit der Erzählungen der Schüler:innen, ihre Ambiguitäten, Unsicherheiten und ihr Schweigen. Das Interview deuten wir damit nicht als eine autonome, authentische Erzählung der jeweiligen Schüler:in, sondern als eine Erzählung, die in der Interaktion zwischen Forscherin und Schüler:in entsteht (vgl. Komulainen 2020).

Grundlegend für die qualitativen Interviews war ihre thematische Offenheit, die außer einer lernbiografischen Rahmung Raum für die Themen der Schüler:innen ließ. Eine eingangs formulierte Erzählauforderung nach den Erfahrungen an der Primus-Schule animierte die interviewten Schüler:innen zu längeren Beiträgen, die von Nachfragen unterstützt wurden. Die längsschnittlichen, jährlichen Interviews mit den gleichen Schüler:innen boten darüber hinaus die Möglichkeit, Nachfragen zum Verlauf von im letzten Interview angesprochenen Themen und Relevanzen zu stellen. Neben einer Analyse der thematischen Relevanzen, die mit den Interviews zur Sprache kommen, liegt die Aufmerksamkeit der Analyse auch auf der Frage, *wie* die Schüler:innen sprechen. In den längsschnittlichen Einzelinterviews wird dabei offensichtlich, dass die wiederholten Interviews ein vertrautes Miteinander-Sprechen ermöglichen.

Das reflektierte Sprechen der Schüler:innen wird im Interview hervorgebracht bzw. mit der Methode des lernbiografischen Interviews werden spezifische lernbiografische Erfahrungen auch erst als solche artikuliert und damit als erfahrungsbedeutsam markiert. Die Interviews stellen damit auch Orte der Vergewisserung dar. Dies zeigte sich insbesondere bei denjenigen Schüler:innen, die jährlich wiederkehrend teilgenommen haben und sich mit zunehmender Vertrautheit mit dem Setting des Interviews und z.T. auch mit den sie interviewenden Wissenschaftlerinnen produktiv einlassen konnten.

#### ***3.2 Standardisierte Absolventenbefragungen***

Parallel zu den qualitativen Interviews führten wir von 2021 bis 2024 jährlich unter allen Schüler:innen des zehnten Jahrgangs kurz vor ihrem Abschluss standardisierte Online-Befragungen durch. Grundlage dafür war das langjährig erprobte Instrument der Absolvent:innenstudie der Laborschule Bielefeld.

In die Ergebnisse, die in diesem Kontext präsentiert werden, fließen die Antworten von 534 Primus-Absolvent:innen der Abschlussjahrgänge 2021 bis 2024 ein. Viersen und Titz, wo der Schulversuch 2014/15 ab Klasse 1 aufgewachsen ist, entließen am Ende des Schuljahrs 2023/24 erstmals Absolvent:innen, sodass an der letzten Erhebung Schüler:innen aller fünf Standorte teilnehmen konnten.

	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24
Schüler:innen im Abschlussjahrgang	158	174	167	288
Schüler:innen, die am Fragebogen teilgenommen haben	131	106	118	179
Prozentuale Rücklaufquote	83%	61%	70%	62%

Tabelle 5: Rücklaufquoten der quantitativen Fragebogenerhebung (2023/24 incl. Viersen und Titz)

### 3.3 Wie denken wir die unterschiedlichen Daten zusammen?

Mit den von uns erhobenen qualitativen und quantitativen Daten ist es möglich, unterschiedliche empirische analytische Perspektiven auf den Schulversuch und seine Schul- und Lernkultur zu entwickeln. Mit den *lernbiografischen Interviews* mit einzelnen Schüler:innen, die wir im Längsschnitt über sechs Jahre erhoben haben, rekonstruieren wir exemplarisch Lern- und Bildungsgeschichten von Primus-Schüler:innen. In den *Gruppeninterviews* haben wir Schüler:innen der (verschiedenen) Primus-Schulen miteinander ins Gespräch gebracht, die ihre Erfahrungen im Schulversuch miteinander verhandeln, darin kollektive Orientierungen artikulieren, aber auch Unterschiede zwischen „ihren“ Primus-Schulen geltend machen. Mit dem *standardisierten Online-Instrument* wurden die Zehntklässler:innen kurz vor ihrem Verlassen der Primus-Schule befragt, wodurch einerseits ein Rückblick wie auch ein (Vor-)Ausblick erhoben wurde, der auch Einblicke in die Übergangssituation gibt. Diese drei verschiedenen Datentypen verbinden inhaltliche Themenstränge. Zum Beispiel verständigen sich in den Gruppeninterviews die Schüler:innen über geteilte Wahrnehmungen ihrer Beziehungen untereinander in den Lerngruppen und zu den Lehrkräften und wie diese sie in ihrem Lernen unterstützt haben, während dieses Thema in den lernbiografischen Interviews in der je spezifischen Perspektive auf die eigene Geschichte, konkrete Peers und individuelle Arbeitsbündnisse mit Primus-Lehrkräften zur Sprache gebracht wird. In der standardisierten Befragung der Absolventen-Kohorten wiederum finden sich dann zu diesen Themenkomplexen verschiedene Items, die dieses Thema durch vorgegebene Antwortmöglichkeiten dimensionieren und von den Befragten Tendenzantworten einfordern.

Setzt man die in Interviews gewonnenen qualitativen Daten zu den quantitativen Befragungs- und schulstatistischen Daten ins Verhältnis, so ergeben sich – ohne dass vereinfacht in Kausalitäten gedacht würde – potenzielle Begründungszusammenhänge z.B. für die sich in den Abschlussverteilungen und Lernstandserhebungen zeigende positive Leistungsbilanz. Allerdings erschöpft sich die Bedeutung der qualitativen Daten nicht in dieser Funktionalität, quantitative Daten zu plausibilisieren. Sie sind von eigener Relevanz. Die Analysen der Interviews mit den Primus-Schüler:innen erlauben vielmehr, die Schul- und Lernkultur und die pädagogischen Beziehungen ebenso wie die individuelle und kollektive Bildungsbedeutsamkeit von PRIMUS aus erzählten Erfahrungen zu erschließen. Die qualitativen Daten eröffnen daher tiefenscharfe und differenzierende Einblicke, die gerade so nicht mit den quantitativen Daten zu erzielen sind.

Die Darstellung der empirischen Ergebnisse verdichten wir zu Thesen. Während sich die Thesen aus der analytischen Arbeit mit dem gesamten Datenmaterial ergeben, rekonstruieren wir einzelne Facetten der Thesen mit exemplarisch ausgewählten Sequenzen aus den Interviews.

#### **4. Empirische Ergebnisse**

Wie in der Einleitung angekündigt, präsentieren wir in diesem Abschnitt die Ergebnisse hinsichtlich der herausgearbeiteten Schlüsselkategorien *Lernen in Beziehung* und *Bewährung im Schulversuch*.

##### **4.1 Lernen in Beziehung**

Für die Schüler:innen der Primus-Schule ist ihre Schule ein sozialer Erfahrungsraum. Für die Begegnungen mit Mitschüler:innen und Lehrer:innen ist dabei insbesondere die *Erfahrung von sozialer Kontinuität* maßgeblich. Die individuellen Erfahrungen, von denen sie in den Interviews sprechen, sind in einen *kollektiven Horizont* eingebettet (vgl. Doğmuş/Huf/Idel 2022). Das Lernen wird als ein *Lernen in Gemeinschaftlichkeit* beschrieben, die aus der Langjährigkeit von Beziehungen entsteht. Diese tragen dazu bei, dass die Primus-Schüler:innen intensiv mit ihrer Schule verbunden sind.

##### *Die Beziehungen zu Mitschüler:innen*

In den Gruppeninterviews bringen die Schüler:innen auch in ihrem gemeinsamen Sprechen zum Ausdruck, wie vertraut sie miteinander sind. Diese Vertrautheit impliziert, dass sie sich mit den Positionen der jeweils anderen auch kontrovers auseinandersetzen und die Anfechtungen und Ambivalenzen thematisieren, die ein langjähriges Miteinander mit sich bringen kann. Insofern möchten wir mit den ausgewählten Zitaten keineswegs zum Ausdruck bringen, dass die Schüler:innen uns eine ungebrochene soziale Harmonie schildern. Aber sie betonen in vielen unterschiedlichen Facetten, wie hochgradig bedeutsam die Erfahrung sozialer Kontinuität für sie ist:

*Lorena: Ich glaube für mich das Beste war wirklich, dass wir nicht getrennt wurden, irgendwann.*

Als jahrgangsgemischte Langformschulen sind die Primus-Schulen zwar so konzipiert, dass Schüler:innen ihre gesamte Schulzeit bis Ende der zehnten Klasse an der Primus-Schule verbringen, allerdings bedingt die Jahrgangsmischung auch wiederkehrende Trennungen und erneute Verbindungen. Jede Lerngruppe besteht in ihrer spezifischen Zusammensetzung lediglich ein Schuljahr lang, bevor ältere Schüler:innen in die nächsthöhere Stufe wechseln und jüngere Schüler:innen hinzukommen. Die Kontinuität sozialer Beziehungen resultiert daher in einer jahrgangsgemischten Gruppe aus der Möglichkeit, sich im Laufe der Schulzeit nach einer Zeit des Getrenntseins wieder zu begegnen (vgl. Huf/Schnell/Idel 2016). Eine Ausnahme von der sozialen Fluidität der jahrgangsgemischten Gruppe stellen diejenigen Schüler:innen dar, die den gleichen Jahrgang besuchen. Für die Gruppe der Schüler:innen eines Jahrgangs (jeweils ca. sieben bis acht Schüler:innen) besteht die Möglichkeit, dass sie ihre zehnjährige Schulzeit zusammen erleben. Die oben zitierte Aussage wird von einer Schülerin am Ende ihrer zehnten Klasse in einem Gruppeninterview getroffen. Im Sprechen der Schüler:innen im Gruppeninterview wird offensichtlich, dass sie füreinander zu biografisch relevanten Bezugspersonen geworden sind. Während des Gruppeninterviews spricht Lorena nicht nur über, sondern auch in Anwesenheit ihrer Peers. Sie nutzt somit die soziale Situation des Interviews als Möglichkeit einer

Vergewisserung der Bedeutsamkeit der Peers füreinander. Mit ihrer Wortwahl ‚das Beste‘ nimmt Lorena eine Priorisierung vor, die sie durch die Akzentuierung ‚wirklich‘ noch einmal bestärkt. Dabei bringt sie implizit zum Ausdruck, dass die Erfahrung sozialer Kontinuität – das ‚Nicht-Getrenntwerden‘ – für sie persönlich eine herausragende Stellung einnimmt. Ihre Aussage ‚für mich das Beste war‘ eröffnet zwei Lesarten, die sich gegenseitig nicht ausschließen. Zum einen lässt sich die Aussage so lesen, dass Lorena hier eine persönliche Wertschätzung vornimmt, die sie bewusst nicht verallgemeinert. Zum anderen betont sie, dass die Erfahrung sozialer Kontinuität für ihre Schulzeit prägend und persönlich hochgradig bedeutsam ist. Am Ende des Interviews fasst sie noch einmal zusammen: „Ich glaube, es ist richtig schön, dass ich am Ende sagen kann, ich mache meinen Abschluss mit Leuten, die so eine krasse Verbindung hab. Zehn Jahre.“

Während die von uns interviewten Zehntklässler:innen auf die Mitschüler:innen fokussieren, mit denen sie gemeinsam den Jahrgang zehn erreicht haben, wird auch die lerngruppenübergreifende Erfahrung der Gemeinschaftlichkeit an Primus-Schulen betont. So sagt Marlin exemplarisch:

*Marlin: Man versteht sich eigentlich schon mit jedem hier. Ist schon fast auch stufenübergreifend. Das ist schon fast wie eine Gemeinschaft.*

Im Gegensatz zu Lorena, die dezidiert von sich selbst spricht, spricht Marlin pauschalisierender von einem ‚man‘. Diese Generalisierung ist insofern plausibel, als Marlin eine Erfahrung von Gemeinschaftlichkeit zum Ausdruck bringt, die zur Voraussetzung hat, dass sie zumindest von einer Mehrzahl an Schüler:innen geteilt wird. Während Marlin einerseits eine die eigene Gruppe übergreifende Erfahrung einer Schulgemeinschaft zum Ausdruck bringt, relativiert er diese mit der Formulierung ‚schon fast‘. In dieser Relativierung klingt an, dass Marlin darum weiß, dass die Erzählung einer alle Schüler:innen umfassenden Schulgemeinschaft eine idealisierende Komponente hat, die Konflikte und sozialen Ausschluss unerwähnt lässt. Dass Marlin jeder seiner Aussagen eine Relativierung hinzufügt, könnte somit als Ausdruck seines Wissens darum gedeutet werden, dass die Erzählung von einer alle Schüler:innen umfassenden Gemeinschaftlichkeit durchaus auch gegenläufige Erfahrungen nicht thematisiert. Die Erfahrung der Gemeinschaftlichkeit wird in einem Dreischritt argumentiert: Sie wird zunächst als ein Sich-Gegenseitig-Verstehen eingeleitet, dann dahingehend präzisiert, dass es nicht nur die Gruppen, sondern sogar die unterschiedlichen Stufen umfasst, bevor er das erlebte Miteinander mit dem Begriff der Gemeinschaft versieht.

Die Aussagen von Lorena und Marlin sehen wir als exemplarisch für die von den Primus-Schüler:innen betonte Bedeutsamkeit intensiver, langjähriger Peerbeziehungen, deren Entstehung im Kontext einer inklusiven Schulgemeinschaft gefördert wird. Damit kommen wir zu unserer ersten These:

1. *Die Schüler:innen erachten die Kontinuität sozialer Beziehungen und die Erfahrung von Gemeinschaftlichkeit als hochgradig bedeutsam für ihre Lernbiografie.*

### *Lernen in einer kollektiv geteilten Selbstverantwortung*

Die für diesen Abschnitt gewählte Zwischenüberschrift einer kollektiv geteilten Selbstverantwortung mag auf einen ersten Blick paradox erscheinen, ist jedoch bewusst so gewählt, dass die Erfahrung von Gemeinschaftlichkeit in ihrer Bedeutung für den individuellen Lernprozess akzentuiert wird. Denn die von uns interviewten Schüler:innen betonen einerseits, dass sie sich für ihren Lernprozess in

ausgeprägter Weise verantwortlich fühlen, und bringen dabei gleichzeitig zum Ausdruck, dass die Erfahrung von Verantwortung kollektiv geteilt ist. Till bringt dies sehr prägnant auf den Punkt, wenn er sagt:

*Till: Weil an dieser Schule hier, oder generell an Primus-Schulen ist das so, kriegst du sehr schnell das Gefühl vermittelt, dass du für dein eigenes Leben Verantwortung hast. Weil durch diese drei Schulabschlüsse, die du machen kannst, realisierst du, dass du selber für dein Leben verantwortlich bist.*

Die für die wissenschaftliche Begleitforschung zentrale Frage nach der Erfahrung von Schüler:innen in und mit der Primus-Schule wird von Till als Erfahrung von Verantwortung für sein eigenes Leben beantwortet. Während Till in seiner Argumentation die Offenheit der Bildungsgänge der Primus-Schulen als zentral für die von ihm erfahrene Selbstverantwortung setzt, erfährt er diese nicht nur als Verantwortung für das eigene Lernen, sondern grundsätzlich als Verantwortung für sein eigenes Leben. Die von uns interviewten Schüler:innen erfahren die Offenheit des Verlaufs ihrer Bildungsbiografie als Möglichkeit, Zeit zu haben, sich noch zu verbessern und einen höheren Abschluss anzustreben. Das Näherrücken des Abschlusses nach der zehnten Klasse verstärkt die Dringlichkeit einer solchen Verbesserung und damit auch die Intensität eigener Verantwortungsübernahme. Die Erfahrung der Verantwortung, von der Till spricht, wird so zum Ausdruck für die Bereitschaft, die von der Primus-Schule gebotenen Chancen und Möglichkeiten zu nutzen.

Die Erfahrung einer so gedachten Selbstverantwortung wird von den Schüler:innen einerseits als eine kollektiv geteilte Erfahrung kommuniziert, andererseits werden in dieses Kollektiv nicht alle Schüler:innen integriert. Vielmehr finden sich in einigen Interviews Abgrenzungen zu anderen Schüler:innen, die die Verantwortung für das eigene Abschneiden nicht annehmen und so die gebotenen Möglichkeiten nicht nutzen. Der Selbstpositionierung als verantwortungsvolle:r Schüler:in ist somit die Figur eines Schülers oder einer Schülerin implizit, der die Selbstverantwortung nicht übernimmt. Erfolgreich-Sein und Verantwortungsübernahme werden dabei als eng miteinander verbunden gedacht. Wer nicht erfolgreich ist, hat die Selbstverantwortung (noch) nicht angenommen.

Trotz dieser Abgrenzung führt das geteilte Konzept von Gemeinschaftlichkeit unter den Peers ebenfalls dazu, dass sich die Schüler:innen untereinander verantwortlich dafür fühlen, dass die anderen Schüler:innen die Verantwortung für sich selbst annehmen, wie das folgende Zitat von Till zum Ausdruck bringt.

*Till: aber DENNOCH probier ICH zumindest den Leuten, die mich fragen oder mit denen ich mich gut verstehe, auch von den unteren Klassen, ebenfalls das auch mitzugeben, was mir meine Freunde und Lehrer schon auf den Weg mitgegeben haben.*

Tills Äußerung legt nahe, dass er die Übernahme von Selbstverantwortung als Tradierung innerhalb der Schulgemeinschaft fasst: Wissen und Unterstützung, die er durch Peers und Lehrkräfte erfahren hat, versucht er an andere weiterzugeben. Die Betonung einer Intention („probier“) im Gegensatz zu einer Weitergabe an sich legt nahe, dass Till sich zwar in der Verantwortung sieht, sein Wissen und seine Erfahrungen weiterzugeben, allerdings nicht vollumfänglich dafür, dass die Schüler:innen dieses auch annehmen. Gleichzeitig präsentiert er seine Unterstützungsbemühungen nicht als bedingungslos: Voraussetzung dafür ist ein aktives Bitten um Unterstützung oder ein freundschaftliches Verhältnis zu den Schüler:innen.

Verantwortung wird somit nicht als eine individuelle Haltung präsentiert, sondern als eine Praxis, die in der Peerkultur geteilt wird. Mit dem Vollzug dieser Praxis werden lernende Subjekte hervorgebracht, die nicht nur für ihr eigenes Lernen, sondern auch für das Lernen anderer Verantwortung übernehmen. Die Unterstützung für andere besteht insbesondere darin, an die Selbstverantwortlichkeit zu appellieren und damit die von der Primus-Schule eröffneten Chancen aktiv zu nutzen. In diesem Zusammenhang schreiben die Interviewten auch den peerkulturellen Beziehungen zu Schüler:innen in den jahrgangsgemischten Gruppen eine große Bedeutung zu.

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass die Intensität der Beziehungen zu den Mitschüler:innen eine hohe Relevanz für die individuelle Lernbiografie hat, und sich somit individuelle Leistungsorientierung und intensive Sozialerfahrungen keineswegs ausschließen, sondern wechselseitig bedingen. Die individuelle Leistungsorientierung ist eingebettet in einen kollektiven Sinnhorizont, was uns zu folgender These führt:

2. Die Schul- und Lernkultur in PRIMUS lässt einen geteilten Erfahrungsraum für Schüler:innen und eine ausgeprägte Orientierung an Gemeinsamkeit entstehen, in dem die Verantwortung für den eigenen wie auch den Lernprozess der anderen erfahrungsbedeutsam wird.

#### *Die Beziehungen der Schüler:innen zu den Lehrer:innen der Primus-Schulen*

Nachdem wir die Erfahrungen der Schüler:innen mit ihren Peers im Kontext der Primus-Schule beschrieben haben, wechseln wir im Folgenden die Perspektive auf die Erfahrungen, die die Schüler:innen im pädagogischen Generationenverhältnis mit den Lehrer:innen an ihren Primus-Schulen machen. Wir rücken dabei die Langjährigkeit von Beziehungen zu den Lehrer:innen in den Fokus:

*Kim: Jetzt gibt es ja auch Lehrer, die ich seit acht Jahren schon kenne. Also ich denke, ich vertraue denen dann auch einfach mehr.*

Kim spricht in ihrem achten Jahr an der Primus-Schule über Lehrkräfte, die sie bereits seit der ersten Klasse kennt und akzentuiert die Beziehung als eine Vertrauensbeziehung. Dabei bringt sie die lange Zeit der Beziehung mit einem ‚Mehr‘ an Vertrauen in Verbindung; Vertrautheit führt für sie zu Vertrauen in die Lehrkräfte.

Auch Till, der bereits zu Wort gekommen ist, stellt die von ihm erzählte Veränderung zu einem selbstverantwortlichen, erfolgreichen Schüler in einen engen Zusammenhang mit seiner Beziehung zu den Lehrkräften:

*Till: bis zur siebten/achten Klasse war ich ein kleiner Draufgänger. Hab ziemlich viel Scheiße und so gebaut. Aber durch die Lehrer hier, ab der achten/neunten Klasse, wo die/ wo sich die Lehrer dann mehr mit dir beschäftigt haben und auch intensiver und auch mit dir geredet haben, hat sich meine Einstellung zum Leben sowohl als auch zur Schule komplett geändert.*

Till bringt seine Veränderung von einem ‚kleinen Draufgänger‘ zu einem erfolgreichen, verantwortungsbewussten Schüler in einen dezidierten Zusammenhang zu der Erfahrung einer Veränderung der Beziehung zu den Lehrer:innen, die er sowohl in quantitativer wie auch in qualitativer Hinsicht erfährt. Die geschilderte Veränderung betrifft ihn weit über das Schülerdasein hinaus, denn er spricht von einer Veränderung seiner Lebenseinstellung. Diese bringt er nicht in Zusammenhang mit einer bestimmten

Lehrkraft, vielmehr deutet die Formulierung „die Lehrer hier“ darauf hin, dass die Lehrer:innen an seiner Schule als ein Kollektiv gesehen werden, das als solches Kontinuität und dauerhafte Beziehungen bietet.

Die interviewten Schüler:innen äußern zwar auch Erfahrungen sozialer Diskontinuität in Form einer hohen Fluktuation der Lehrer:innen und bedingt durch den Wechsel in den jahrgangsgemischten Lerngruppen. Diese stehen der Erfahrung verantwortungsvoller, engagierter und sensibler Primus-Lehrer:innen, wie sie von Kim und Till charakterisiert werden, allerdings nicht entgegen. Der Grund dafür ist darin zu sehen, dass es sich hier um eine *generalisierte Erfahrung* handelt. Es ist nicht das individuelle Berufsethos, das dieser pädagogischen Haltung der Lehrkräfte zugrunde liegt, sondern vielmehr wird – so wollen wir dies hier bezeichnen – ein *überindividuelles, primus-spezifisches Lehrer:innenkollektiv* erfahrungsbedeutsam, das sich über die schulischen und leistungsbezogenen Belange der Schüler:innen hinaus für sie interessiert und um ihr Wohlergehen bemüht ist – Äußerungen, die öfter fallen, sind z.B. solche wie: „die machen das nicht wegen des Geldes“, und „die interessieren sich für uns“.

Das führt uns zur These:

3. *Die Langform einer Bildungsbiographie von 1-10 in den Primus-Schulen birgt ein besonderes Potenzial für verlässliche Beziehungen, in denen die Lehrkräfte nicht nur als bedeutungsvolle Einzelpersonen, sondern auch als spezifischer Typus bzw. als haltgebendes Kollektiv beschrieben werden.*

#### **4.2 Bewährung im Schulversuch**

Das Sprechen der Schüler:innen über ihr Lernen in Beziehungen ist eng verbunden mit ihren Erfahrungen von Bewährungen. Wie in der Einleitung dargelegt, wird Bewährung im Schulversuch als ein *wechselseitiges* Phänomen verstanden. Der Begriff der Bewährung ist daher doppelt zu fassen: Einerseits bezieht sich Bewährung darauf, wie sich die Schüler:innen im Schulversuch hinsichtlich eines zu erreichenden Schulabschlusses, der Übergangsoptionen bedingt, bewähren; andererseits meint Bewährung umgekehrt, wie sich die Primus-Schulen im Schulversuch hinsichtlich der schülerseitigen Erwartungen an einen erfolgreichen Schulbesuch und den bevorstehenden Übergang bewähren.

#### *Vorbereitung auf den Übergang – quantitative Befragungsergebnisse*

Einleitend stellen wir in diesem Zusammenhang Ergebnisse der quantitativen Fragebogenbefragung dar, die Auskunft darüber geben, inwiefern sich die Absolvent:innen auf ihren Übergang nach der Primus-Schule vorbereitet und den damit verbundenen Anforderungen gewachsen sehen.

Über die Hälfte der Schüler:innen gibt im Fragebogen an, im Anschluss eine weiterführende Schule besuchen zu wollen (60%), und ein Drittel (33%) strebt eine berufliche Ausbildung an. Weit über die Hälfte derjenigen, die eine weiterführende Schule besuchen wollen, erwarten, dort den allgemeinen Leistungsanforderungen gut gerecht zu werden, wie aus der folgenden Tabelle hervorgeht.



Als Primus-Schüler:in werde ich auch an weiterführenden Schulen...	Mittelwert (1=ich lehne völlig ab, 5=ich stimme völlig zu)	Standardabweichung <sup>5</sup>
... gut mit den allgemeinen Leistungsanforderungen der Schule fertig werden.	3,6	1,2
... gut mit den Anforderungen an die mündliche Mitarbeit fertig werden.	3,6	1,2
... gut mit den Anforderungen an die schriftliche Mitarbeit (z.B. Hausaufgaben) fertig werden.	3,6	1,2
... gut mit den mündlichen Prüfungen (Referate, Präsentationen usw.) fertig werden.	3,6	1,3
... gut mit den schriftlichen Prüfungen (Tests, Klassenarbeiten usw.) klarkommen.	3,6	1,1

Tabelle 6: Gelernte Fähigkeiten für das spätere Leben, bezogen auf Leistungsanforderungen weiterführende Schule

Noch positiver fallen die Ergebnisse mit Blick auf die Anforderungen im Rahmen einer beruflichen Ausbildung aus. Fast 70% gehen davon aus, gut mit Ausbilder:innen bzw. Anleiter:innen umgehen zu können, 76% sehen sich den praktischen Leistungsanforderungen im Umgang mit den Kolleg:innen gewachsen.

Als Primus-Schüler:in werde ich später in der Ausbildung...	Mittelwert (1=ich lehne völlig ab, 5=ich stimme völlig zu)	Standardabweichung
... gut mit meinen Ausbilder:innen bzw. Anleiter:innen umgehen können.	4,1	1,1
... gut den praktischen Leistungsanforderungen im Betrieb gewachsen sein.	4,1	1,1
... gut mit Kolleg:innen umgehen können.	4,4	0,9

Tabelle 7: Gelernte Fähigkeiten für das spätere Leben, bezogen auf Leistungsanforderungen Ausbildung

Obwohl es für diejenigen, die ihre gesamte Schulzeit an der Primus-Schule verbracht haben, der erste Übergang ist bzw. das erste Mal, dass sie *nicht* an dieser Schule sind – was auch eine gewisse Unsicherheit nahelegen würde –, zeichnet sich in diesen Ergebnissen eine hohe Zukunftsgewissheit hinsichtlich der Anschlussperspektive ab.

Dies zeigt sich auch in konkreter auf primus-spezifische Aspekte bezogenen Fragen der quantitativen Befragung. Im Themenbereich *An der Primus-Schule habe ich für mein späteres Leben gelernt*, der mit verschiedenen Items hinterlegt war, stimmen drei Viertel der Befragten den Items *selbstständig arbeiten und meine Aufgaben selbst zu planen und zu strukturieren* und *in einer Gruppe mit anderen zusammenzuarbeiten* zu. Zwei Drittel Zustimmung erhalten die Aussagen zu den Items *auch bei schwierigen Dingen nicht aufzugeben und an einer Sache dranzubleiben, anderen beizustehen, wenn sie Probleme haben, Zeitvereinbarungen einzuhalten* und *regelmäßig und umfassend meine Arbeiten zu erledigen*.

Weitere quantitative Ergebnisse, die Aussagen darüber zulassen, inwiefern sich Schule und Schüler:innen bewähren, liefert der Bereich zu allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen. Diese verweisen

<sup>5</sup> Die Standardabweichung gibt das Ausmaß der Streuung der aller Werte um den Mittelwert an. Je größer die Standardabweichung, desto weniger wird die Verteilung durch den Mittelwert charakterisiert. Je geringer die Standardabweichung, desto aussagekräftiger ist der Mittelwert für die Gesamtverteilung.

auf die selbsteingeschätzte Gewissheit, sich neuen und herausfordernden Anforderungen aufgrund der eigenen Kompetenz gewachsen zu sehen, auch wenn sich dabei Widerstände auftun. Die überwiegende Mehrheit der befragten Schüler:innen attestiert sich einen kompetenten Umgang mit Widerständen, glaubt über wirksame Handlungsstrategien im Umgang mit der Offenheit der Zukunft zu verfügen und ist zuversichtlich, dass sich Probleme aus eigener Kraft lösen lassen (Items: *Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen*: 82% Zustimmung; *Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen werde*: 82% Zustimmung; *Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir, wenn ich mich darum bemühe*: 86% Zustimmung).

	Mittelwert (1=stimmt nicht, 4=stimmt genau)	Standardabweichung
Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.	3,1	0,8
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen werde.	3,1	0,9
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir, wenn ich mich darum bemühe.	3,3	0,8

Tabelle 8: Allgemeine Selbstwirksamkeit (ausgewählte Items)

#### Vorbereitung auf den Übergang – Ergebnisse der qualitativen Interviews

Während in der quantitativen Befragung die Antwortmöglichkeiten vorstrukturiert sind, können die Schüler:innen in den qualitativen Interviews ihre spezifischen subjektiven Sinnentwürfe auf die Frage nach ihrer jeweiligen Zukunft entfalten, die auf wesentlich komplexeren Erfahrungszusammenhängen gründen. Die Befunde der quantitativen Befragung zu einer ausgeprägten Vorbereitung auf die Zukunft werden so im qualitativen Interviewkontext noch differenzierter zur Darstellung gebracht. Dazu lassen wir Amalia zu Wort kommen:

*Amalia: Wir wurden wirklich vorbereitet, wir/es kümmert sich auch jemand um uns, also dass alle versorgt sind, dass jeder auch nach der Zehn seinen Weg findet und das ist, ehm, wichtig vor allen Dingen und auch der richtige Weg Schülern da wirklich da die Unterstützung für zu geben.*

Die Bewährung des Schulversuchs an den Schüler:innen kommt hier in Form der Sorge der Lehrer:innen für die Zukunft der Schüler:innen zum Ausdruck, die als eine universelle Orientierung im Sinne eines Versorgtseins aller Schüler:innen erfahren wird. Das Versorgtsein wird dabei doppelt gerahmt, zum einen als eine Vorbereitung, zum andern als ein Kümmern, wobei der Zusammenhang zwischen Vorbereitetsein und Kümmern eher implizit bleibt. Für die Schüler:innen ist dabei zentral, dass der Übergang in seinen potentiellen Risiken abgemildert wird. Das Kümmern erscheint nicht nur als ein Ebenen des Weges in den neuen Lebensabschnitt, sondern es gibt in der Vorstellung der Schüler:innen auch einen sicheren Weg. Die von den Lehrer:innen erfahrene Unterstützung impliziert somit eine Normierung, die von den Schüler:innen als Minimierung der mit dem Übergang verbundenen Unsicherheiten und Risiken erfahren wird. Auch in diesem Zitat zeigt sich das eingangs rekonstruierte Bild eines Lehrer:innenkollektivs, das sich darum kümmert, dass wirklich alle versorgt sind (Huf/Idel 2025).

Aus den referierten Daten leiten wir unsere vierte These zur Zukunftsbedeutsamkeit der Primus-Schulen ab:

4. *Die Schüler:innen blicken mit großer Zukunftsgewissheit auf die Zeit nach der Primus-Schule und bringen diese in Zusammenhang mit PRIMUS-spezifischen Lern- und Arbeitsformen.*

Die Zukunftsgewissheit konkretisiert sich zunächst in den Erfahrungen mit dem Übergang von der Primus-Schule in eine weiterführende Schule bzw. in ein Ausbildungsverhältnis, die wir im Folgenden in den Blick nehmen.

#### *Erfahrungen am Übergang von der Primus-Schule*

Insgesamt scheinen die Absolvent:innen recht genaue Vorstellungen zu haben, welche Wege sie im Anschluss an die Primus-Schule einschlagen wollen und welche Qualifikation sie dafür benötigen. In den Interviews kommunizieren die Schüler:innen ein Orientierungswissen, vermittels dessen sie differenzierte Abwägungen vornehmen und zu als subjektiv sinnvoll wahrgenommenen Entscheidungen gelangen. In den folgenden Zitaten werden Beweggründe für die bewusste Wahl einer Oberstufe dargestellt. Auch hinsichtlich der Entscheidung für eine Oberstufe sind die Peers von zentraler Bedeutung. Peers, die bereits eine Oberstufe besuchen, werden nicht nur als wichtige Bezugspersonen in der neuen Schule erachtet, sondern sie geben auch Einblicke in die Lernkultur der neuen Schule. Luca formuliert dies wie folgt:

*Luca: Auch weil Freunde von mir dahin gehen und weil ich das System ein bisschen leichter verstanden habe als in [Stadt] auf der Schule. Und ich fand es jetzt auch ein bisschen ähnlicher, wie auf der Schule jetzt und deswegen die Umgewöhnungsphase wollte ich jetzt nicht haben.*

Für Luca führt der Einblick, den ihm seine Freunde in die neue Schule geben, zu der Einschätzung einer möglichen Kontinuität seiner Erfahrungen, mit der er den Übergang nicht als Notwendigkeit einer ‚Umgewöhnung‘ antizipiert. Während einerseits die Annahme einer Kontinuität von Lernerfahrungen relevant für die Übergangentscheidung gesetzt wird, sind es zum anderen spezifische fachliche Profile, die zur Wahl einer Schule führen. Der Zukunftsoptimismus kommt dabei auch in der Antizipation ökonomischen Wohlergehens zum Ausdruck.

*Stefanie: Ich habe halt gewisse Ziele im Leben. Also ich möchte zum Beispiel in meinem Leben halt irgendwann an einem Punkt sein, wo ich in der Lage bin, zum Beispiel so zu leben, wie ich das möchte und eine Familie durchfüttern zu können, ohne finanzielle Probleme zu haben.*

Während Luca gegenüber der Interviewerin die Wahl einer spezifischen Oberstufe begründet, kommuniziert Stefanie eher ihre Überlegungen für den Besuch einer Oberstufe, den sie damit begründet, prospektiv in der Lage zu sein, finanzielle Sicherheit für eine Familie herzustellen, aufrecht zu erhalten und damit einen gewissen Lebensstandard zu sichern. Aus den vorgestellten Überlegungen der Schüler:innen hinsichtlich ihrer Anschlussperspektiven formulieren wir die These:

5. *Die Schüler:innen sind aktiv in die Entscheidungen bezüglich ihrer Übergänge von der Primus-Schule involviert und treffen bewusste Entscheidungen unter Abwägung weitreichender Überlegungen zu ihren Zukunftsperspektiven.*

### *Erfahrungen von Primus-Schüler:innen in der gymnasialen Oberstufe*

Mit einigen ehemaligen Primus-Schüler:innen konnten wir – nachdem sie den Übergang von der Primus-Schule vollzogen hatten – ein weiteres Interview führen und ihre Perspektive auf die Schule im Rückblick erheben. Die ehemaligen Primus-Schüler:innen, die im Anschluss eine gymnasiale Oberstufe besuchen, vereinen Erfahrungen eines höheren Lern- und Arbeitsaufwands, der häufig auch in Verbindung gebracht wird mit der Tatsache, dass nun vermehrt Hausaufgaben anfallen – etwas, das sie von der Primus-Schule etwa aufgrund des Ersatzes von Hausaufgaben durch Lernzeiten im Ganztage nicht unbedingt kannten. Verweise auf Unterschiede zur Primus-Schule kommen öfter zur Sprache, hier beispielhaft deutlich gemacht am Zitat von Nico:

*Nico: Aber ansonsten war diese Umstellung vom System war halt hart. Aber nach einem Jahr hat sich das eingependelt.*

Obwohl Nico mit seinem Wechsel an eine Oberstufe durchaus im Schulsystem bleibt, spricht er von einem Systemwechsel. Wir verstehen seine Wahl dieses Begriffs als Ausdruck deutlich wahrnehmbarer Veränderungen in der Lehr- und Lernkultur der neuen Schule. Doch auch wenn Nico mit der Beschreibung des Übergangs als ‚hart‘ die Erfahrung von Widerständen beschreibt, sind diese nicht unüberwindbar, sondern lediglich temporär. Indirekt bringt er damit auch seine ausgeprägte Anpassungsfähigkeit an neue Situationen zum Ausdruck, selbst wenn diese Anpassung ihm persönlich eine ausgesprochene Anstrengungsbereitschaft abverlangt.

Auch andere Schüler:innen, die von großen Herausforderungen an der Oberstufe berichten, weichen nicht von der Argumentation ab, dass diese mit der nötigen Anstrengungsbereitschaft bewältigbar sind. Insofern bringen auch ehemalige Schüler:innen die Einschätzung zum Ausdruck, dass sich mit der nötigen Anstrengungsbereitschaft und Anpassungsfähigkeit Lernerfolg einstellt. Implizit bringen die Schüler:innen damit zum Ausdruck, dass ihre Lernfähigkeit und Anstrengungsbereitschaft nicht an die Primus-Schule zurückgebunden, wohl aber von dieser grundlegend angebahnt sind. In diesem Sinne argumentiert Stefanie:

*Stefanie: Aber ich merke auf jeden Fall, dass mir die Primus-Schule viel mitgegeben hat, was ich auf der jetzigen Schule gut gebrauchen kann [...], dass ich weiß, wie ich mir Sachen selber beibringen kann, dass ich weiß, wie ich lernen muss, um gewisse Ziele zu erreichen.*

Zusammenfassend kommen wir mit Blick auf die Erfahrungen ehemaliger Primus-Schüler:innen zur These:

6. *Die Primus-Absolvent:innen erleben den Wechsel an eine gymnasiale Oberstufe als herausfordernd und trauen sich zu, den Übergang und die Anforderungen in der Oberstufe erfolgreich zu bewältigen.*

## 5. Resümee: Bewährung in Beziehung

Mit diesem Abschlussbericht setzen wir die Schüler:innen und ihre Erfahrungen mit dem Schulversuch zentral. Den vielen Schüler:innen, die über mehrere Jahre hinweg in Einzel- und Gruppeninterviews ihre Erfahrungen mit uns geteilt haben, gilt unser ausdrücklicher Dank. Nach vier Jahren einer wissenschaftlichen Begleitforschung mit den Schüler:innen kommen wir zu dem Schluss, dass die Schüler:innen in PRIMUS nicht nur erfolgreiche Bildungsverläufe absolviert haben, sondern sich und dem Schulversuch ein gutes Zeugnis ausstellen.

Die Schüler:innen machen in ihren Erzählungen deutlich, dass die Erfahrung von Leistungsfähigkeit in verlässliche Beziehungen mit Mitschüler:innen und Lehrer:innen eingebettet ist. Individualität und Sozialität sind somit im Erfahrungshorizont der Primus-Schüler:innen nicht nur eng verwoben, sondern sie bringen sich gegenseitig hervor. Diese gegenseitige Hervorbringung von Individualität und Sozialität wird von den Schüler:innen auf die Langjährigkeit ihres Schülerseins in der Primus-Schule zurückgeführt. Dabei ist es zum einen die Langform, die für die Schüler:innen unverzichtbar ist, zum anderen die pädagogische Ausgestaltung dieser Form durch eine engagiertes, an den Bildungsbiografien der Schüler:innen interessiertes Lehrer:innenkollektiv.

Die Erfahrungen der SchülerInnen legen es um ein weiteres nahe, die frühe Trennung nach der vierten Klasse grundsätzlich in Frage zu stellen. Damit bestätigen die Schüler:innen, dass die Kernidee des Schulversuchs, Bildungsbiografien ohne institutionelle Übergänge nicht nur schulstrukturell zu ermöglichen, sondern auch pädagogisch zu gestalten, eine gute Idee war. Als wissenschaftliche Begleitung können wir mit den Schüler:innen zeigen, wie die Verbindung zwischen äußerer Strukturreform und innerer Schulreform zu der Erfahrung von Bildungserfolg beiträgt, die nicht auf der Idee eines Gegen-einanders, sondern auf der Praxis eines Miteinanders basiert.

## Überblick projektbezogener Publikationen 2020-2024

- Huf, C., Idel, T-S. (2025): „Caring for belonging“. Sorgebeziehungen aus der Perspektive von Schüler:innen des Schulversuchs Primus. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Windheuser, Jeannette (Hrsg.): Sorge – Bildung – Erziehung, Velbrück: Weilerswist
- Huf, C., Idel, T-S. (2024): Dynamiken der Wissensproduktion in der Schulentwicklung. Methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Reformpraxis und wissenschaftlicher Schulbegleitforschung. In: Nell-Müller-Sarah/ Scholz, Annika/Genet, Noémi Genet/ Straub, Christophe: Schule im Kontext politischer Lernprozesse und kultureller Spezifik. Münster: Waxmann, S.129-143.
- Dögmus, A., Huf, C., Idel T-S. (2022): Jahrgangsmischung als Irritation des Zeitregimes der Jahrgangsklasse. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 11 (11), S.143-156
- Idel, T.-S. (2020): „Dabeisein ist alles?“. Wissenschaftliche Begleitforschung als qualitative Feldforschung. In: Schulverwaltung Hessen | Rheinland-Pfalz, 2/2020, S. 41-43.
- Idel, T.-S. (2020): „Dabeisein ist alles?“. Wissenschaftliche Begleitforschung als qualitative Feldforschung. In: Frommelt, B./Ullrich, H. (Hrsg.): Grundkurs Schulmanagement XXIII. Transfer Forschung – Schule, Kronach: Carl Link Verlag, S. 10-15.
- Idel T-S., Huf C. (2021): "Mitspielende Komplize\*innen". Überlegungen zur Teilnahme von Schüler\*innen an reformpädagogischer Schulentwicklung. In: Moldenhauer Anna/ Asbrand Barbara/ Hummrich Merle/ Idel Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt:

Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.67-87.

- Idel, T.-S., Pauling, S., Hinrichsen, M., Hummrich, M., Moldenhauer, A., Asbrand, B., & Martens, M. (2021): Reflexion und Reflexivität in Prozessen der Schulentwicklung. Methodologische Zugänge in der rekonstruktiven Forschung. In: Reintjes, C., & Kunze, I. (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 226–241.
- Merl, T., Rabenstein, K., Idel, T.-S., Pauling, S., Wagener-Böck, N. (2024): Das Neue als Wert? In: Budde, J., Meier, M., Rissler, G., Wischmann, A. (Hg.): What's New? Neue Perspektiven in ethnographischer Erziehungswissenschaft, Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 115-136.
- Pauling, S. & Idel, T.-S. (2023): Ungewissheit in der Schulentwicklung. Strukturtheoretische Erkundungen zur Lehrkräfteprofessionalität im Schulversuch PRIMUS. In: Hinzke, J.-H. & Keller-Schneider, M. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge (S. 220–238). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pauling, S. (2024): Ungewissheit und Konvergenz in der Schulentwicklung. Eine Deutungsmusteranalyse an PRIMUS-Schulen, Wiesbaden: Springer VS, online in: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-43604-9>.
- Pauling, S. (2023): Das Regelschulsystem als sozialräumlicher Kontext inklusiver Schulentwicklung. Erkundungen am Beispiel des Schulversuchs PRIMUS. In: Forell, M., Bellenberg, G., Gerhards, L., Peukert, L. (Hg.): Schule als Sozialraum im Sozialraum: Theoretische und empirische Erkundungen sozial-räumlicher Dimensionen von Schule. Münster, New York: Waxmann. <http://www.waxmann.com/buch4712>.
- Pauling, S. (2021): Deutungsmuster als Heuristik der Verhältnisbestimmung von Schulentwicklungs- und Professionalisierungstheorie. In Moldenhauer, A., Asbrand, B., Hummrich, M., Idel, T.-S. (Hrsg.). Schulentwicklung als Theorieprojekt, Wiesbaden: Springer VS, S.113-138.

#### Weitere Literatur im Text

<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/Tabellen/allgemeinbildender-abschluss.html>

Komulianen, Sirkka Liisa (2020): Children's Voices. In: Daniel Thomas Cook (ed.): The Sage Encyclopedia of Children and Childhood Studies. London: Sage, 506-510.

Schräpler, Jörg-Peter & Forell, Matthias (2023): Konstruktion eines Sozialindex im Rahmen des deutschlandweiten Verbundprojekts Schule macht stark (SchuMaS). In: Forell, M., Bellenberg, G., Gerhards, L. & Schleenbecker, L. (Hrsg.): Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule. Waxmann: Münster & New York. S. 61-80