



WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DER PILOTPHASE GEMEINSCHAFTSSCHULE

2. ZWISCHENBERICHT

Dezember 2010

**WISSENSCHAFTLICHE
BEGLEITUNG DER
PILOTPHASE
GEMEINSCHAFTSSCHULE
2. ZWISCHENBERICHT**

Projektleitung

Rambøll Management Consulting

Carolin Hofmann

T 040 30 20 20 106

M 0151 580 15 106

F 040 30 20 20 199

carolin.hofmann@r-m.com

Sebastian Niedlich

T 030 30 20 20 218

M 0151 580 15 218

F 030 30 20 20 299

sebastian.niedlich@r-m.com

Universität Hamburg

Arbeitsstelle für Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung

Prof. Dr. Johannes Bastian

bastian@uni-hamburg.de

Dr. Julia Hellmer

julia.hellmer@uni-hamburg.de

Projektteam

Rambøll Management Consulting

Julia Rueß

Jochen Weißenrieder

Universität Hamburg

Arbeitsstelle für Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung

Phoebe Hinrichs

Heike Klamroth

Antje Liening

Doris Lohmann

Anna Moldenhauer

Ramboll

Kieler Straße 303A

22525 Hamburg

T +49 40 30 20 20-0

F +49 40 30 20 20-199

www.ramboll-management.de

INHALT

Zusammenfassung	6
1. Konzept der wissenschaftlichen Begleitung	6
2. Untersuchungsergebnisse	7
2.1 Organisations- und Personalentwicklung	8
2.2 Unterricht und Lernen	9
2.3 Partizipation und Schulwahl von Eltern	12
2.4 Schulklima und Partizipation von Schülerinnen und Schülern	13
3. Fazit	13
Einleitung	15
1. Durchgeführte Aktivitäten	17
2. Bisherige Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung	22
2.1 Organisations- und Personalentwicklung an den Gemeinschaftsschulen	31
2.1.1 Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses	31
2.1.2 Fortbildung und Unterstützung	42
2.1.3 Zusammenarbeit der fusionierenden Schulen	47
2.2 Unterricht und Lernen	50
2.2.1 Einstellung und Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität	51
2.2.2 Einsatz von Methoden und Instrumenten im Unterricht	55
2.2.3 Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf	61
2.2.4 Lernkompetenzen von Schülerinnen und Schülern	62
2.3 Gemeinschaftsschule und Eltern: Partizipation und Schulwahl	65
2.3.1 Relevante Aspekte hinsichtlich der Schulwahlentscheidung	66
2.3.2 Beteiligungsmöglichkeiten und Engagement der Eltern in den Gemeinschaftsschulen	68
2.3.3 Zufriedenheit der Eltern mit dem Konzept der Gemeinschaftsschulen sowie dessen Umsetzung	70
2.4 Gemeinschaftsschule als Lern- und Lebensort: Schulklima und Partizipation von Schülerinnen und Schülern	73
2.4.1 Klassenmanagement und Schulklima	73
2.4.2 Partizipation und Mitbestimmung	78
3. Ergebnisse der Lernstandserhebung	84
3.1 Merkmale der Schülerschaft im Schulversuch Gemeinschaftsschule Berlin	84
3.2 Erhebung der Lernstände in ausgewählten Leistungsbereichen	86
3.3 Merkmale der Schülerschaft und Lernstandsergebnisse	91
3.4 Die Ergebnisrückmeldungen für die Schulen	94
4. Fazit	97
5. Ausblick	100
6. Literatur	102

Anhang

Indexübersicht	109
Ergebnisübersicht	116
Schulprofil Reformschule Charlottenburg	120
Schulprofil Lina-Morgenstern-Schule	139
Schulprofil Bruno-Bettelheim-Grundschule und Thüringen-Oberschule	156

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Überblick über die vier zentralen Untersuchungsbereiche und themenspezifischen Schwerpunkte	7
Abbildung 2: Überblick über die Ergebnisse und Entwicklungen in den vier zentralen Untersuchungsbereichen	8
Abbildung 3: Einsatz von Methoden zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen	10
Abbildung 4: Einsatz von Instrumenten zur Leistungsrückmeldung	11
Abbildung 5: Voraussichtliche Schulwahl nach der 6. Jahrgangsstufe an Gemeinschaftsschulen	12
Abbildung 6: Durchgeführte Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung	17
Abbildung 7: Fallstudien	19
Abbildung 8: Beispiel eines Boxplots	24
Abbildung 9: Rücklauf	25
Abbildung 10: Soziodemographische Merkmale Schülerinnen und Schüler/Lehrkräfte/Eltern	26
Abbildung 11: Veränderungsbereitschaft im Kollegium	33
Abbildung 12: Verfolgen gemeinsamer Ziele	33
Abbildung 13: Aufgabenwahrnehmung schulischer Gruppen bezogen auf Schulentwicklung	36
Abbildung 14: Qualität der Steuergruppenarbeit	37
Abbildung 15: Qualität der Informationspolitik der Schulleitung/Steuergruppe	38
Abbildung 16: Arbeitsklima im Kollegium	40
Abbildung 17: Zusammenarbeit im Kollegium im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung	41
Abbildung 18: Instrumente zur Personalentwicklung	43
Abbildung 19: Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen verschiedener Anbieter	44
Abbildung 20: Inhalte der wahrgenommenen Fortbildungsmaßnahmen	44
Abbildung 21: Nützlichkeit der wahrgenommenen Fortbildungsangebote	45
Abbildung 22: Nützlichkeit der wahrgenommenen Fortbildungsangebote nach Inhalt	45
Abbildung 23: Instrumente zur Zusammenarbeit der fusionierenden Schulen	48
Abbildung 24: Intensität der Zusammenarbeit der fusionierenden Schulen	48
Abbildung 25: Qualität der Zusammenarbeit mit der fusionierenden Schule	49
Abbildung 26: Einstellung zur Heterogenität	51
Abbildung 27: Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität	52
Abbildung 28: Individualisierungsbemühungen der Lehrkräfte	53
Abbildung 29: Einsatz von Methoden zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen	56
Abbildung 30: Nutzung von Arbeitsformen zur Selbstregulation	58
Abbildung 31: Instrumente zur Planung und Diagnose	59
Abbildung 32: Instrumente zur Leistungsrückmeldung	60
Abbildung 33: Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf	62
Abbildung 34: Methodenkompetenz	63
Abbildung 35: Bedeutung verschiedener Aspekte für die Schulwahl	66

Abbildung 36: Einstellungen zu Struktur- und Gestaltungsmerkmalen der Gemeinschaftsschule	67
Abbildung 37: Voraussichtliche Schulwahl nach der 6. Jahrgangsstufe an Gemeinschaftsschulen	67
Abbildung 38: Bewertung der Beteiligungsmöglichkeiten an der Schule 1	68
Abbildung 39: Bewertung der Beteiligungsmöglichkeiten an der Schule nach Klassen	69
Abbildung 40: Zufriedenheit mit den Beteiligungsmöglichkeiten nach Einzelschulen	69
Abbildung 41: Bewertung des Engagements an der Schule	70
Abbildung 42: Bewertung der Elterneinbindung durch die Lehrkräfte	70
Abbildung 43: Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Schule	71
Abbildung 44: Überzeugung von der Gemeinschaftsschule	72
Abbildung 45: Grad der Überzeugung von der Gemeinschaftsschule	72
Abbildung 46: Arbeitsklima im Unterricht	74
Abbildung 47: Qualität des Klassenklimas	75
Abbildung 48: Häufigkeit von Konflikten - Lehrkräftesicht	76
Abbildung 49: Häufigkeit von Konflikten - Schülersicht	77
Abbildung 50: Qualität der Schülerbeteiligung im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung – Lehrkräftesicht (Index)	79
Abbildung 51: Qualität der Schülerbeteiligung im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung – Lehrkräftesicht	80
Abbildung 52: Qualität der Schülerbeteiligung im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung – Schülersicht (Index)	81
Abbildung 53: Qualität der Schülerbeteiligung im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung – Schülersicht	81
Abbildung 54: Qualität der Schülerbeteiligung im Hinblick auf Schulentwicklung - Lehrkräftesicht	82
Abbildung 55: Qualität der Schülerbeteiligung im Hinblick auf Schulentwicklung – Schülersicht (Index)	83
Abbildung 56: Qualität der Schülerbeteiligung im Hinblick auf Schulentwicklung - Schülersicht	83
Abbildung 57: Mittelwerte im Vergleich: Gemeinschaftsschule Berlin – Hamburger Vergleichsgruppe	89
Abbildung 58: Mittelwerte der Berliner Vergleichsgruppen	89
Abbildung 59: Mittelwerte der Hamburger Vergleichsgruppen	90
Abbildung 60: Lernausgangslagen zu Beginn von Jahrgang 7 im Vergleich zur Referenzgruppe	90
Abbildung 61: Lernstandswerte (Mittelwerte) nach Geschlecht	92
Abbildung 62: Lernstandswerte (Mittelwerte) nach Migrationshintergrund	92
Abbildung 63: Lernstandswerte (Mittelwerte) nach Familiensprache	93
Abbildung 64: Lernstandswerte (Mittelwerte) nach Übergangsempfehlung	93
Abbildung 65: Leistungsverteilung	95
Abbildung 66: Durchschnittswerte und Entwicklungen an den Gemeinschaftsschulen in den vier zentralen Untersuchungsbereichen	97
Abbildung 67: Geplante Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung	100

ZUSAMMENFASSUNG

1. Konzept der wissenschaftlichen Begleitung

Der 2. Zwischenbericht dokumentiert die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule in Berlin, mit der Rambøll Management Consulting und die Arbeitsstelle für Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung der Universität Hamburg seit Frühjahr 2008 betraut sind. Die dargestellten Befunde basieren auf Untersuchungen, die im Zeitraum zwischen April 2009 und Oktober 2010 durchgeführt wurden und schließen damit an den im März 2009 vorgelegten ersten Zwischenbericht an.

Die wissenschaftliche Begleitung folgt dem Konzept von Schulbegleitforschung, das die Forschungsergebnisse kontinuierlich an die Schulen zurückmeldet und so Möglichkeiten eröffnet, diese auf unterschiedlichen Ebenen für den Entwicklungsprozess zu nutzen. Im Fokus der Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung standen im genannten Zeitraum der Abschluss der Ist-Analyse durch die **Untersuchung der Ausgangslagen** an den neu in das Pilotvorhaben aufgenommenen Gemeinschaftsschulen sowie die Durchführung der ersten beiden Zyklen der Umsetzungs- und Wirkungsanalyse, welche quantitative und qualitative Untersuchungsschritte beinhalteten. Ein wesentliches Element sind dabei die **Befragungen** der Schulleitungen, des pädagogischen Personals, der Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 5, 6 und 7 im Jahr 2009 und derselben Klassen 6, 7 und 8 im Jahr 2010 sowie deren Eltern. Mit der Befragung der Schulen zu zwei Zeitpunkten – im Frühjahr 2009 und 2010 – liegen nun erstmals Daten vor, die es erlauben, Entwicklungen an den Gemeinschaftsschulen im Längsschnitt zu beschreiben. Die quantitative Analyse der bisherigen Entwicklungen beruht vor allem auf Selbsteinschätzungen der befragten Personengruppen. Diese erfolgten zumeist anhand einer Skala mit Werten von 1 bis 4, wobei der Wert 4 in der Regel die stärkste bzw. positivste Ausprägung angibt. Um die hohe Komplexität des Schulentwicklungsprozesses differenziert zu erfassen und anschließend einfach zugänglich zu machen, wurde die Vielzahl einzelner Fragen (Items) zu themenbezogenen Indizes zusammengefasst, sodass ein einfacherer Überblick über die wesentlichen Ergebnisse möglich ist. Neben den Befragungen wurden qualitative **Fallstudien** durchgeführt, die eine weitergehende Interpretation der Ergebnisse ermöglichen. Alle Ergebnisse wurden außerdem schulbezogen aufbereitet, an die Schulen zurückgemeldet und in Einzelgesprächen mit den Schulen oder in schulübergreifenden Workshops von den Schulen bearbeitet und auf Konsequenzen für die Entwicklungsarbeit untersucht.

Ergänzend zu den genannten quantitativen und qualitativen Untersuchungsschritten, führt das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Abteilung: Qualitätsentwicklung und Standardsicherung (LIQ) unter Leitung von Dr. Jan Poerschke im Auftrag der SenBWF und in Kooperation mit der wissenschaftlichen Begleitung eine **Lernstandserhebung in allen Gemeinschaftsschulen** durch. Erhoben wird der Lernstand der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch und Naturwissenschaften zu zwei Messzeitpunkten. Die erste Messung wurde zu Beginn von Jahrgang 7 im September/Oktober 2009 durchgeführt. Eine zweite Messung wird zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe im Herbst 2011 erfolgen. Die verwendeten Tests sind adaptierte Versionen aus dem Instrumentarium der Hamburger Längsschnittuntersuchung „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS). Die mit der Hamburger KESS-Erhebung gewonnenen Daten sind für die wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule in Berlin deshalb von Bedeutung, weil die sozialräumliche Struktur der beiden Stadtstaaten vergleichbar ist und sich so Hamburger Referenzgruppen zur Berliner Schülerpopulation bilden lassen. Für die wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule in Berlin dient die Hamburger Vergleichsgruppe als eine (Quasi-)Kontrollgruppe, wodurch ein Bewertungsmaßstab zur Verfügung steht, obwohl Berlin zum Zeitpunkt der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase noch nicht über vergleichbare eigene Schulleistungsdaten in den Jahrgängen 7 und 9 verfügt. Mit der ersten Erhebung der Lernstände liegt nun eine Messung der Ausgangslagen vor. Eine Einschätzung der Leistungsentwicklung wird indes erst nach der zweiten Leistungsmessung im Herbst 2011 möglich sein.

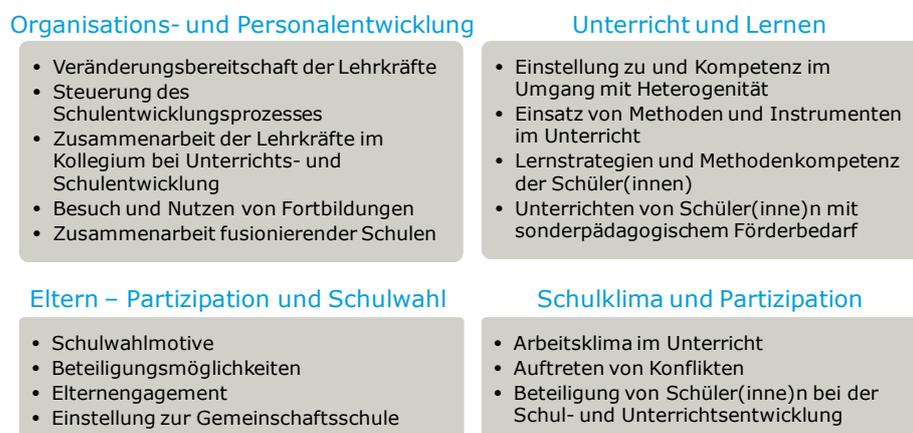
2. Untersuchungsergebnisse

Die im 2. Zwischenbericht dargelegten Ergebnisse und Befunde gliedern sich in vier Themenblöcke, welche die zentralen Untersuchungsaspekte der wissenschaftlichen Begleitung widerspiegeln:

1. Organisations- und Personalentwicklung,
2. Entwicklung von Unterricht und Lernen,
3. Schulwahlmotive und die Partizipation von Eltern sowie
4. Schulklima und Partizipation von Schülerinnen und Schülern an den Gemeinschaftsschulen.

Jeder dieser vier Untersuchungsbereiche enthält wiederum themenspezifische Schwerpunkte, zu denen Ergebnisse generiert wurden.

Abbildung 1: Überblick über die vier zentralen Untersuchungsbereiche und themenspezifischen Schwerpunkte



Insgesamt zeigen die bisherigen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung, dass an allen Gemeinschaftsschulen wichtige Entwicklungsschritte umgesetzt wurden:

Die Befragungsergebnisse im Bereich der **Organisations- und Personalentwicklung** bleiben im Vergleich der beiden Erhebungsjahre insgesamt stabil auf einem relativ hohen Niveau. Allerdings verdeckt der konstante Gesamtmittelwert hier deutliche Entwicklungsdifferenzen an einzelnen Schulen. Auf der Ebene der Einzelschuldaten lässt sich erkennen, dass an einigen Schulen erst die Grundlagen für die Steuerung und Umsetzung des Gemeinschaftsschulvorhabens geschaffen werden mussten, während an anderen Schulen, die bereits über relativ ausgeprägte Steuerungsstrukturen verfügten, die positive Bewertung dieses Bereichs – möglicherweise weil diese Arbeit alltäglicher geworden ist – leicht zurückgegangen ist. Dass sich die einzelnen Gemeinschaftsschulen im Vergleich der beiden Erhebungsjahre in ihrem Entwicklungsstand einander annähern, spricht für die Etablierung und Nutzung neu geschaffener Steuerungsstrukturen.

Im Bereich **Unterricht und Lernen** sind – bei insgesamt weitgehend stabilen Werten auf tendenziell positivem Niveau – einige Veränderungen zu beobachten. Die Entwicklungsarbeit der Schulen zeigt sich hier vor allem in einer Ausdifferenzierung des Repertoires an Methoden und Instrumenten. Damit ist eine gute Grundlage für eine systematischere Diagnose und Lernberatung sowie Leistungsrückmeldung erreicht. In beiden Erhebungsjahren schätzen die Schülerinnen und Schüler des ersten Gemeinschaftsschuljahrgangs ihre Lernkompetenzen und -strategien zudem grundsätzlich positiv ein. Die relativ einheitliche Bewertung an den Gemeinschaftsschulen weist allerdings auch auf Grenzen der Aussagekraft hin.

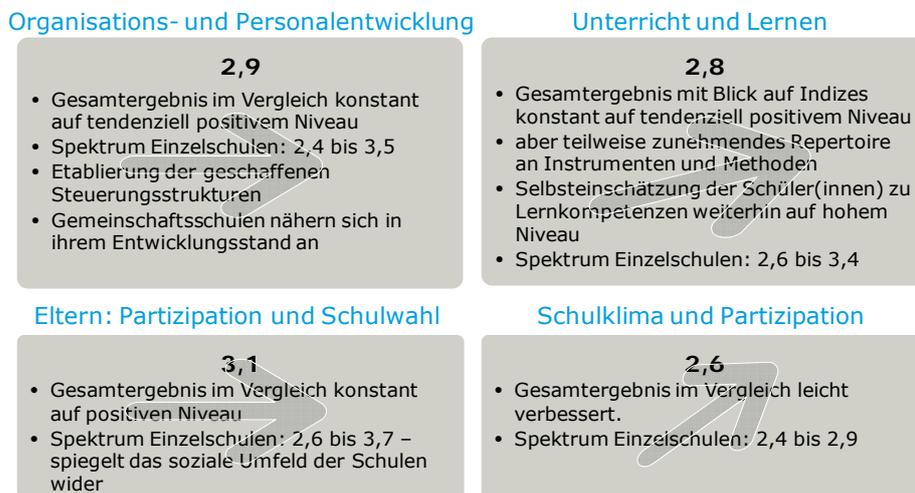
Die positive Einstellung der **Eltern** zur Gemeinschaftsschule zeigt sich in beiden Erhebungsjahren in einem insgesamt konstanten, positiven Gesamtmittelwert. Das relativ große Spektrum, auf dem sich die Einzelschulen hinsichtlich der Bewertung der Aspekte Elternengagement, Zufrieden-

heit mit der Gemeinschaftsschule und Schulwahl einordnen lassen, spiegelt jedoch deutlich das sozialräumliche Umfeld der Schulen wider.

Im Untersuchungsbereich **Schulklima und Partizipation** zeigt sich im Vergleich der Erhebungszeitpunkte eine positive Entwicklung, darüber hinaus nähern sich die Einzelschulen in ihren Einschätzungen an. Während das Schulklima sowohl von Schülerinnen und Schülern als auch von Lehrkräften als überwiegend positiv bewertet wird, besteht insbesondere im Bereich der Partizipation von Schülerinnen und Schülern bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung weiterer Entwicklungsbedarf.

Die nachfolgende Darstellung bietet einen Überblick über die zentralen Untersuchungsergebnisse sowie Entwicklungstendenzen in den vier Untersuchungsbereichen, bevor in den folgenden Abschnitten 2.1 bis 2.4 die bereichsspezifischen Ergebnisse im Detail vorgestellt werden:

Abbildung 2: Überblick über die Ergebnisse und Entwicklungen in den vier zentralen Untersuchungsbereichen



2.1 Organisations- und Personalentwicklung

Fragt man zunächst nach der **Veränderungsbereitschaft der Lehrkräfte** als Voraussetzung für das Gelingen von Entwicklungsprozessen, so ist diese in beiden Befragungsjahren mit einem Wert von 2,92 (2009) bzw. 2,93 (2010) als tendenziell hoch einzustufen, wobei deutliche Differenzen zwischen den einzelnen Schulen bestehen (Spektrum 2010 von Minimalwert=2,4 bis Maximalwert=3,6). Insofern ist hier von unterschiedlichen Voraussetzungen für den Schulentwicklungsprozess auszugehen. Im Zeitverlauf haben sich die Werte an allen Schulen kaum verändert; das heißt sie sind auch angesichts von anfänglich immer auftretenden Schwierigkeiten nicht gesunken. Die Erfahrungen an den Fallstudien-schulen haben gezeigt, dass es durch die gezielte Einbindung der Lehrkräfte – gerade auch kritischer Stimmen – gelingen kann, Vorbehalte zu thematisieren und gemeinsam zu erörtern, um auf diese Weise die Motivation zur Veränderung im Kollegium positiv zu beeinflussen.

Die **Arbeit der Steuergruppen und die Informationspolitik seitens der Schulleitungen bzw. Steuergruppen** werden von den Lehrkräften in 2010 mit Mittelwerten von 2,8 bzw. 3,0 ebenfalls tendenziell positiv bewertet. Das Spektrum reicht von neutralen (2010 Minimalwert=2,3 bzw. 2,4) bis sehr positiven (2010: Maximalwert=3,5 bzw. 3,6) Bewertungen. Im Zeitverlauf weist der Mittelwert aller Schulen kaum Veränderungen auf. Inzwischen ist davon auszugehen, dass es den Schulen gelungen ist, funktionierende Gremienstrukturen aufzubauen. Wie das Beispiel einer Fallstudien-schule zeigt, kann die Einbeziehung externer Moderation in diesem Zusammenhang eine gute Hilfestellung bieten. Als wichtige Erfolgsfaktoren haben sich darüber hinaus eine klare Aufgabenzuweisung und Definition von Verantwortlichkeiten sowie eine klare und transparente Informationspolitik erwiesen. Die qualitativen Untersuchungsbefunde machen indes

auch deutlich, dass nicht in allen Gemeinschaftsschulen von einer systematischen Informationspolitik auszugehen ist.

Das **Arbeitsklima** wird an den Gemeinschaftsschulen von den Lehrkräften positiv bewertet, die Mittelwerte liegen hier an fast allen Schulen über 3 (2010: $M=3,1$). Differenzierter fallen die Bewertungen in Bezug auf die **Zusammenarbeit der Lehrkräfte bei Unterrichts- und Schulentwicklung** aus. Diese Aspekte erreichen die niedrigsten Mittelwerte (2,7) im Bereich Schulorganisation. Zudem bestehen deutliche Unterschiede zwischen den Schulen (Spektrum von 2,2 bis 3,4). Insgesamt weisen sowohl die quantitativen als auch qualitativen Befunde darauf hin, dass es an den Gemeinschaftsschulen eine Kultur des Einbeziehens und der Zusammenarbeit der Akteure gibt, hinsichtlich einer effizienten und zielorientierten Organisation der Entwicklungsarbeit hingegen noch Entwicklungsbedarf besteht. Insbesondere die Zusammenarbeit im Bereich der Unterrichtsentwicklung beschränkt sich bisher noch auf relativ niedrigschwellige und einfach umzusetzende Formen der Zusammenarbeit. Vor dem Hintergrund der Fallstudienresultate erscheint eine klarere Prioritätensetzung und Konzentration auf spezifische Teilvorhaben der Kooperation sinnvoll, weil so ein gezielter Ressourceneinsatz erfolgen kann und die Erfolge der Arbeit klarer ersichtlich werden.

Analysen zur **Fortbildung der Lehrkräfte** weisen darauf hin, dass die Fortbildungen als sehr nützlich empfunden werden. Stark nachgefragt wurden dabei insbesondere Angebote zur Weiterentwicklung von Unterricht und Lernen. Differenzen zwischen den Schulen lassen sich hinsichtlich der Fortbildungsbeteiligung verzeichnen. Die Fallstudien deuten darauf hin, dass die Fortbildungsorganisation an den Schulen hierbei eine wichtige Rolle spielt und verbessert werden könnte. Die Erarbeitung eines Konzepts zur systematischen Einbindung der Fortbildungsangebote in den Schulentwicklungsprozess, könnte zu einer Erhöhung der Beteiligung und einer besseren Verbreitung der Fortbildungsinhalte beitragen und somit den Schulentwicklungsprozess positiv beeinflussen.

Einen Sonderfall stellen jene Schulen dar, die zu einer Gemeinschaftsschule fusionieren. Nachdem zunächst Kooperationen vorgesehen waren, ist inzwischen klar, dass es zur **Fusion der kooperierenden Schulen** kommen wird. Die damit verbundene Klärung der Leitungs- und Funktionsstellen sowie der Schulstandortfragen bleiben nicht ohne Auswirkung auf den Entwicklungsprozess. In allen vier fusionierenden Gemeinschaftsschulen wurden bereits gemeinsame Steuergruppen eingerichtet. Die Etablierung weiterer gemeinsamer Teams bzw. Arbeitsgruppen ist dagegen erst an einer Schule erfolgt. Dennoch hat es an allen Schulen bereits ein Austausch zwischen den Kollegien zu verschiedenen Themen, etwa zur Entwicklung des Unterrichts gegeben. Die Lehrkräfte zeigen sich über beide Erhebungszeitpunkte hinweg überwiegend zufrieden mit den bisherigen Kooperationsaktivitäten. Gleichzeitig wünschen sich rund drei Viertel der befragten Lehrkräfte einen engeren Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen der fusionierenden Schule.

2.2 Unterricht und Lernen

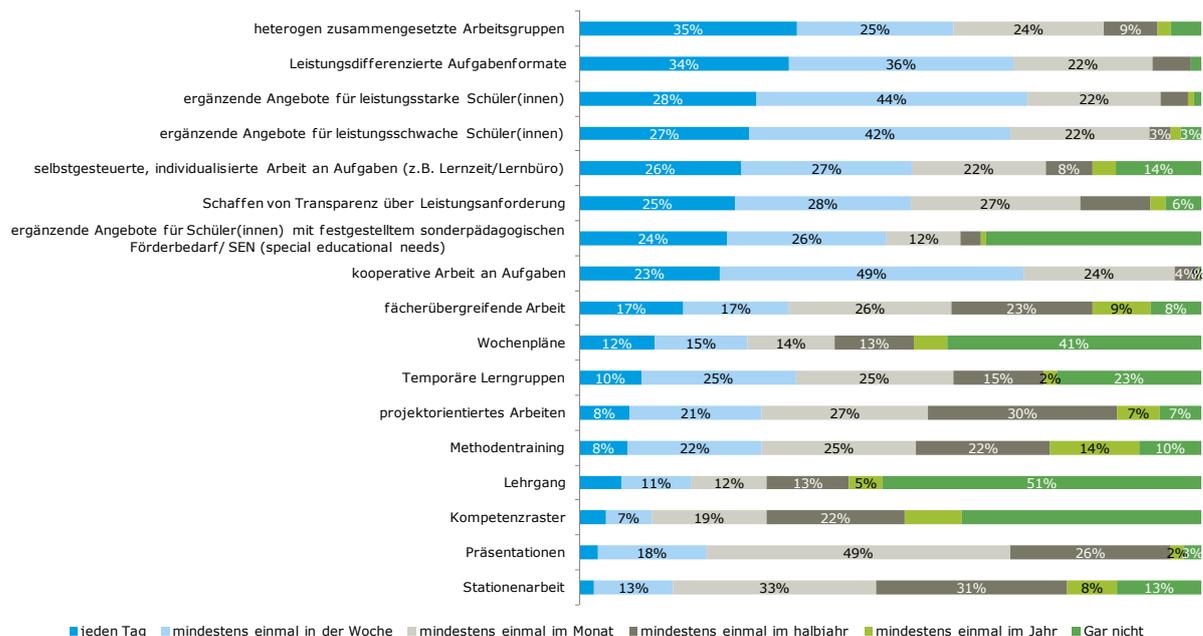
Mit Blick auf die **Heterogenität der Lerngruppen** lässt sich sowohl anhand der quantitativen als auch anhand der qualitativen Untersuchungsergebnisse feststellen, dass die Lehrkräfte eine positive Einstellung zur Heterogenität der Schülerinnen und Schüler aufweisen (2010: $M=3,1$), die auch im zweiten Gemeinschaftsschuljahr relativ stabil geblieben ist. Gerade für die Anfangsphase eines Schulentwicklungsprozesses, der aufgrund der zahlreichen Veränderungen in Unterricht und Schule häufig mit Phasen der Irritation und Verunsicherung einhergeht, ist dies als positiver Befund zu werten. Die Ergebnisse der quantitativen Befragung deuten darauf hin, dass die Lehrkräfte der Berliner Gemeinschaftsschulen Heterogenität als Bereicherung wahrnehmen und demzufolge eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen binnendifferenzierten Unterrichts an den Gemeinschaftsschulen mitbringen.

Die Einschätzung der **Kompetenzen im Umgang mit der Heterogenität** fällt dagegen kritischer aus (2010: $M=2,7$). Auch wenn hier Unterschiede zwischen den Schulen zu beachten sind

(Spektrum von Minimalwert=2,1 bis Maximalwert=3,2), so deutet dieser Befund darauf hin, dass die Lehrkräfte bislang nur zum Teil über die aus ihrer Sicht notwendige didaktische Expertise verfügen, um die positiv wahrgenommene Heterogenität auch gewinnbringend im Unterricht zu nutzen. Die Schwerpunktsetzung bei den Fortbildungsangeboten in diesem Bereich wird dadurch bestätigt. Die Befragung der Schülerinnen und Schüler lässt allerdings deutlich erkennen, dass die Bemühungen der Lehrkräfte um einen angemessenen Umgang mit den unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden von diesen bereits jetzt positiv registriert werden.

Die angestrebte individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler stellt hohe Anforderungen an die Anwendung von **Methoden und Instrumenten der Binnendifferenzierung**. Diese werden nach und nach erprobt und verbreitet. Mit zunehmender Erfahrung kann dabei das Anforderungsniveau erhöht werden. Dies spiegelt sich auch in den Untersuchungsergebnissen. An allen Schulen werden derzeit einfache Methoden und Instrumente der Binnendifferenzierung eingesetzt. Bislang erfolgt die Binnendifferenzierung im Unterricht an den Gemeinschaftsschulen vor allem durch die Bereitstellung leistungsdifferenzierter sowie ergänzender Aufgabenformate sowie durch individualisierte oder kooperative Arbeit. Komplexere Methoden wie Stationenarbeit oder projektorientiertes Arbeiten sind hingegen noch nicht so stark verbreitet. Methoden hoher Komplexität, wie Kompetenzraster, wurden zum Zeitpunkt der Befragung an einer Schule gar nicht, an zwölf Schulen noch wenig und nur an einer Schule schon in starkem Maß eingesetzt.

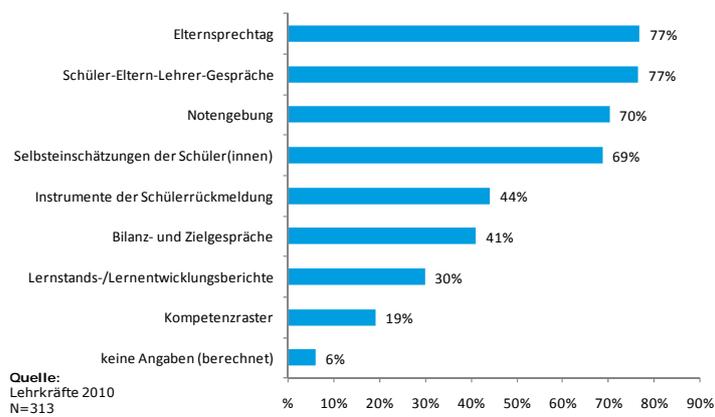
Abbildung 3: Einsatz von Methoden zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen



Voraussetzung für individuelle Förderung ist eine adäquate **Kompetenzdiagnose** und eine darauf aufbauenden **Lernprozessberatung**. Auch hier lassen sich Entwicklungen erkennen. So kommen bei der Mehrheit der Lehrkräfte neben der schriftlichen Erhebung der Leistung auch dialogische Formen der Diagnose und Planung zum Einsatz. Ca. 50 Prozent der Lehrkräfte arbeiten darüber hinaus in ihrem Unterricht mit Selbsteinschätzungsbögen und speziellen Lernausgangslagentests, um Lernprozesse individuell beraten zu können. Besonders komplexe und aufwendige Instrumente, die einer intensiven Begleitung der Schülerinnen und Schüler bei der Einführung bedürfen, wie Lerntagebücher, werden von einem Drittel der befragten Lehrkräfte im Unterricht eingesetzt. Gegenüber 2009 haben die befragten Lehrkräfte der Gemeinschaftsschulen ihr im Unterricht eingesetztes Instrumentenportfolio erweitert. So wurden 2010 48 Prozent (2009: M=36%) der in der Erhebung berücksichtigten Instrumente genutzt. Diese Entwicklung lässt sich an fast allen Schulen der Pilotphase beobachten.

Dies gilt auch für den **Einsatz von Instrumenten zur Leistungsrückmeldung**, bei dem ebenfalls ein deutlicher Anstieg (2009: M=38%; 2010: M=54%) festzustellen ist. Insbesondere werden Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräche (SEL-Gespräche) genutzt (von 77 Prozent der Lehrkräfte) und Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler eingeholt (69 Prozent). Die Fallstudien zeigen, dass sich diese Instrumente schnell im Schulalltag bewähren. Auch Instrumente der Schüllerrückmeldung sowie Bilanz- und Zielgespräche werden an den Gemeinschaftsschulen genutzt, was insgesamt auf den Aufbau eines Feedbacksystems an den Schulen schließen lässt. In- des lässt sich auch mit Blick auf die Leistungsrückmeldung beobachten, dass komplexere Instru- mente, etwa Kompetenzraster, noch vergleichsweise wenig verbreitet sind. Die in den Fallstudien interviewten Schülerinnen und Schüler betonten zudem, dass die Leistungsrückmeldung mit einer klareren Struktur und verbindlicher Ergebniskontrolle verbunden sein müsse.

Abbildung 4: Einsatz von Instrumenten zur Leistungsrückmeldung



Erste Rückschlüsse auf die Auswirkungen, welche die Gestaltung von Unterricht und Lernen an den Gemeinschaftsschulen haben, lassen sich durch die Betrachtung der **Lernkompetenzen** der Schülerinnen und Schüler ziehen. Berücksichtigt wurde hier zunächst die Kompetenz der Schüle- rinnen und Schüler bei der Nutzung verschiedener Arbeitsmethoden. Die Schülerinnen und Schü- ler des ersten Gemeinschaftsschuljahrgangs schätzen ihre Beherrschung der Lernmethoden grundsätzlich positiv ein, wobei zwischen den Erhebungsjahren eine leichte Steigerung zu beo- bachten ist (2009: M=2,9; 2010: M=3,0). Auffallend ist, dass sehr geringe schulspezifische Un- terschiede bestehen. Dies gilt auch für die Selbsteinschätzung in Bezug auf die Beherrschung von Lernstrategien. Bei allen Lernstrategien zeigen sich kaum Veränderungen gegenüber dem Vorjahr 2009. Ein ähnliches Bild ergibt sich beim Blick auf die Selbstreflexionsfähigkeit sowie die Selbst- ständigigkeit der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess, die beide grundsätzlich positiv bewert- et werden. Die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler zeichnen damit insgesamt ein positives Bild ihrer Selbstregulationsfähigkeit. Die relativ einheitliche Bewertung an den Ge- meinschaftsschulen weist allerdings auf Grenzen der Aussagekraft hin. So geht die Lernstrategie- forschung davon aus, dass sich die Entwicklung der Selbstregulation grundsätzlich in einer zu- nehmenden Differenzierung des Strategiewissens vollzieht und dies sowohl zu einer differenzier- teren Verwendung von Lernstrategien als auch zu einer bewussteren, selbstreflexiven Einschät- zung des eigenen Strategiegebrauchs führt. Infolgedessen kommt es damit über die Zeit zu einer kritischeren – und realistischeren – Selbstreflexion. Vor diesem Hintergrund wären angesichts der bereits relativ positiven Werte für alle Bereiche der Lernkompetenzen zu Beginn der Pilotphase in den nächsten Jahren auch negative Entwicklungen in der Selbsteinschätzung durch die Schüle- rinnen und Schüler nicht verwunderlich. Eine Stabilisierung der aktuellen Werte in den Folgejahren wäre insofern bereits als positiv zu bewerten.

Gemeinschaftsschulen verstehen sich als Schulen für alle Schülerinnen und Schüler, dies schließt explizit auch **Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf** ein. Im Rahmen der Befragung 2010 gaben 62 Prozent der befragten Lehrkräfte an, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an ihrer Gemeinschaftsschule zu unterrichten; davon geben 79 Prozent der Lehrkräfte an, dass sie die Umsetzung als Herausforderung empfin- den. Gleichzeitig werden positive Effekte des gemeinsamen Lernens auf die Schülerinnen und

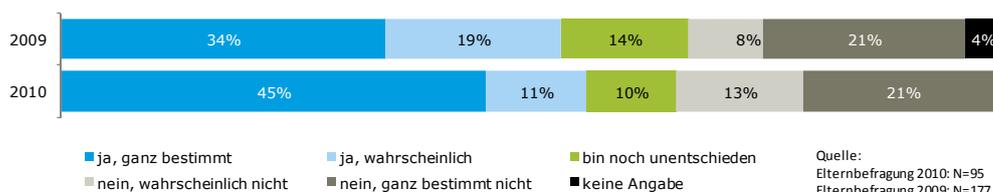
Schüler, aber auch auf die eigene Arbeit, betont: So stimmen 71 Prozent der Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, der Aussage zumindest tendenziell zu, dass sie durch den gemeinsamen Unterricht gelernt hätten, bei allen Schülerinnen und Schülern stärker individuelle Lernfortschritte wahrzunehmen. 73 Prozent schließen sich (tendenziell) der Aussage an, dass Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Unterricht voneinander lernen könnten. Bemängelt werden von den Lehrkräften hingegen die Rahmenbedingungen, wie die räumliche und materielle Ausstattung sowie die personelle Ausstattung mit sonderpädagogischen Fachkräften. Darüber hinaus äußerten 75 Prozent der Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, weiteren Fortbildungsbedarf in diesem Bereich.

2.3 Partizipation und Schulwahl von Eltern

Mit Blick auf die **Schulwahlmotive** kann festgehalten werden, dass allen typischen Kriterien der Gemeinschaftsschulen in den Augen der Eltern große Bedeutung bei der Schulwahl zukommt. Die individuelle Förderung des Kindes ist dabei das wichtigste Motiv bei der Entscheidung, gefolgt von der Möglichkeit, alle Abschlüsse erwerben zu können. Anschließend zeigen sich die Eltern der 7. und 8. Jahrgänge der Gemeinschaftsschulen überwiegend mit der Arbeit der Schulen zufrieden und vom Konzept der Gemeinschaftsschule überzeugt. So geben knapp 90 Prozent der Eltern an, froh zu sein, dass ihr Kind eine Gemeinschaftsschule besucht. Die hohe **Zustimmung zur Gemeinschaftsschule** ist im letzten Jahr sogar nochmals gestiegen (2009: M=3,2; 2010: M=3,3) und gilt in dieser hohen Ausprägung für nahezu alle Schulen. Mit Blick auf die **voraussichtliche Schulwahl** geben über die Hälfte der Eltern der Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 und 6 in 2009 an, dass sie für ihr Kind ab Klasse 7 gerne eine Gemeinschaftsschule wählen würden. In 2010 stieg diese Zahl nochmals an. Gleichzeitig ist aber auch der Anteil der Eltern, die angeben, nach Ende der Grundschulzeit mit Sicherheit keine Gemeinschaftsschule wählen zu wollen, stabil bei 21 Prozent geblieben.

Abbildung 5: Voraussichtliche Schulwahl nach der 6. Jahrgangsstufe an Gemeinschaftsschulen¹

Werden Sie für Ihr Kind nach der Grundschulzeit eine Gemeinschaftsschule wählen?



Positiv bewertet der Großteil der Eltern die **Beteiligungsmöglichkeiten** an den Gemeinschaftsschulen: 89 Prozent sind zufrieden oder sehr zufrieden – ein hoher Wert im Vergleich zu Untersuchungen an anderen Schulformen. Nach der Nutzung bestehender Beteiligungsmöglichkeiten in der Schule des Kindes gefragt, geben ca. die Hälfte der Eltern an, das eigene **Engagement** an der Schule als mindestens ausreichend zu empfinden. Ein ebenso großer Teil der Eltern schätzt das eigene Engagement jedoch als gering ein. Die Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen bewerten das Engagement der Eltern kritisch. So geben mehr als drei Viertel der Lehrkräfte an, dass sich nur ein kleiner Teil der Eltern aktiv engagiere. Fast ebenso viele Lehrkräfte (69 Prozent) sind der Meinung, die Schule sollte (noch) aktiver versuchen, die Eltern zum Engagement zu bewegen. Erwartungsgemäß lassen sich mit Blick auf das Elternengagement große Unterschiede zwischen den Gemeinschaftsschulen feststellen: die Bewertung der Lehrkräfte schwankt 2010 zwischen Mittelwerten von 2,1 und 3,7 und spiegelt deutlich das soziale Umfeld der einzelnen Schulen wider.

¹ Befragt wurden die Eltern der befragten Schüler(innen) der Klassen 5 und 6 in 2009 sowie der Klasse 6 in 2010.

2.4 Schulklima und Partizipation von Schülerinnen und Schülern

Nach dem **Arbeitsklima im Unterricht** befragt, gelangen die Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den meisten anderen Untersuchungsaspekten zu einer negativeren Bewertung (2010: $M=2,3$). Dieser Befund lässt sich an nahezu allen Schulen feststellen (Spektrum 2010: Minimalwert=2,1 bis Maximalwert=2,6). Die Fallstudien zeigen, dass sich die Schülerinnen und Schüler insbesondere ein konsequenteres Verhalten seitens der Lehrkräfte gegenüber Störungen wünschen. Die Ergebnisse der Fallstudien legen zudem nahe, dass sich die Kritik der Schülerinnen und Schüler nicht etwa gegen die Heterogenität der Lerngruppen richtet, sondern vielmehr als Plädoyer für eine bessere Steuerung im Unterricht zu verstehen ist. Beim Klassenmanagement zeigt sich somit an den Gemeinschaftsschulen noch Entwicklungsbedarf. Befragt wurden die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte zudem nach dem **Auftreten von Konflikten**. Die Ergebnisse lassen auf ein mittleres Konfliktniveau schließen, wobei kaum Unterschiede zwischen den Schulen festzustellen sind.

Hinsichtlich der **Beteiligung von Schülerinnen und Schülern bei Schul- und Unterrichtsentwicklung** lässt sich festhalten, dass an Gemeinschaftsschulen sowohl aus Schüler- als auch aus Lehrersicht eine Atmosphäre herrscht, welche die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler grundsätzlich unterstützt und ermöglicht, wenngleich auch hier noch Raum für Verbesserungen gesehen wird. Einbezogen werden die Schülerinnen und Schüler vor allem bei Veränderungen, in denen auch traditionell Beteiligung ermöglicht wird, wie zum Beispiel bei der Gestaltung von Klassenräumen oder des Schulhofes. Demgegenüber nehmen die Werte ab, je mehr die Mitbestimmung konzeptionelle Bereiche berührt, wie zum Beispiel die Beteiligung an der Gestaltung des Unterrichts oder des Schulprogramms. Die Bewertung der Lehrkräfte bietet ein ähnliches Bild. Damit legen die Befunde nahe, dass die Beteiligungsmöglichkeiten vor allem hinsichtlich der Unterrichtskonzeption und -gestaltung sowie im Schulentwicklungsprozess ausgebaut werden könnten. Zumindest aus Sicht der Lehrkräfte hat es hier seit dem ersten Befragungszeitpunkt 2009 leichte Verbesserungen gegeben.

3. Fazit

Die Analyse verdeutlicht die Vielschichtigkeit der Entwicklungsaufgaben an den Pilotschulen. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Schulen unterschiedliche Schwerpunkte in ihrer Arbeit setzen. Diese leiten sich nicht zuletzt aus der jeweiligen Ausgangslage der Schulen ab, die bereits in den von der wissenschaftlichen Begleitung erstellten Schulprofilen zum Ausdruck kamen (vgl. 1. Zwischenbericht). So weisen die einzelnen Gemeinschaftsschulen nicht nur große Unterschiede in Bezug auf die Zusammensetzung der Schülerschaft und das soziale Umfeld der Schulen, sondern auch bezogen auf Lern- und Schulkultur auf.

Die Entwicklung zur Gemeinschaftsschule vollzieht sich nicht als radikaler Umbruch, sondern als schrittweise Veränderung des Bestehenden. Alle Gemeinschaftsschulen stehen dabei zunächst vor der Aufgabe, den Entwicklungsprozess institutionell und lernkulturell zu bewältigen. Neben Aufbau und Weiterentwicklung von Steuerungsstrukturen beinhaltet dies auch, möglichst viele Personen – pädagogisches Personal, Schülerinnen und Schüler, Eltern – für eine Unterstützung und aktive Beteiligung an der Pilotphase zu gewinnen. Diesbezügliche Aktivitäten haben den Anfang der Arbeit an den Gemeinschaftsschulen geprägt; dabei waren und sind die kooperierenden bzw. fusionierenden Schulen vor besondere Anforderungen gestellt. Zeitgleich bekommt die Veränderung bzw. Neugestaltung des Lernens eine zentrale Bedeutung. Für die Praxis der neuen Lernformen aber muss sich jeder Lehrer und jede Lehrerin zusätzliche Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität und damit zur Differenzierung des Unterrichts, zur Entwicklung der Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler und zu einer individuellen Lernprozessberatung erarbeiten. Die Arbeit in den Gemeinschaftsschulen findet insofern in einem Spannungsfeld statt: einerseits müssen – wie vor der Pilotphase – die Lernprozesse aufseiten der Schülerinnen und Schüler zum Teil mit den bislang verwendeten Unterrichtsarrangements und Methoden sichergestellt werden, andererseits müssen die Lehrkräfte gleichzeitig neue Lehrmethoden und Lernarrangements erproben und eigene Erfahrungen sammeln. Den Lehrkräften im ersten Gemeinschaftsschuljahrgang kommt dabei eine besondere Rolle zu, weil ihre Erfahrungen die Basis für die Arbeit in den nach-

folgenden Jahrgängen bilden. Die Ergebnisse dieser Entwicklungsarbeit werden auch in den Befunden der wissenschaftlichen Begleitung sichtbar. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass die Entwicklungsprozesse sich zunächst auf Teile des Kollegiums und auf einzelne Entwicklungsbereiche beschränken und erst nach und nach die gesamte Gemeinschaftsschule erreichen.

Vor diesem Hintergrund bleibt abzuwarten, wie schnell sich die Entwicklungsarbeit der Gemeinschaftsschulen auch in der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler erkennen lässt und inwieweit es den Gemeinschaftsschulen gelingt, die Entwicklung leistungsstarker wie leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler gleichermaßen positiv zu unterstützen. Weiterführende Erkenntnisse sind zudem von der für Sommer 2011 geplanten dritten Befragung an den Gemeinschaftsschulen, dem zweiten Durchgang der Lernstandserhebungen im Herbst 2011 sowie den weiterlaufenden Fallstudien zu erwarten.

EINLEITUNG

Mit Beginn des Schuljahres 2008/2009 wurde unter Beteiligung von 16 Schulen, die zu elf Gemeinschaftsschulen verschmolzen, der Schulversuch „Pilotphase Gemeinschaftsschule“ in Berlin eingerichtet. Die Zahl der Gemeinschaftsschulen ist durch die Aufnahme von zwei weiteren Schulen und einem Schulverbund zum Schuljahr 2009/2010 auf insgesamt 14 Gemeinschaftsschulen im aktuell dritten Schuljahr seit Beginn des Schulversuches angewachsen.

Mit der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotprojektes, welches an den beteiligten Schulen bis zum Schuljahr 2012/2013 durchgeführt wird, ist seit März 2008 im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Berlin (SenBWF) Rambøll Management Consulting gemeinsam mit der Arbeitsstelle für Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung der Universität Hamburg betraut.

Der vorliegende zweite Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin dokumentiert die zwischen April 2009 und Oktober 2010 durchgeführten Untersuchungsschritte und die dabei erzielten Befunde, Erkenntnisse und Ergebnisse. Die durchgeführten Tätigkeiten basieren auf den konzeptionellen Überlegungen zur wissenschaftlichen Begleitung, wie sie in dem im Januar 2008 eingereichten Angebot der Bewerbungsgemeinschaft dargelegt sind, und orientieren sich an der im Mai 2008 in Abstimmung mit der SenBWF festgelegten und im ersten Zwischenbericht vom März 2009 leicht modifizierten Zeitplanung zum Ablauf der wissenschaftlichen Begleitung.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind die im Projektdesign beschriebene Phase der Ist-Analyse sowie der erste und zweite Zyklus der Umsetzungs- und Wirkungsanalyse abgeschlossen. Die genannten Phasen der wissenschaftlichen Begleitung umfassten im Detail folgende Tätigkeiten:

- Die Erstellung von Schulprofilen für alle Schulen des Pilotjahrgangs sowie für die im Schuljahr 2009/10 neu aufgenommenen Gemeinschaftsschulen,
- die Befragung der Schulleitungen, des pädagogischen Personals sowie der Schülerinnen und Schülern und Eltern der Gemeinschaftsschulen im Rahmen der 2009 und 2010 durchgeführten quantitativen Erhebung,
- die Durchführung vertiefender Fallstudien sowie
- die Durchführung einer ersten Lernstandsuntersuchung im 7. Jahrgang an allen beteiligten Gemeinschaftsschulen durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Abteilung: Qualitätsentwicklung und Standardsicherung (LIQ).

Die Ausgangslage der Schulen, die im ersten Zwischenbericht in Form der qualitativen Schulprofile dargestellt wurde, wird in diesem zweiten Zwischenbericht durch die im Rahmen der Befragung 2009 erhobenen quantitativen Befunde ergänzt, womit die differenzierte und ausführliche Beschreibung der Ausgangslage der Gemeinschaftsschulen beendet ist. Die Ergebnisse des zweiten Erhebungszeitpunktes im Jahr 2010 sowie erste Befunde aus den durchgeführten Fallstudien lassen darüber hinaus erste Beobachtungen und Einschätzungen zur Entwicklung der Gemeinschaftsschulen im Rahmen der Pilotphase zu.

Der vorliegende Zwischenbericht fasst die Ergebnisse der soeben skizzierten Untersuchungsschritte zusammen und ist folgendermaßen aufgebaut:

- **Kapitel 1** dokumentiert das Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung im Zeitraum zwischen April 2009 und Oktober 2010 in Form eines Tätigkeitsberichts.
- **Kapitel 2** stellt die bisherigen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung in den Fokus. Dabei werden zunächst das methodische Vorgehen im Rahmen der quantitativen und qualitativen Erhebung und die darauf basierende Darstellungsform der Ergebnisse thematisiert. Anschließend werden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Untersuchungen dargestellt, wobei eine thematische Untergliederung und theoretische Einordnung der Untersuchungsbereiche erfolgt.

- **Kapitel 3** bietet einen von den zuständigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des LIQ verfassten Überblick über die Befunde der im Herbst 2009 an den Gemeinschaftsschulen durchgeführten Lernstandserhebung.
- In **Kapitel 4** werden die Kernaussagen des Berichts in einem kurzen Fazit zusammengefasst.
- **Kapitel 5** gibt einen Ausblick auf die geplanten Tätigkeiten der wissenschaftlichen Begleitung.

Wir haben bei unserer Arbeit große Unterstützung und Vertrauen seitens der Projektleitung – Sigfried Arnz, Elke Schomaker und Dr. Rainer Maikowski – und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Qualifizierungsteams der SenBWF erfahren. Ebenso gilt dies für die Schulleitungen, das pädagogische Personal und alle weiteren Beteiligten an den Schulen, Schülerinnen und Schülern, Eltern und außerschulischen Kooperationspartner, die uns freundlich aufgenommen und ohne Vorbehalte tiefe Einblicke in ihre Arbeit gewährt haben. Wir bedanken uns ausdrücklich für diese außerordentlich gute Kooperation.

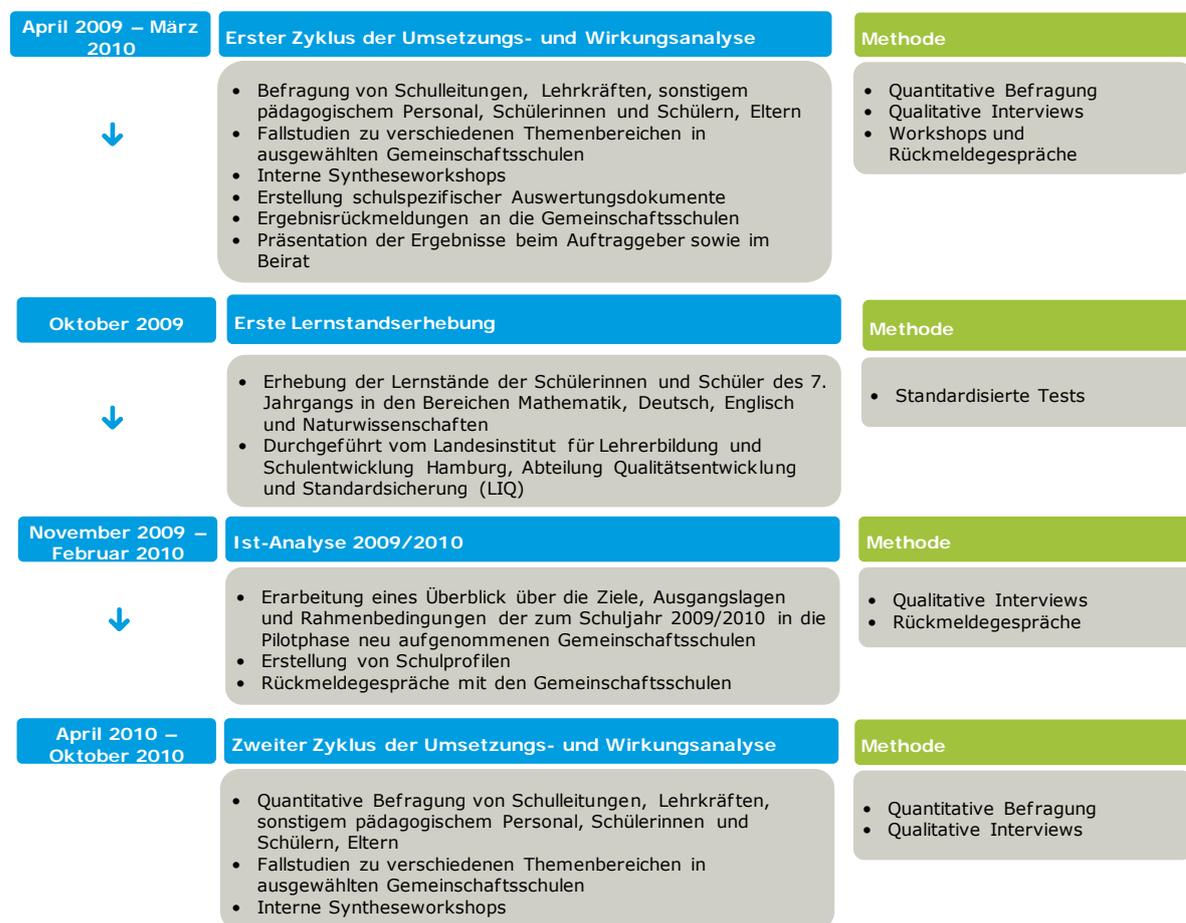
Prof. Dr. Johannes Bastian
Dr. Julia Hellmer
Carolin Hofmann
Sebastian Niedlich

1. DURCHGEFÜHRTE AKTIVITÄTEN

Der zweite Zwischenbericht stellt das Vorgehen und die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung im Zeitraum von April 2009 bis Mai 2010 dar und schließt damit an den im März 2009 vorgelegten ersten Zwischenbericht an. Im Fokus der Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung standen im genannten Zeitraum der Abschluss der Ist-Analyse durch die Untersuchung der Ausgangslagen der neu in das Pilotvorhaben aufgenommenen Gemeinschaftsschulen sowie die Durchführung der ersten beiden Zyklen der Umsetzungs- und Wirkungsanalyse, welche quantitative und qualitative Untersuchungsschritte beinhaltet.

Die folgende Abbildung bietet eine Übersicht über die im Zeitraum zwischen April 2009 und Mai 2010 durchgeführten Aktivitäten sowie die Methoden, die in den verschiedenen Projektphasen zur Anwendung kamen.

Abbildung 6: Durchgeführte Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung



Erster und zweiter Zyklus der Umsetzungs- und Wirkungsanalyse 2009/2010

Der erste Zyklus der Umsetzungs- und Wirkungsanalyse umfasste den Zeitraum zwischen April 2009 und März 2010, an den sich seit April 2010 der zweite Zyklus dieser Projektphase anschließt. Beide Zyklen umfassen mehrere Untersuchungsschritte und Tätigkeiten, die im Folgenden detailliert aufgeführt und beschrieben werden sollen. Im Einzelnen sind dies:

- Planung, Durchführung und Auswertung der quantitativen Befragungen von Schulleitungen, Lehrkräften und sonstigem pädagogischen Personal, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern
- Planung, Durchführung und Auswertung von themenspezifischen Fallstudien an ausgewählten Gemeinschaftsschulen

- Durchführung interner Syntheseworkshops, um die Ergebnisse der verschiedenen Erhebungen zusammenzuführen, aufzuarbeiten und zu reflektieren
- Rückmeldung der Ergebnisse der quantitativen Befragung auf Einzelschulebene in Form von schulspezifischen Auswertungsdokumenten und einem Workshop im Januar bzw. Februar 2010 sowie individuelle Rückmeldungen der Fallstudienresultate an die betreffenden Schulen durch die Mitglieder der wissenschaftlichen Begleitung
- Präsentation der Ergebnisse beim Auftraggeber sowie im Beirat Gemeinschaftsschule.

Quantitative Befragung

Zwischen Juni und Juli 2009 wurde an allen Gemeinschaftsschulen die erste quantitative Befragung zum Stand und zur Umsetzung des Pilotvorhabens durchgeführt. Die zweite Befragung erfolgte im Zeitraum zwischen April und Juni 2010 und schloss auch die zum Schuljahr 2009/2010 neu hinzugekommenen Gemeinschaftsschulen ein. Befragt wurden jeweils die Schulleitungen, das pädagogische Personal, Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 5, 6 und 7 im Jahr 2009 und derselben Klassen 6, 7 und 8 im Jahr 2010, sowie die Eltern der befragten Schülerinnen und Schüler an allen Gemeinschaftsschulen. Die Befragung der Schülerinnen und Schüler wurde dabei im Jahr 2009 unter Verwendung von Papierfragebögen und unter Anwesenheit der Mitglieder der wissenschaftlichen Begleitung als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner als Klassenzimmerbefragung durchgeführt. Auf Wunsch der Gemeinschaftsschulen bot die wissenschaftliche Begleitung 2010 zusätzlich die Option an, die Befragung gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern onlinegestützt in den Computerräumen der Schulen durchzuführen, was von ca. 50 Prozent der Gemeinschaftsschulen genutzt wurde. Die Befragung der Eltern erfolgte in 2009 und 2010 vorwiegend als Paper-and-Pencil-Befragung, wobei in Absprache mit der jeweiligen Schulleitung die Fragebögen entweder durch die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer an die Schülerinnen und Schüler zur Weitergabe an ihre Eltern verteilt wurden oder die Eltern an die Schulen eingeladen wurden, um die Fragebögen unterstützt von Vertreterinnen und Vertretern der wissenschaftlichen Begleitung auszufüllen. Die Elternfragebögen wurden zudem mit einem Link versehen, der den Eltern das Ausfüllen des Fragebogens auch online ermöglichte. Die Lehrkräfte, das sonstige pädagogische Personal an den Gemeinschaftsschulen sowie die Schulleitungen wurden im Regelfall online befragt. Falls dies aus technischen Gründen nicht möglich oder gewünscht war, wurden den betreffenden Schulen Papierfragebögen zur Verfügung gestellt. Inhaltlich fokussierten die Fragebögen – mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen für die einzelnen Personengruppen – die verschiedenen Entwicklungsbereiche der Gemeinschaftsschulen, wie sie im Erhebungsdesign der wissenschaftlichen Begleitung vorgesehen sind. Im Detail sind dies Fragen zu den Bereichen Unterricht und Lernen, Organisation des Schulentwicklungsprozesses, Schulklima, Schulwahlmotive sowie Partizipation. Nach Abschluss der Erhebungsphasen im Juli 2009 bzw. im Juni 2010 wurden die erhobenen Daten in verschiedenen Schritten ausgewertet, analysiert und interpretiert.²

Fallstudien

Neben der quantitativen Erhebung wurde im ersten Zyklus der Umsetzungs- und Wirkungsanalyse auch mit der Erstellung von Fallstudien begonnen. Diese qualitativen Untersuchungen nehmen an ausgewählten Gemeinschaftsschulen Prozesse und spezifische Erfahrungen von Beteiligten mit verschiedenen Aspekten des gemeinschaftsschulspezifischen Schulentwicklungsprozesses vertiefend in den Blick und ergänzen somit die im Rahmen der quantitativen Untersuchungen gewonnenen Erkenntnisse. Die Datenerhebung erfolgt mittels qualitativer Methoden, in der Regel Experteninterviews. Die Auswertung der Fallstudienresultate hat die Rekonstruktion von Prozessen, Mustern und Typen sowie von Gelingensbedingungen im Rahmen von Gemeinschaftsschulen zum Ziel.

Der Stand der Arbeit an den Fallstudien ist zum aktuellen Zeitpunkt unterschiedlich weit fortgeschritten. Die nachfolgende Abbildung gibt die Themen der Fallstudien, die Anzahl der untersuchten Gemeinschaftsschulen pro Fallstudie sowie den aktuellen Stand der Untersuchung wieder:

² Eine detaillierte Darstellung der Schritte im Rahmen der Auswertung der quantitativen Befragungen 2009 und 2010 erfolgt in Kapitel 2.1.

Abbildung 7: Fallstudien

Thema der Fallstudie	Stand der Untersuchung	Schulen
Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit dem Lernen in heterogenen Gruppen an Gemeinschaftsschulen	<ul style="list-style-type: none"> • erste Erhebung Mai 2009 • Rückmeldung von Zwischenergebnissen November 2009 • Schriftlicher Zwischenbericht an Schulen Februar 2010 • zweite Erhebung Mai 2010 	2 Schulen
Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen	<ul style="list-style-type: none"> • erste Erhebung Mai 2009 • Rückmeldung von Zwischenergebnissen November 2009 • Schriftlicher Zwischenbericht an Schulen Februar 2010 • zweite Erhebung Mai 2010 	2 Schulen
Entwicklung zur Gemeinschaftsschule als Steueraufgabe für Schulleitungen und Steuergruppen	<ul style="list-style-type: none"> • erste Erhebung Dezember 2009 • Auswertung von Interviews 	2 Schulen
Entwicklung zur Gemeinschaftsschule als Professionalisierungschance für Lehrerinnen und Lehrer	<ul style="list-style-type: none"> • in Planung 	2 Schulen
Von der Kooperation zur Fusion. Prozesse des Zusammenwachsens von Gemeinschaftsschulen	<ul style="list-style-type: none"> • Explorative Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern des Qualifizierungsteams im Juni 2010 	2 fusionierte Schulen
Demokratielernen in Gemeinschaftsschulen. Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern mit Schülerpartizipation	<ul style="list-style-type: none"> • in Planung 	3 Schulen
Demokratielernen in Gemeinschaftsschulen. Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Schülerpartizipation	<ul style="list-style-type: none"> • in Planung 	3 Schulen
Qualifizierung zu und Unterstützung von Steuergruppenarbeit in Schulentwicklungsprozessen – Erfahrungen von externen Schulentwicklungsberatern mit der Qualifizierung und Unterstützung von Steuergruppen an Gemeinschaftsschulen	<ul style="list-style-type: none"> • in Planung 	5 Personen des Qualifizierungsteams

Interne Syntheseworkshops

Um die Ergebnisse der verschiedenen Erhebungen zusammenzuführen und zu reflektieren fanden im Zeitraum zwischen April 2009 und Oktober 2010 mehrere interne Syntheseworkshops statt. Im Rahmen von zweitägigen internen Auswertungsworkshops der wissenschaftlichen Begleitung wurden die Ergebnisse der quantitativen Erhebungen im Oktober 2009 und September 2010 gemeinsam reflektiert, theoretisch verortet, mit Ergebnissen vergleichbarer Untersuchungen abgeglichen und relevante Entwicklungen identifiziert. Im Juli 2010 erfolgte zudem ein ebenfalls zweitägiger interner Syntheseworkshop, der sich schwerpunktmäßig den bisherigen Ergebnissen der Fallstudien widmete und deren Einordnung vor dem Hintergrund der vorliegenden quantitativen und qualitativen Befunde zum Ziel hatte.

Ergebnisrückmeldungen an die Gemeinschaftsschulen

Um die Ergebnisse der Befragung auch für die Entwicklungsarbeit der Gemeinschaftsschulen nutzbar zu machen, entwickelte die wissenschaftliche Begleitung ein zielgruppenspezifisches, das heißt für die Schulen handhabbares Darstellungsformat, welches den Schulen in Form schulspezifischer Auswertungsdokumente einen Überblick über die schuleigenen Ergebnisse und die Ergebnisse aller Gemeinschaftsschulen in den erfassten Themengebieten ermöglichte. Die im Januar 2010 schriftlich an die Schulen zurückgemeldeten Ergebnisse des ersten Erhebungszeitpunkts wurden im Februar 2010 auf einem gemeinsamen Workshop mit Vertreterinnen und Vertretern der Gemeinschaftsschulen erörtert. In Arbeitsgruppen wurde dabei gemeinsam mit den Mitgliedern der wissenschaftlichen Begleitung und des Qualifizierungsteams über die Schulergebnisse und deren Interpretationen beraten und mögliche Arbeits- und Entwicklungsschritte diskutiert. Die Rückmeldung der Ergebnisse der quantitativen Befragung 2010 an die Gemeinschaftsschulen findet im November 2010 statt.

Präsentation der Ergebnisse beim Auftraggeber sowie im Beirat Gemeinschaftsschule

Die Ergebnisse der Befragung 2009 wurden im Dezember 2009 der Projektleitung und dem Qualifizierungsteam in einer gemeinsamen Sitzung vorgestellt und im März 2010 im Beirat Gemeinschaftsschule präsentiert.

Die Präsentation der Ergebnisse des zweiten Erhebungszyklus 2010 beim Auftraggeber sowie im Beirat Gemeinschaftsschule erfolgt im November und Dezember 2010.

Lernstandserhebung

Das LIQ Hamburg unter der Leitung von Dr. Jan Poerschke führte im Auftrag der SenBWF und in Kooperation mit der wissenschaftlichen Begleitung im Oktober 2009 eine Lernstandserhebung im 7. Jahrgang aller Gemeinschaftsschulen durch. Erhoben wurde der Lernstand der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch und Naturwissenschaften. Die schulbezogenen Ergebnisse wurden im März 2010 in schriftlicher Form an die Schulen zurückgemeldet, nachdem den Schulen auf einem gemeinsamen Workshop im Februar 2010 die Struktur und der Aussagegehalt der Ergebnisse beispielhaft erläutert wurden.

Ist-Analyse 2009/2010

Zur Integration der neuen Gemeinschaftsschulen in die wissenschaftliche Begleitung wurden an den zum Schuljahr 2009/2010 neu in die Pilotphase aufgenommenen Schulen – analog zum Vorgehen im Rahmen der Ist-Analyse an den Gemeinschaftsschulen des Pilotjahrgangs 2007/2009 – die schulspezifischen Ausgangslagen erhoben und in Form eines Schulprofils dokumentiert. Wie ausführlich im ersten Zwischenbericht beschrieben, diente dieses Vorgehen dem Zweck, einen detaillierten Einblick in die Zielsetzungen und Vorhaben der Gemeinschaftsschulen sowie ein differenziertes Bild ihrer Ausgangslagen und Voraussetzungen beim Eintritt in die Pilotphase zu erhalten. An den insgesamt vier Schulen, welche zu drei Gemeinschaftsschulen zusammenwachsen, wurden zwischen November 2009 und Februar 2010 im Rahmen von Besuchen der Vertreterinnen und Vertreter der wissenschaftlichen Begleitung an den Schulen qualitative Interviews mit den Schulleitungen – in der Regel dem gesamten Leitungsteam – mit Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal der Pilotjahrgänge, Schülerinnen und Schülern des 7. Jahrgangs, Eltern aus den Pilotjahrgängen und Elternvertreterinnen und -vertretern sowie mit Kooperationspartnern der Gemeinschaftsschulen geführt. Die Gespräche wurden in Form von Ergebnisprotokollen dokumentiert, welche die Grundlage einer kategoriengeleiteten, schulbezogenen Auswertung bildeten. Zur Darstellung der analysierten schulspezifischen Ausgangslagen wurden 15- bis 20-seitige Schulprofile anhand einer kategorial bestimmten Parallelstruktur erstellt, welche die Perspektiven der unterschiedlichen Gesprächspartnerinnen und -partner integrieren und Schwerpunkte und Besonderheiten der Anfangsphase verdeutlichen. Fusionierende Gemeinschaftsschulen, das heißt Gemeinschaftsschulen, die aus einer Fusion einer Grundschule mit einer weiterführenden Schule hervorgehen, wurden analog zum ersten Zyklus der Ist-Analyse in einem gemeinsamen Profil beschrieben. Die individuellen Schulprofile wurden den einzelnen Schulen zunächst schriftlich zugesandt und in einem anschließenden Gespräch mit der wissenschaftlichen Begleitung und teilweise unter Teilnahme der Vertreterinnen und Vertreter des Qualifizierungsteams kommunikativ validiert sowie vor dem Hintergrund diskutiert, inwieweit diese als Reflexions- und

Planungsinstrument der Entwicklungsarbeit an den Gemeinschaftsschulen nutzbar gemacht werden können.³

³ Die Schulprofile der im Schuljahr 2009/2010 neu in die Pilotphase Gemeinschaftsschule aufgenommenen Schulen - Reformschule Charlottenburg, Lina-Morgenstern-Oberschule sowie Bruno-Bettelheim-Grundschule und Thüringen-Oberschule - sind dem Anhang zu entnehmen.

2. BISHERIGE ERGEBNISSE DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG

Kapitel 2 stellt die bisherigen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung in den Mittelpunkt. Einleitend werden zunächst das methodische Vorgehen im Rahmen der qualitativen Erhebung sowie die angewandten statistischen Methoden im Rahmen der quantitativen Erhebung und die darauf basierende Darstellungsform der Ergebnisse thematisiert. Anschließend folgt eine Beschreibung der Hintergründe der befragten Personengruppen anhand ausgewählter Variablen. Im Anschluss werden die Ergebnisse der zwischen April 2009 und Oktober 2010 durchgeführten quantitativen und qualitativen Untersuchungen dargestellt. Die Darstellung erfolgt dabei gegliedert nach vier zentralen Untersuchungsbereichen:

- Abschnitt 2.1 thematisiert Aspekte und Entwicklungen im Zuge der **Organisations- und Personalentwicklung** an den Gemeinschaftsschulen.
- Abschnitt 2.2 beinhaltet Ergebnisse, welche die Ausgangslagen und ersten Entwicklungen der Gemeinschaftsschulen in den Bereichen **Unterricht und Lernen** beschreiben.
- Abschnitt 2.3 stellt die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zu den Bereichen **Schulklima** und **Schülerpartizipation** vor.
- Abschnitt 2.4 beschäftigt sich schließlich mit verschiedenen Facetten der **Elterneinbindung** und widmet sich darüber hinaus der Frage nach zentralen **Schulwahlmotiven** im Kontext der Gemeinschaftsschule.

Methodisches Vorgehen

Bevor auf die Ergebnisse der zentralen Untersuchungsbereiche eingegangen wird, erläutern die folgenden Abschnitte zunächst den Rücklauf der Befragungen in den beiden Jahren 2009 und 2010, wichtige Teilmengen der Befragungsgruppen und damit zusammenhängende Hypothesen, die Zusammensetzung der Befragungsgruppen im Jahre 2010 sowie die Verwendung von Indizes – eine Besonderheit der vorliegenden Auswertungsstrategie – und deren Darstellung im Bericht. Anschließend wird auch das methodische Vorgehen im Zuge der Fallstudien kurz erläutert.

Der **Rücklauf** 2010 betrug bei den Lehrkräften 452 auszuwertende Fragebögen, bei den Schülerinnen und Schülern handelte es sich um 1034 Fragebögen und bei den Eltern um 754. Während bei den Schülerinnen und Schülern in den beiden Jahren fast identische Rücklaufzahlen erzielt werden konnten⁴, konnte in 2010 sowohl bei den Lehrkräften als auch den Eltern eine erhebliche Steigerung erreicht werden.

Die Ergebnisse werden stets **unter drei verschiedenen Aspekten** betrachtet:

1. Wie ist der Stand der Gemeinschaftsschulen im zweiten Jahr?
2. Inwiefern gilt dieser Stand für alle Schulen und wo gibt es schulspezifische Unterschiede?
3. Welche Entwicklungen sind an den Gemeinschaftsschulen zu beobachten?

Vor diesem Hintergrund beziehen sich die Untersuchungen nur auf jene **elf Gemeinschaftsschulen**, die bereits im Schuljahr 2009 als Gemeinschaftsschule begonnen haben. Für die drei zum Schuljahr 2009/2010 gestarteten Gemeinschaftsschulen ist mit Hilfe der quantitativen Erhebung 2010 noch keine Entwicklungsbetrachtung möglich. Des Weiteren wäre ein Vergleich der neu hinzugekommenen Schulen mit den ersten elf Gemeinschaftsschulen, die bereits zwei Jahre Erfahrungen sammeln konnten, verzerrend.

Die Analysen beschränken sich jedoch nicht nur auf die Entwicklungen an den Gemeinschaftsschulen und die schulspezifischen Unterschiede. Um zu überprüfen, ob die im Verhältnis geringen Rücklaufzahlen 2009 zu systematischen Verzerrungen geführt haben, wurde bei den Analysen für 2010 auch stets ein Vergleich zwischen allen Lehrkräften bzw. Eltern und denjenigen Personen,

⁴ Die Rücklaufquote bei Klassenzimmerbefragungen liegt bei nahezu 100 Prozent.

die sich bereits im Jahre 2009 an der Befragung beteiligten, vorgenommen. Die Notwendigkeit dieses Vergleichs sind durch zwei Hypothesen begründet: Einerseits könnte angenommen werden, dass sich im Jahre 2009 vor allem jene Personen beteiligt haben, die der Gemeinschaftsschule und somit der Evaluation der Gemeinschaftsschule besonders nahe stehen bzw. sich verpflichtet fühlen. Andererseits ist aber auch denkbar, dass Personen, die besonders unzufrieden mit der damaligen Situation waren, die Befragung als Möglichkeit wahrnahmen, ihrer Kritik Ausdruck zu verleihen. Grundsätzlich belegt der Vergleich weder die eine noch die andere These. Sofern sich jedoch Unterschiede zeigen zwischen erstmals Befragten und Respondenten, die sich in beiden Jahren beteiligten, wird auf diese in den folgenden Kapiteln eingegangen.

Einige der untersuchten Aspekte betreffen jeweils die gesamte Schule, andere sind nur für die Jahrgänge der Schulen relevant, die zum Zeitpunkt der Befragung Teil der Gemeinschaftsschule waren. Gleichzeitig können die Lehrkräfte, je nachdem, ob sie in den Gemeinschaftsschuljahrgängen unterrichten, zu unterschiedlichen Einschätzungen der bisherigen Umsetzung gelangen. Aus diesem Grund wird stets die These überprüft, inwiefern sich die Aussagen aller Lehrkräfte von denjenigen unterscheiden, die zum Zeitpunkt der Befragung in Gemeinschaftsschulklassen unterrichteten. In einigen Fällen werden ausschließlich die Aussagen der in Gemeinschaftsschulklassen unterrichtenden Lehrkräfte analysiert.

Für die Schülerinnen und Schüler gilt es, klassenstufenspezifische Unterschiede zu überprüfen sowie zweierlei Fragestellungen zu untersuchen:

1. Wie hat sich die 7. Klassenstufe des Schuljahres 2008/2009 innerhalb eines Jahres entwickelt?
2. Führt der Erfahrungszuwachs der Schulen bei der Umsetzung der Gemeinschaftsschule dazu, dass zwischen der 7. Klassenstufe 2008/2009 und der 7. Klassenstufe 2009/2010 Unterschiede festzustellen sind?

Zusammenfassend ergibt sich somit folgende Liste **unabhängiger Variablen**:

- die jeweilige Gemeinschaftsschule
- das Jahr der Befragung
- die Befragungsteilnahme in beiden Jahren
- die jeweilige Klassenstufe der befragten Schülerinnen und Schüler
- die Unterscheidung zwischen Lehrkräften, die bereits oder noch nicht in Gemeinschaftsschuljahrgängen unterrichten

Darüber hinaus wurde, wo es sinnvoll und notwendig erschien, der Einfluss von weiteren Merkmalen (zum Beispiel Migrationshintergrund) geprüft. Die Analysen erfolgten nach den gängigen Methoden der deskriptiven Statistik (zum Beispiel Häufigkeitsverteilungen, Kreuztabellen, Mittelwertvergleiche und Korrelationen).

Eine Besonderheit der vorliegenden Ergebnisdarstellung ergibt sich durch die **Verwendung von Indizes**. Um über bestimmte Themengebiete einen schnellen Überblick zu bekommen, wurden einzelne Fragen, die ein bestimmtes Thema behandeln, zu einem Index zusammengefasst. So wurden zum Beispiel die Lehrkräfte befragt, wie nützlich sie die einzelnen Fortbildungsangebote bewerten. Dazu konnten die Lehrkräfte jeder Fortbildungsart einen Wert zwischen „niedriger Nutzen (1)“ und „hoher Nutzen (4)“ zuweisen. Die Gesamtbewertung über alle besuchten Fortbildungsangebote ergibt somit den Indexwert „Nützlichkeit der Fortbildungsangebote“. Hierzu wurde das arithmetische Mittel aus den Antworten⁵ auf thematisch ähnliche und statistisch zusammenhängende Fragen⁶ berechnet. In der Regel können die Indizes Werte zwischen 1 und 4 annehmen, wobei 1 niedrig, wenig oder negativ bedeutet, 4 hingegen ist als hoch, viel oder positiv

⁵ Eine Übersicht über die gebildeten Indizes sowie die jeweils beinhalteten Items ist dem Anhang zu entnehmen.

⁶ Einzelne Fragen wurden inhaltlich als zusammenhängend gewertet und anschließend mittels Korrelationsmatrizen auf Zusammenhänge überprüft.

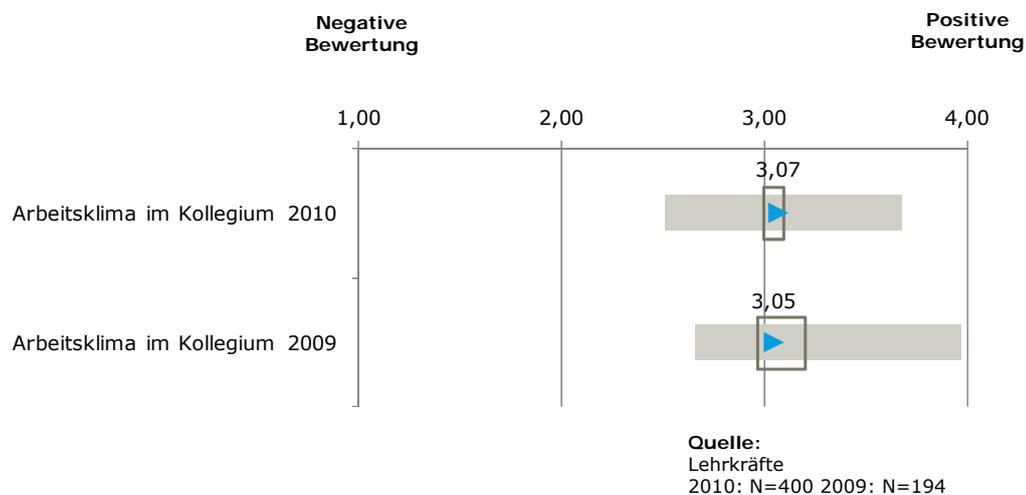
zu verstehen. Die Mitte der Skala liegt somit bei 2,5. Werte zwischen 1 und 2 werden im Folgenden als tendenziell niedrig, die Werte zwischen 2 und 3 als mittel bzw. neutral und Werte zwischen 3 und 4 als tendenziell hoch bewertet.

Zur Darstellung der Verteilung der Indexmittelwerte für die Gemeinschaftsschulen wurden sogenannte **Boxplots** gewählt. Hierbei wird zum einen die gesamte Varianz – also der höchste und der niedrigste Schulmittelwert – aufgeführt. Darüber hinaus zeigt das Boxplot das sogenannte zweite und dritte Quartil. Ein Quartil ist ein Viertel der beobachteten Schulwerte. Das erste Quartil besteht aus den 25 Prozent der niedrigsten Schulwerte, das zweite und dritte Quartil beschreiben somit die mittleren 50 Prozent der Schulen, während das vierte Quartil aus den 25 Prozent der Schulwerte besteht, die am höchsten sind. Des Weiteren wird im Boxplot auch der Gesamtwert – der Mittelwert über alle Befragten – dargestellt. Das Boxplot liefert somit Antworten auf drei Fragen:

- Wo liegt der Durchschnitt?
- Inwieweit verteilen sich die durchschnittlichen Schulen?
- Wo liegen die Extremwerte bzw. inwieweit unterscheiden sich die „Ausreißer-Schulen“ von den durchschnittlichen Schulen?

Je höher der Gesamtwert eines Index ist, desto besser, mehr oder häufiger bewerten alle Befragten die im Index enthaltenen Einzelantworten. Je enger die mittleren Quartile sind, desto ähnlicher bewerten die Befragten verschiedener Schulen die Einzelantworten. Je breiter die Gesamtvarianz, desto deutlicher weichen einzelne Schulen vom Gesamtwert ab.

Abbildung 8: Beispiel eines Boxplots



Die blauen Dreiecke in der Beispielgrafik zeigen den Gesamtwert über alle Schulen für das jeweilige Befragungsjahr; der Wert wird jeweils auch angezeigt. Zu konstatieren ist somit eine ganz leicht positive Veränderung von 2009 zu 2010 über alle Schulen hinweg. Der graue Balken zeigt das Spektrum, in dem sich alle Schulwerte befinden, in 2009 etwas positiver als 2010. Der graue Kasten gibt wiederum das Spektrum der mittleren beiden Quartile – also die „typischen“ Schulen – wieder. Hier zeigt sich bereits in 2009 ein sehr homogenes Bild, die mittleren Schulen sind sehr eng um den Gesamtwert verteilt, in 2010 wird dies noch homogener. Dem gegenüber stehen die Extremwerte – die sehr weit vom Gesamtwert entfernt sind. Dies bedeutet, dass das Arbeitsklima in 2010 über die meisten Schulen als eher positiv beschrieben wird. An einzelnen Schulen wiederum herrschen deutlich abweichende Meinungen, sowohl im positiven wie auch im negativen Sinne, dies wird durch den „Abstand“ zwischen dunkelgrauem Kasten und hellgrauem Balken deutlich.

Informationen zum **Rücklauf** und Erkenntnisse zu den **Merkmale der einzelnen Befragungsgruppen** sind der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen und werden anschließend erläutert.

Abbildung 9: Rücklauf

Schule anonymisiert	Gesamt	Schule AA	Schule CC	Schule DD	Schule EE	Schule FF	Schule GG	Schule II	Schule JJ	Schule KK	Schule MM	Schule OO
Lehrkräfte												
2009	196	20		3	22	38	22	22	7	19	36	7
2010	452	21	24	47	48	61	43	28	29	53	69	29
Lehrkräfte, die angeben, sowohl in 2009 als auch in 2010 teilgenommen zu haben.	221	5		18	34	26	21	20	9	28	47	13
Lehrkräfte, die angeben, 2010 in Gemeinschaftsschuljahrgängen unterrichtet zu haben.	372	20	19	39	38	46	32	23	28	44	54	29
Schüler(innen)												
2009	990	119	109	237	104	109	45	29	44	91	103	
2009: Klasse 7	482	80	46	90	42	35	45	29	44	37	34	
2010	1030	171	99	112	113	103	78	82	88	95	89	
2010 Klasse 6	144	20	20	23	22	22		0		18	19	
2010 Klasse 7	454	71	39	43	44	44	41	47	43	43	39	
2010 Klasse 8	432	80	40	46	47	37	37	35	45	34	31	
Eltern												
2009	358	41	58	26	41	71	17	28		14	44	18
2010	754	100	77	53	70	63	49	64	66	14	60	138
Eltern, die angeben, sowohl 2009 als auch 2010 teilgenommen zu haben.	280	17	46	30	31	47	19	24	28	1	19	18

Abbildung 10: Soziodemographische Merkmale Schülerinnen und Schüler/Lehrkräfte/Eltern

Schule anonymisiert		Schule AA	Schule CC	Schule DD	Schule EE	Schule FF	Schule GG	Schule II	Schule JJ	Schule KK	Schule MM	Schule OO	Gesamt
Lehrkräfte													
männlich/weiblich		29/71%	18/82%	30/70%	10/90%	27/73%	16/84%	57/43%	46/54%	24/76%	21/79%	0/100%	24/76%
Lehrerin/ Lehrer		86%	83%	77%	77%	93%	77%	96%	83%	92%	87%	59%	84%
sonstiges pädagogisches Personal		14%	17%	23%	23%	7%	23%	4%	17%	8%	13%	41%	16%
Schüler(innen)													
männlich/weiblich		53/47%	58/42%	44/56%	57/34%	52/48%	49/51%	40/60%	38/63%	57/43%	43/57%		50/50%
Klasse 6/ 7/ 8		12/42/47%	20/39/40%	21/38/41%	19/39/42%	21/43/36%	1/52/47%	2/56/42%	1/48/51%	19/45/36%	21/44/35%		14/44/42%
Geboren in Deutschland		99%	99%	90%	94%	98%	96%	89%	97%	92%	85%		94%
Sprache zu Hause: Deutsch		96%	96%	88%	88%	87%	97%	56%	85%	35%	39%		78%
Beide Eltern in Deutschland geboren		76%	86%	79%	70%	69%	87%	37%	58%	11%	17%		61%
Anzahl der Bücher im Haushalt:	Es gibt keine Bücher bei mir zu Hause.	1%	1%	5%				4%		11%	3%		2%
	Es gibt wenige Bücher bei mir zu Hause	1%	10%	13%	19%	8%	10%	26%	17%	28%	30%		15%
	Es genug Bücher, um ein Regalbrett zu füllen	1%	16%	21%	27%	18%	34%	23%	31%	26%	36%		21%
	Es gibt genug Bücher, um ein Regal zu füllen	12%	29%	33%	24%	32%	25%	36%	30%	24%	19%		25%
	Es gibt genug um zwei Regale zu füllen	20%	23%	18%	16%	22%	15%	6%	13%	4%	7%		15%
	Es gibt genug Bücher, um drei Regale zu füllen	67%	20%	10%	14%	19%	15%	6%	10%	6%	4%		21%
Schul-empfehlung nach der Grundschule	Hauptschule	2%	10%	13%	10%	4%	14%	28%	44%	34%	60%		
	Realschule	28%	48%	36%	82%	42%	69%	57%	46%	56%	29%		
	Gymnasium	59%	37%	15%	7%	25%	12%	9%	1%	5%	6%		
	keine Angaben/weiß nicht	11%	5%	36%	1%	29%	5%	6%	9%	5%	6%		27/48/ 21/12 %

Schule anonymisiert		Schule AA	Schule CC	Schule DD	Schule EE	Schule FF	Schule GG	Schule II	Schule JJ	Schule KK	Schule MM	Schule OO	Gesamt
		Eltern											
männlich/weiblich		21/79%	15/85%	16/84%	26/74%	21/79%	10/90%	26/74%	14/86%	14/86%	32/68%	21/79%	20/80%
Schulabschluss Vater	Keine Abschluss				6%	2%		9%	5%	27%	23%		4%
	Hauptschulabschluss	1%	9%	15%	14%	14%	20%	26%	33%	27%	38%	3%	15%
	Mittlere Reife	19%	43%	74%	50%	50%	60%	42%	57%	18%	23%	21%	39%
	Abitur	79%	48%	12%	30%	34%	20%	23%	5%	27%	15%	76%	42%
Schulabschluss Mutter	Keine Abschluss	1%	1%		10%	2%		16%	4%	23%	31%		6%
	Hauptschulabschluss	1%	6%	4%	16%	10%	11%	27%	25%	23%	35%	2%	12%
	Mittlere Reife	16%	57%	78%	52%	51%	72%	40%	54%	15%	22%	19%	41%
	Abitur	81%	36%	18%	22%	37%	17%	16%	18%	38%	12%	79%	42%
Berufsabschluss Vater	Keine Berufsabschluss	4%	4%	3%	13%	4%	3%	29%	13%	50%	44%	8%	12%
	Anderer Abschluss	1%	7%		2%	2%		3%			4%	3%	3%
	Berufsabschluss	31%	59%	85%	70%	62%	88%	53%	79%	25%	40%	32%	53%
	Hochschulstudium	56%	27%	9%	15%	29%	9%	13%	8%	25%	11%	53%	29%
	Promotion	8%	4%	3%		2%		3%				4%	3%
Berufsabschluss Mutter	Keine Berufsabschluss	4%	4%	5%	15%	5%	7%	38%	18%	50%	49%	2%	13%
	Anderer Abschluss	2%	12%	2%	8%	2%	2%				2%	2%	3%
	Berufsabschluss	28%	68%	84%	69%	70%	84%	54%	74%	33%	39%	37%	55%
	Hochschulstudium	60%	16%	9%	8%	23%	7%	8%	9%	17%	10%	51%	26%
	Promotion	5%										9%	2%
Beide Elternteile wurden in Deutschland geboren		86%	91%	82%	78%	74%	91%	41%	79%	7%	19%	82%	73%
Sprache zuhause: Deutsch		97%	97%	87%	87%	94%	98%	55%	85%	8%	32%	94%	83%

Von 452 **Lehrkräften** lagen für 2010 auswertbare Fragebögen vor. Dies ist gegenüber 2009, als 196 verwertbare Fragebögen aufgenommen werden konnten, eine deutliche Steigerung. Für die folgenden Analysen ergibt sich daraus aber keinesfalls ein Problem, denn dies würde es nur dann, wenn systematische Drop-Outs vorliegen würden, das heißt, wenn für eine bestimmte Lehrkräftegruppe die Daten in 2009 verloren gegangen wären. Solch eine Verzerrung ist aber nicht anzunehmen. 372 der befragten Lehrkräfte gaben an, nur oder auch in Gemeinschaftsschulstufen zu unterrichten, dies entspricht 82 Prozent aller befragten Lehrkräfte. Zu einem überwiegenden Teil handelt es sich bei den Lehrkräften um Lehrerinnen (77 Prozent) und nur zu einem Viertel um männliche Lehrkräfte. Nur an einer Schule sind tatsächlich mehr Lehrer als Lehrerinnen zu verzeichnen. Neben den Antworten von Lehrkräften sind auch Angaben des sonstigen pädagogischen Personals – wie zum Beispiel von Erzieherinnen und Erziehern (16 Prozent) – in die Befragung eingegangen, natürlich nur bei Fragen, die nicht den Unterricht betrafen.

Von den **Schülerinnen und Schülern** liegen in diesem Jahr 1030 auswertbare Fragebögen vor. 2009 waren es 990, jeweils ca. die Hälfte von Schülerinnen und die andere Hälfte von Schülern. Die Schülerinnen und Schüler verteilen sich zu einem Fünftel auf die 6. Klasse und je zwei Fünftel auf die 7. und 8. Klasse. Während also im Schuljahr 2008/2009 zwei Fünftel der befragten Schülerinnen und Schüler einen Gemeinschaftsschuljahrgang zuzurechnen waren, sind es in diesem Jahr bereits vier Fünftel. Der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler wurde in Deutschland geboren (94 Prozent), allerdings gibt es hier deutliche Schulunterschiede. An manchen Schulen sind es bis zu 99 Prozent, an anderen Schulen lediglich 85 Prozent. Noch deutlicher wird der Schulunterschied hinsichtlich des Migrationshintergrundes am Anteil der Schülerinnen und Schüler, bei denen zuhause Deutsch die meist gesprochene Sprache ist: Hier reicht die Spannweite von 97 Prozent im Maximum bis zu 35 Prozent im Minimum. Der dritte Indikator zum Migrationshintergrund – Anteil der Schülerinnen und Schüler, deren Elternteile beide in Deutschland geboren wurden – wird hier mit einer Spannweite von 11 Prozent im Minimum bis zu 87 Prozent sogar noch deutlicher. Über die Anzahl der Bücher soll ein einfach messbarer Sozialindikator zum Thema Bildungsnähe abgetragen werden. Über die Gesamtheit der Schulen hinweg zeigt sich eine sehr heterogene Verteilung. Doch auch hier sind deutliche Schulunterschiede festzustellen. Während an manchen Schulen die Hälfte bis zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler aus Elternhäusern stammen, die eher als bildungsfern zu beschreiben wären, ist an einzelnen Schulen ein sehr homogenes, das heißt durchgängig bildungsnahes Bild vorherrschend. An den meisten Schulen findet sich ein heterogenes Sozialspektrum an Schülerinnen und Schülern.

Bei 80 Prozent der **754 befragten Eltern** handelt es sich um die Mütter der Schülerinnen und Schüler. Die Verteilung der Schulabschlüsse der Mütter und Väter ist über alle Gemeinschaftsschulen sehr heterogen gestreut, doch wie bei den Schülerinnen und Schülern lassen sich auch hier die gleichen Schulunterschiede feststellen. So reicht der Anteil der Väter mit Abitur von 79 Prozent an einer Schule bis 5 Prozent an einer anderen Schule. Die Verteilung der Abschlüsse der Väter zeigt deutlich, dass manche Schulen eine soziale Durchmischung aufweisen, andere hier ein homogeneres Bild zeigen. Die Verteilung der Berufsabschlüsse bestätigt diese Schulunterschiede erneut. Das Thema Menschen mit Migrationshintergrund wird hier durch zwei Indikatoren abgebildet: Das Geburtsland und die meist gesprochene Sprache. Die Anteile von 73 Prozent, bei denen beide Elternteile in Deutschland geboren wurden, und 83 Prozent, die zuhause meistens Deutsch sprechen, bilden mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht die Grundgesamtheit aller Eltern ab – so gaben zum Beispiel nur 61 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, dass beide Eltern in Deutschland geboren wurden. Es ist davon auszugehen, dass die Eltern mit Migrationshintergrund in der Befragung unterrepräsentiert sind. Es gilt diesen Umstand bei der Verallgemeinerung der Ergebnisse zu berücksichtigen.

Hinsichtlich der **qualitativen Untersuchungen** ist zu vermerken, dass – wie der in Kapitel 1 aufgeführten Darstellung zu entnehmen ist – bisher zu drei der Fallstudien mit den Gemeinschaftsschulen kommunikativ validierte Ergebnisse vorliegen. Im Einzelnen sind dies die themenspezifischen qualitativen Fallstudien mit den Schwerpunkten:

- Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit dem Lernen in heterogenen Gruppen an Gemeinschaftsschulen,
- Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen sowie
- Entwicklung zur Gemeinschaftsschule als Steueraufgabe für Schulleitungen und Steuergruppen.

Die genannten Fallstudien wurden an insgesamt vier Gemeinschaftsschulen durchgeführt, wobei die „Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit dem Lernen in heterogenen Gruppen an Gemeinschaftsschulen“ und die „Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen“ an den im Folgenden als *Schule CC* und *Schule KK* benannten Gemeinschaftsschulen erhoben wurden, während das Thema „Entwicklung zur Gemeinschaftsschule als Steueraufgabe für Schulleitungen und Steuergruppen“ vertiefend an den Gemeinschaftsschulen *Schule FF* und *Schule GG* untersucht wurde.

Die Fallstudien zu „**Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit dem Lernen in heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen**“ sowie „**Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit heterogenen Lerngruppen**“ werden im nachfolgenden Kapitel im Abschnitt Unterricht und Lernen an den Gemeinschaftsschulen (Kapitel 2.2) sowie im Themenbereich Gemeinschaftsschulen als Lern- und Lebensort (Kapitel 2.4) vertiefend aufgeführt. In den Fallstudien wird herausgearbeitet, welche Anforderungen durch die Umstellung zur Gemeinschaftsschule an die Lehrenden und Lernenden herantreten und wie diese von ihnen individuell bearbeitet werden. Die Forschungsdesigns der beiden Fallstudien sind aufeinander bezogen, so dass sich die Ergebnisse gegenseitig ergänzen. Die Fallstudien geben dabei vertiefende Einblicke zu folgenden Fragen:

- Welches Verständnis von Lernen und Unterricht haben Lehrerinnen und Lehrer an den untersuchten Gemeinschaftsschulen?
- Wie lässt sich die derzeitige Unterrichtspraxis an den untersuchten Gemeinschaftsschulen beschreiben?
- Durch welche methodischen und didaktischen Maßnahmen wird den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im Unterricht Rechnung getragen?
- Inwieweit erfolgt eine systematische Erfassung und Beurteilung der individuellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler?
- Wie entwickelt sich die Lernumwelt in den Gemeinschaftsschulen?

Mit diesen Fallstudien wird somit die Umsetzung eines der grundlegenden Leitziele der Gemeinschaftsschulen untersucht: die „Entwicklung und Förderung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen sowie maximale Leistungsentwicklung für alle Schülerinnen und Schüler durch selbstständiges Lernen und die Unterstützung individueller Lernwege“⁷. Für die Durchführung der Fallstudien wurden zwei Gemeinschaftsschulen ausgewählt, die beide eine hohe Leistungsheterogenität innerhalb des ersten Gemeinschaftsschuljahrgangs aufweisen. Damit ist gewährleistet, dass beiden Fallstudien eine Schülerschaft mit einem breiten Spektrum in den schulischen Leistungen zugrunde liegt (Prinzip der minimalen Kontrastierung). Als weiteres Auswahlkriterium wurde der Stand der Unterrichtsentwicklung herangezogen. Im Gegensatz zum ersten Kriterium setzt hier das Prinzip der so genannten maximalen Kontrastierung an, sodass die Fallstudien an zwei Schulen stattfinden, die zu Beginn der Pilotphase in Bezug auf die Unterrichtsentwicklung unterschiedlich weit entwickelt sind. So starte-

⁷ Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2007): Grundlagen für die Pilotphase der Gemeinschaftsschule. URL: http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/bildungswege/gemeinschaftsschule/grundlagen_pilotphase_gemeinschaftsschule.pdf?start&ts=1277130488&file=grundlagen_pilotphase_gemeinschaftsschule.pdf (Abruf am 15.09.2010).

te die Gemeinschaftsschule CC mit einem neu entwickelten Unterrichtskonzept für die Sekundarstufe I, welches beispielsweise den herkömmlichen Fächerunterricht im 45-Minutentakt zugunsten von individualisierten Unterrichtsphasen aufbricht. Die Schule KK legte zu Beginn der Pilotphase den Schwerpunkt auf schulorganisatorische Entwicklungsfragen, da eine Fusion mehrerer Schulen stattfinden musste, sodass nur wenig Zeit zur Entwicklung des Unterrichtskonzepts zur Verfügung stand. Die qualitativen, halbstandardisierten Leitfadenterviews mit den befragten Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften fanden im Mai 2009 und Mai 2010 statt. Die Auswahl konzentriert sich auf den ersten Gemeinschaftsschuljahrgang in Klasse 7 (Schuljahr 2008/2009), so dass die Erfahrungen der Beteiligten zu Beginn der Pilotphase im Zentrum stehen. Die Auswertung der Daten erfolgt mittels der dokumentarischen Methode nach Bohnsack⁸ sowie der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring⁹.

Die Darstellung der Fallstudienresultate in den einzelnen Kapiteln beginnt jeweils mit der Vorstellung der zentralen quantitativen Ergebnisse zu den Fallstudien, bevor eine Ergänzung und Analyse durch die qualitativen Daten vorgenommen wird. Die quantitativen Daten lassen jedoch nur in begrenztem Maße Schlussfolgerungen zu, da an beiden Schulen CC und KK, an denen die Fallstudien durchgeführt wurden, die Lehrkräfte nur in geringer Anzahl an der quantitativen Befragung 2009 teilgenommen haben. Deshalb ist ein Vergleich der beiden Datensätze 2009 und 2010 bezogen auf die Lehrkräfte statistisch nicht möglich. Auf Seiten der Lernenden kann die Entwicklung innerhalb des ersten Gemeinschaftsschuljahrgangs hingegen berücksichtigt werden.

Den Schwerpunkt einer weiteren Fallstudienuntersuchung bildet die **„Entwicklung zur Gemeinschaftsschule als Steueraufgabe für Schulleitungen und Steuergruppen“**. Folgende zentrale Fragestellungen stehen dabei im Zentrum der Analyse:

- Welche Schulstruktur wird angestrebt?
- Welche Erwartungen haben die Befragten an die Entwicklung zur Gemeinschaftsschule?
- Inwieweit bewähren sich die Strukturen und Instrumente zur Steuerung des Pilotvorhabens, welche die Schulen entwickeln?
- Welche Verfahren zur Kooperation und Kommunikation im Kollegium entwickeln die Schulen? Wie werden sie bewertet?
- Welche Rolle spielt die Personalentwicklung für den Schulentwicklungsprozess aus Sicht der Befragten?
- Inwieweit gelingt es, an den Pilotschulen eine gemeinsame Orientierung der Lehrkräfte und Erzieher(innen) an den mit der Gemeinschaftsschule verbundenen Zielsetzungen herzustellen?

Für die Fallstudien wurden zwei Gemeinschaftsschulen ausgewählt, die bei der quantitativen Befragung der Lehrkräfte 2009 über einen ausreichenden Rücklauf verfügten und deren Lehrerinnen und Lehrer die Fragen zur Organisation der Schulentwicklung möglichst unterschiedlich bewertet haben (Prinzip der maximalen Kontrastierung). Die durchschnittlichen Bewertungen der Schule GG lagen dabei bei der Mehrheit der Fragen über dem Mittelwert aller Gemeinschaftsschulen und in der Regel deutlich über den Mittelwerten der Schule FF. An den beiden Schulen wurden im Dezember 2009 qualitative, halbstandardisierte Leitfadenterviews mit je zwei Mitgliedern der Schulleitung und der Steuergruppe durchgeführt. Weitere Interviews sind für das zweite Halbjahr 2011 geplant, wenn die Beteiligten mehr Erfahrung mit der Steuerungsarbeit im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses zur Gemeinschaftsschule gesammelt haben. Bei den Befragten handelte es sich sowohl um ausdrückliche Befürworterinnen und Befürworter der Pilotphase als auch um Befragte, die dem Pilotprojekt eher kritisch gegenüberstehen. Die Datenauswertung erfolgt auch hier auf Basis der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2007) sowie der qualitativen

⁸ Vgl. Bohnsack, R. (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden.

⁹ Vgl. Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

Inhaltsanalyse nach Mayring (2007). Da die Auswertung der qualitativ generierten Daten zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen ist, werden im vorliegenden Zwischenbericht nur erste Tendenzen für die Schule FF geschildert. Dabei sollen die an der FF-Schule zu verzeichnenden Entwicklungen dargelegt werden: Zum einen werden hier die quantitativen Daten genutzt, um Rückschlüsse über erste Entwicklungstendenzen ziehen zu können. Zum anderen sollen die qualitativ generierten Daten vertiefende Erkenntnisse liefern, um die situativen Bedingungen und Veränderungen gezielt in der Tiefe betrachten und näher beschreiben zu können. Die erste Rückmeldung an den beiden Schulen ist für November 2010 geplant. Diese Rückmeldung ist ein Teil des Auswertungsprozesses. Viele Aspekte können erst gegen Ende des Projekts sinnvoll ausgewertet werden. Die in diesem Zwischenbericht skizzierten vorläufigen Ergebnisse aus den qualitativen Interviews können somit lediglich als erste Hinweise und Ergänzung der bislang vorliegenden quantitativen Ergebnisse dienen.

2.1 Organisations- und Personalentwicklung an den Gemeinschaftsschulen

Schulentwicklung ist als ein spezifisches Zusammenspiel von Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung zu verstehen.¹⁰ Neben der gezielten Entwicklung des Unterrichts, die in Kapitel 2.2 beleuchtet werden soll, sind mit der Entwicklung der Pilotsschulen zu Gemeinschaftsschulen im Besonderen auch Veränderungsprozesse der Schule als Institution sowie Aspekte der systematischen Entwicklung des Personals verbunden. Dabei werden folgende Untersuchungsbereiche eingehend betrachtet:

- Zunächst steht die Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses an den Gemeinschaftsschulen im Zentrum, wobei organisatorische und personelle Voraussetzungen der Gemeinschaftsschulen, wie Strukturen zur Steuerung und Unterstützung des Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesses, analysiert werden.
- Darauf aufbauend werden die Ergebnisse der Befragungen 2009 und 2010 zu spezifischen Aspekten der Personalentwicklung dargestellt. Dabei gilt es genauer zu prüfen, welche Fortbildungs- und Unterstützungsangebote von den Lehrkräften wahrgenommen und wie diese beurteilt werden.
- Ein letzter Untersuchungsbereich zielt speziell auf die fusionierenden Gemeinschaftsschulen. Neben den bestehenden Formen zur Zusammenarbeit soll hier explizit auf die Bewertung der Kooperationsaktivitäten der fusionierenden Schulen eingegangen und untersucht werden, ob bzw. inwieweit im Zeitverlauf Entwicklungstendenzen feststellbar sind.

Die einzelnen Themenfelder werden im Folgenden zunächst theoretisch eingeordnet, um darauf aufbauend die gemeinschaftsschulspezifischen Befunde und Ergebnisse darzulegen. Dabei werden zunächst die Ergebnisse für alle Gemeinschaftsschulen zu beiden Erhebungszeitpunkten 2009 und 2010 vorgestellt und die Entwicklungen und Veränderungen zwischen diesen beiden Erhebungszeitpunkten thematisiert. Ergänzend wird das Spektrum beschrieben, in dem die Werte der Einzelschulen in den beiden Untersuchungsjahren zu verorten sind. Wenn bereits Erkenntnisse aus den qualitativen Studien vorliegen, werden diese vorgestellt und mit den quantitativen Ergebnissen in Beziehung gesetzt. Abschließend erfolgt zu jedem Themenbereich eine Einordnung der Ergebnisse vor dem theoretischen Hintergrund.

2.1.1 Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses

Als grundlegende These im Kontext von Schulentwicklungsarbeit lässt sich festhalten, dass die Zusammenarbeit von Lehrkräften als eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen definiert wird: Die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule ist eine Aufgabe, die nur dann bewältigt werden kann, wenn alle an Schule Beteiligten gemeinsam Verantwortung für diesen Prozess übernehmen – eine Verantwortung, die über die individuelle Ver-

¹⁰ Vgl. Rolff, H.G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim/Basel; Zu unterrichtszentrierter Schulentwicklung vgl. Bastian, J. (2007): Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Weinheim/Basel.

antwortung für das eigene Fach und die eigene Klasse hinausreicht.¹¹ Die Notwendigkeit einer kooperativen Entwicklung von Schule als Gemeinschaftsarbeit von Schulleitung, Lehrerinnen und Lehrern, sonstigem pädagogischem Personal sowie Schülerinnen und Schülern und deren Eltern ist jedoch noch nicht von allen Beteiligten als Teil schulischer Arbeit akzeptiert.¹² Vielmehr sind an der Mehrheit der Schulen – und so auch an der Mehrheit der Gemeinschaftsschulen – die Rahmenbedingungen für eine kooperative Schulentwicklungsarbeit erst zu schaffen.¹³

Vor diesem Hintergrund stellt die Analyse der personellen und organisatorischen Voraussetzungen des Schulentwicklungsprozesses an den Gemeinschaftsschulen einen zentralen Untersuchungsbereich dar. Dabei wurden folgende auswertungsleitenden Fragen definiert:

- Welche Bereitschaft zeigen die Kollegien an den Gemeinschaftsschulen im Allgemeinen, wenn es um schulische Veränderungen geht?
- Welche Strukturen und Gremien zur Schulentwicklung wurden an den Gemeinschaftsschulen bereits etabliert und welche Aufgaben werden dabei wahrgenommen?
- Wie wird im Speziellen die Informationspolitik bezogen auf die Entwicklung der Gemeinschaftsschulen bewertet?
- Wie intensiv arbeiten die Kollegien bei Fragen zu Schul- und Unterrichtsentwicklung zusammen und wie wird diese Zusammenarbeit bewertet?

Veränderungsbereitschaft der Gemeinschaftsschulkollegien

Schulentwicklungsprozesse sind langwierige Prozesse; daher ist für das Gelingen eine dauerhafte persönliche Motivation der Beteiligten erforderlich. Die Anfangsmotivation, das heißt die Bereitschaft, Innovationen überhaupt zu beginnen, ergibt sich am Beginn von Schulentwicklungsprozessen meist durch die Aussicht auf eine veränderte Handlungsperspektive, die konkrete Vision einer besseren Schule und eines besseren Unterrichts mit umsetzen zu können.¹⁴ Schwieriger ist es, diese Motivation aufrecht zu erhalten: Das Entwickeln und Überarbeiten von neuen Arbeitsformen und die häufig in kleinen Schritten erfolgende Einführung von Veränderungen brauchen einen langen Atem, insbesondere dann, wenn der Prozess schwerfälliger verläuft als angenommen. Die Veränderung der eigenen Schule ist verbunden mit dem Überdenken, der Veränderung oder sogar der Aufgabe verlässlicher Handlungsstrukturen und Sicherheiten. Skepsis, Furcht vor Überlastung sowie die Befürchtung in der neuen Situation nicht angemessen bestehen zu können, sind vor diesem Hintergrund nachvollziehbare Reaktionen.¹⁵

Die **Veränderungsbereitschaft im Kollegium** stellt insofern eine wichtige Gelingensbedingung für die erfolgreiche Umsetzung schulischer Entwicklungsschritte auch im Entwicklungsprozess von Gemeinschaftsschulen dar und soll deshalb differenzierter betrachtet werden. Insgesamt zeigt sich im Zeitvergleich ein relativ konstantes Bild: Sowohl in 2009 als auch 2010 ist auf Seiten der befragten Lehrkräfte eine tendenziell hohe Veränderungsbereitschaft beobachtbar. Die durchschnittlichen Bewertungen sind mit einem Mittelwert von 2,92 für 2009 und 2,93 für 2010 auffallend konstant:

¹¹ Vgl. Schley, W. (1998): Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: Altrichter H./Schley, W./Schratz, M. (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, S. 114; Holtappels, H.G. (2002): Die Halbtagsgrundschule. Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen. Weinheim/München, S. 96.

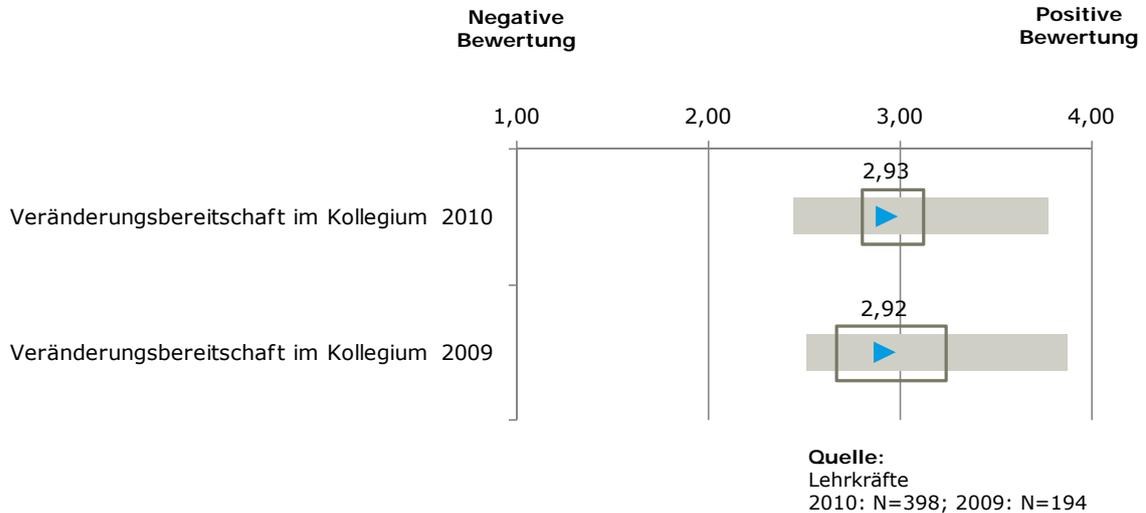
¹² Vgl. Carle, U. (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz. Praktische Erfahrung. Neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik. Bd. 34), S. 376.

¹³ Vgl. Bastian (2007), S. 80.

¹⁴ Vgl. Altrichter/Posch (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 4. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 302.

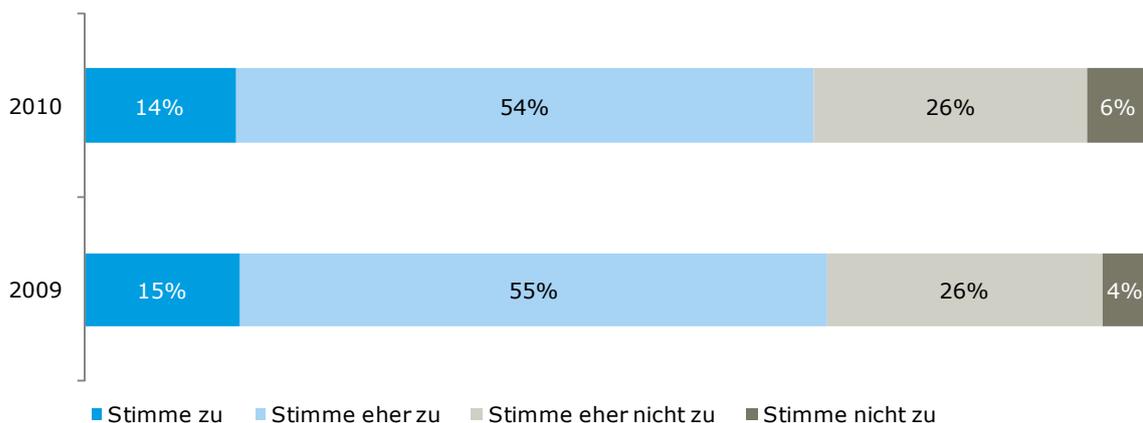
¹⁵ Vgl. ebd., S. 389; Rolff, H.-G (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München, S. 156.

Abbildung 11: Veränderungsbereitschaft im Kollegium



Die leichte Verringerung des Antwortspektrums macht deutlich, dass sich die Unterschiede zwischen den Gemeinschaftsschulen insgesamt etwas reduziert haben, die verschiedenen Kollegien also hinsichtlich ihrer Veränderungsbereitschaft etwas ähnlichere Einschätzungen vorgenommen haben als zum Zeitpunkt der ersten Erhebung. Dabei zeigt sich zum zweiten Befragungszeitpunkt, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Gemeinschaftsschulen mehrheitlich interessiert am laufenden Entwicklungsprozess zur Gemeinschaftsschule sind (69 Prozent) und Bereitschaft zeigen, sich aktiv an der Entwicklung zu beteiligen (74 Prozent). Wenngleich gewisse Vorbehalte gegenüber Veränderungen im Kollegium von etwas über einem Drittel der Befragten wahrgenommen werden, schätzen dennoch über drei Viertel der Lehrerinnen und Lehrer ihre Kollegien als offen gegenüber pädagogischen Ansätzen ein. Dabei vertritt die Mehrheit der Befragten (69 Prozent) die Meinung, dass im Kollegium bei der Einführung der Gemeinschaftsschule gemeinsame Ziele verfolgt werden.

Abbildung 12: Verfolgen gemeinsamer Ziele



Quelle:
Lehrkräfte 2010; N=428
Lehrkräfte 2009; N=163

Zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten sind nahezu identische Einschätzungen zu verzeichnen. Die zu konstatierende Beständigkeit im Antwortverhalten bzw. die größtenteils positiven Bewertungen verweisen auf ein gemeinsames Verfolgen von Zielsetzungen über beide Projektjahre hinweg.

Der Untersuchungsaspekt der Veränderungsbereitschaft im Kollegium wurde vertiefend im Rahmen der Fallstudie „Entwicklung zur Gemeinschaftsschule als Steueraufgabe für Schulleitungen und Steuergruppen“ betrachtet: Auch an der Schule FF sind in 2010 nur wenig veränderte Werte im Vergleich zum Vorjahr zu konstatieren, wenngleich eine geringfügige Steigerung der Veränderungsbereitschaft im Kollegium beobachtbar ist. Mit einem Durchschnittswert von 2,59 erreicht diese Schule allerdings den zweitniedrigsten Wert aller Schulen und liegt damit etwas unter dem für alle Gemeinschaftsschulen geltenden Mittelwert von 2,93. Die Analyse dieses Falls gibt also Hinweise auf mögliche Probleme und Lösungsmöglichkeiten. So fällt beispielsweise die Einschätzungen zu der Frage, ob die Kolleginnen und Kollegen bei der Einführung der Gemeinschaftsschule gemeinsame Ziele verfolgen, etwas weniger positiv aus. An dieser Schule weisen die quantitativen Ergebnisse darauf hin, dass zumindest Teile des Kollegiums die Veränderungen im Zusammenhang mit der Pilotphase nicht begrüßen und die Lehrerinnen und Lehrer nicht immer das Gefühl haben, gemeinsame Ziele zu verfolgen. Diese Befunde bestätigen sich im Rahmen der qualitativen Untersuchungen: Alle Befragten merken an, dass an dieser Schule eine relativ große Gruppe der Lehrkräfte dem Gemeinschaftsschulprojekt kritisch gegenüberstehe. Hierfür führen die Interviewpartner folgende Gründe an:

- Die Entscheidung für die Beteiligung an der Pilotphase Gemeinschaftsschule sei knapp ausgefallen. Im Nachgang des Votums hat jedoch niemand die Schule verlassen, so dass an der Schule teilweise noch Widerstand vorhanden sei.
- Die Einführung des Ganztagsbetriebs im Jahr 2006 durch den Berliner Senat sei zum Zeitpunkt der Interviews noch nicht vollständig bewältigt und Sorge bei vielen Kolleginnen und Kollegen für eine Ablehnung weiterer Veränderungen.
- Viele Lehrkräfte haben den Eindruck, die Schule FF habe schon vor der Einführung der Gemeinschaftsschule wichtige Elemente umgesetzt, wie beispielsweise den weitgehenden Verzicht auf äußere Leistungsdifferenzierung. Insofern verfüge man bereits über weitreichende Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität und Binnendifferenzierung. Demzufolge zeige sich ein Teil des Kollegiums nur bedingt dazu bereit, Umgestaltungen ihres Unterrichts vorzunehmen, insbesondere auch vor dem Hintergrund des damit einhergehenden zeitlichen Mehraufwands.
- Vorherige Reformimpulse seien in der Vergangenheit zu stark von der Schulleitung ausgegangen, und es sei versäumt worden, die Mehrheit der Kolleginnen und Kollegen zu motivieren, sich an Diskussionen zu beteiligen. Ein Teil der Vorbehalte sei also bereits in Vorgängerprojekten nicht ausreichend diskutiert worden.

Die kritische Haltung gegenüber der Pilotphase gründet nach dem Eindruck der Interviewpartner also im Kern nicht auf pädagogischen Überzeugungen, die gegen die Gemeinschaftsschule sprechen, sondern hauptsächlich auf einer kritischen Sicht der Rahmenbedingungen, unter denen die Pilotphase begonnen habe. In pädagogischer Hinsicht sind nach Aussage der Befragten viele Kolleginnen und Kollegen der Ansicht, dass an ihrer Schule die wesentlichen Elemente der Gemeinschaftsschule schon vor der Pilotphase umgesetzt wurden und deren Einführung demnach keinen besonderen Gewinn für die Schule verspreche. Allerdings sind die Interviewpartner selbst zum Teil der Ansicht, dass dies ein Trugschluss sei und die Schule weniger weit in ihrer Entwicklung auf dem Weg zur Gemeinschaftsschule sei, als viele glaubten. Als hilfreich im Umgang mit Vorbehalten wurde von mehreren Interviewpartnern vorgeschlagen, dass die Zusammensetzung der Steuergruppe nicht nur durch die Vertreter aller Schulstufen bestimmt werden solle, sondern auch durch die bewusste Einbeziehung kritischer Stimmen. Dies könne zu einer Versachlichung der Diskussion, zu mehr Austausch und einem verbesserten Verständnis für die Probleme der anderen Gruppen an der Schule führen.

Wie eingangs beschrieben, wird die Euphorie am Beginn eines Entwicklungsprozesses durch die Langfristigkeit der Entwicklungen und das Auftreten erster Herausforderungen und Hindernisse im Schulentwicklungsprozess nicht selten gedämpft. Die in den Ergebnissen der Befragung zu erkennende Beständigkeit hinsichtlich der Veränderungsbereitschaft der Gemeinschaftsschulkollegien sowie die Einigkeit der Lehrkräfte über gemeinsame Ziele im Entwicklungsprozess in beiden

Erhebungsjahren stellt vor diesem Hintergrund eine positive Voraussetzung für das weitere Gelingen des Schulentwicklungsprozesses dar.

Die in der Fallstudien­schule FF erkennbare Diskrepanz in der Wahrnehmung der Zielsetzungen des Pilotvorhabens seitens der Lehrkräfte verdeutlicht darüber hinaus, dass eine zentrale Herausforderung der Gemeinschaftsschulen darin liegt, die im Rahmen der Gemeinsamkeit von Entwicklungszielen und Veränderungsbereitschaft auftretenden Unterschiede zu beachten und zu bearbeiten. Ein partizipativer Ansatz, der gezielt auch kritische Stimmen in die Diskussion des Schulentwicklungsprozesses einbezieht, bietet dabei – wie sich ebenfalls im Rahmen der Fallstudie zeigt – eine geeignete Möglichkeit, spezifische Vorbehalte zu thematisieren, um so latente Vorbehalte aufzugreifen und im Sinne einer gemeinsamen Perspektive beeinflussen zu können.

Etablierung von Strukturen zur Schulentwicklung

Mit Blick auf die Umsetzung von Schulentwicklungsvorhaben kann davon ausgegangen werden, dass die Aufteilung der Planungsverantwortung im Schulentwicklungsprozess auf kleinere, flexiblere Teams sinnvoller ist als die Entwicklungstätigkeit in der starren Institution der Gesamtkonferenz.¹⁶ Routinen, Methoden und Strukturen einer professionellen Zusammenarbeit können jedoch nicht vorausgesetzt werden, sondern müssen erst entwickelt und Erfahrungen zur gemeinsamen Planung und Umsetzung von Entwicklungsprozessen aufgebaut werden. Beides benötigt vor allem Zeit und die Schaffung von Rahmenbedingungen, die Teamarbeit im Kollegium ermöglichen und fördern. Teams lassen sich allgemein als kleinere, interaktionsfähige, auf eine bestimmte Aufgabe bezogene und in ihrem Handeln teilautonome Einheiten definieren.¹⁷ Auf Basis dieser Grundcharakteristika können¹⁸ die folgenden Hauptformen von Lehrerteams unterschieden werden:

- *Steuerungsteams* oder *Steuergruppen* übernehmen in Schulentwicklungsprozessen temporär Aufgaben des Schulmanagements und unterstützen mit ihrer Arbeit die Schulleitung. Zu ihren Aufgaben zählen somit neben der Planung von Entwicklungsschritten die Unterstützung der Lehrkräfte, die Koordination der Kommunikation und des Informationsflusses, das Achten auf eine angemessene Funktionsteilung und eine einheitliche Implementationsstrategie. Dabei gilt aber der Grundsatz, dass das Schulentwicklungsmanagement auf eine konsequente Entwicklung der Bedingungen für Unterrichtsentwicklung gerichtet sein sollte.¹⁹
- *Fachteams* verstehen sich als Teams aus Lehrerinnen und Lehrern, die in dieser Gruppe als Vertreterinnen und Vertreter ihres Fachs agieren. Ihr Bestimmungsmerkmal ist nicht der Jahrgang, in dem die Lehrkräfte unterrichten, sondern das vertretene Unterrichtsfach. Sie sind damit auf vertikaler Ebene anzusiedeln. Fachteams übernehmen nach traditionellem Verständnis gemeinsam Verantwortung für fachliche Standards verschiedener Jahrgänge.
- *Jahrgangsteams* sind auf horizontaler Ebene angeordnet und setzen sich aus den für die einzelnen Klassen einer Jahrgangsstufe verantwortlichen Lehrkräften zusammen, die vor allem gemeinsam die Gestaltung der pädagogischen und inhaltlichen Arbeit im Jahrgang untereinander abstimmen.
- Als *Klassen(lehrer)teams* werden Lehrkräftegruppen bezeichnet, die gemeinsam die Verantwortung für eine Klasse übernehmen.

Welche dieser Teamformen bereits an den Pilot­schulen vorhanden sind, welche Aufgaben wahrgenommen bzw. welche Funktionen damit verbunden werden, soll im Folgenden näher dargestellt werden. Fragen der Teamarbeit und Koordination stellen sich verstärkt für jene Schulen, die im Rahmen der Pilotphase Kooperationen eingegangen sind und mittlerweile begonnen haben, zu einer Schule zu fusionieren. Da die Fusionsprozesse der kooperierenden Gemeinschaftsschulen zum Zeitpunkt beider Befragungen noch nicht ausreichend fortgeschritten waren, gemeinsame Gre-

¹⁶ Vgl. Bastian, J., Combe, A. Reh, S. (2002): Professionalisierung und Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3/2002, S. 415. Außerdem: Leisenheimer, G. (1998): Ziel unserer Schulentwicklung: Lernziel Selbständigkeit. Veränderung von Schule beginnt nicht bei den Rahmenbedingungen, sondern in unseren Köpfen und unserem Handeln. In: Bastian, J. (Hg.): Pädagogische Schulentwicklung. Schulprogramm und Evaluation. Hamburg, S. 66.

¹⁷ Vgl. Schley (1998), S. 115.

¹⁸ Vgl. ebd., S. 114.

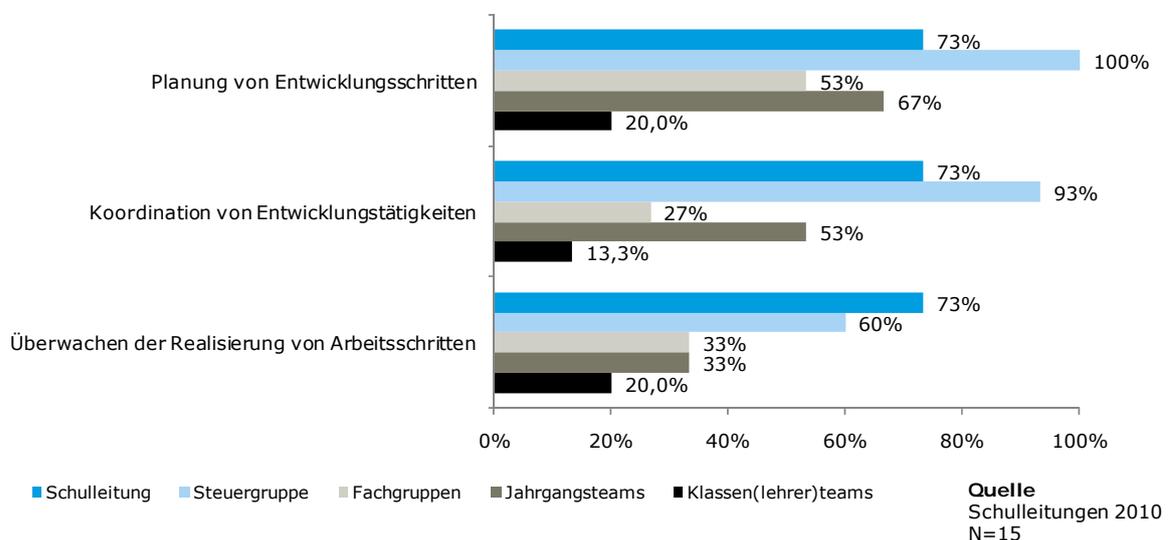
¹⁹ Vgl. Bastian, J./Rolff, H.-G. (2002): Abschlus­sevaluation des Projektes "Schule & Co.". Gütersloh, S. 62.

mien insofern erst auf- bzw. ausgebaut werden müssen, wird die Darstellung der entsprechenden Befunde auf Einzelschul- statt auf Gemeinschaftsschulebene erfolgen.

Insgesamt zeigt sich bezüglich der Etablierung von **Strukturen zur Schulentwicklung**, dass mittlerweile – bei unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in diesem Bereich – an allen Schulen Steuergruppen existieren. An den meisten Schulen sind zudem Fachgruppen (87 Prozent) und Jahrgangsteams (93 Prozent) vertreten. Rund zwei Drittel der Schulen weisen überdies Klassen(Lehrer)teams auf (67 Prozent).

Fragt man nach der **Aufgabenwahrnehmung** durch diese Gruppen und Gremien, so sind – neben den Schulleitungen – die Steuergruppen am stärksten eingebunden: Die Planung von Entwicklungsschritten bei der Einführung der Gemeinschaftsschule wird an allen Schulen den Steuergruppen zugeschrieben. Daneben sind insbesondere die Schulleitung an rund drei Viertel der Schulen sowie die Jahrgangsteams an 67 Prozent der Schulen für Planungsaktivitäten zuständig:

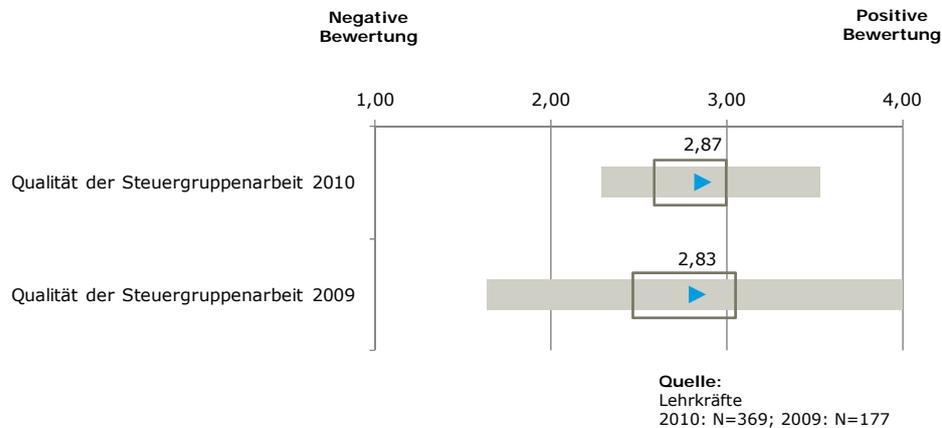
Abbildung 13: Aufgabenwahrnehmung schulischer Gruppen bezogen auf Schulentwicklung



Auch die Koordination von Entwicklungstätigkeiten und die Prüfung, ob bzw. inwieweit Arbeitsschritte realisiert wurden, wird an den meisten Schulen durch Schulleitung und Steuergruppe sichergestellt. Das gezielte Informieren über erfolgte, sich vollziehende bzw. anstehende Entwicklungsschritte wird an nahezu allen Schulen vornehmlich im Verantwortungsbereich der Schulleitung gesehen, die hier wiederum in erster Linie durch die Steuergruppe Unterstützung findet (60 Prozent). Auch die Dokumentation von Entwicklungstätigkeiten sowie die Durchführung interner Evaluationsmaßnahmen sind wichtig im Schulentwicklungsprozess. Hier wird die Verantwortung ebenfalls vor allem bei der Schulleitung und der Steuergruppe gesehen.

Neben der Schulleitung ist also vor allen Dingen die Steuergruppe für die Bearbeitung wesentlicher Aufgaben im Schulentwicklungsprozess verantwortlich. Aus den Analysen geht eine tendenziell positive Bewertung der Steuergruppenarbeit hervor, das heißt die befragten Lehrkräfte nehmen, was die **Qualität der Steuergruppenarbeit** anbelangt, größtenteils positive Einschätzungen vor:

Abbildung 14: Qualität der Steuergruppenarbeit



Im Zeitvergleich zeigt sich dabei ein konstantes Bild: Während der Mittelwert in 2009 bei 2,83 lag, ist eine geringfügige Erhöhung auf 2,87 in 2010 feststellbar. Das deutlich geringere Antwortspektrum zum zweiten Erhebungszeitpunkt macht deutlich, dass die Unterschiede zwischen den Schulen kleiner geworden sind, das heißt über die verschiedenen Schulen hinweg wird die Arbeit der Steuergruppe ähnlich positiv bewertet. Die Befunde deuten insofern auf eine Stabilisierung der Steuergruppenarbeit an den Gemeinschaftsschulen hin: 73 Prozent der befragten Lehrkräfte sind der Meinung, dass die Steuergruppe mit ihrer Arbeit gute Ergebnisse erzielt. Auch die Koordinierungsfunktion wird positiv bewertet: Rund zwei Drittel der Lehrerinnen und Lehrer geben an, durch die Steuergruppe klare Anforderungen bezüglich der notwendigen Entwicklungsarbeit zu erhalten. Auch die Zielsetzungen hinsichtlich der Ergebnisse für die Arbeitsgruppen werden als klar formuliert empfunden (69 Prozent). Dabei werden möglichst viele Kolleginnen und Kollegen in die Entwicklungsarbeit einbezogen, wie 73 Prozent der Befragten angeben.

Eine vertiefende Betrachtung der Qualität der Steuergruppenarbeit erfolgte zudem auf Basis der Fallstudie „Entwicklung zur Gemeinschaftsschule als Steueraufgabe für Schulleitungen und Steuergruppen“. Die Fallstudien-schule FF liegt, was die Bewertung der Steuergruppenarbeit anbelangt, in 2010 mit einem Indexwert von 2,63 unter dem allgemeinen Gemeinschaftsschuldurchschnitt von 2,87, hat sich damit aber im Vergleich zum Vorjahr etwas verbessert. Die Analyse dieses Falls gibt also Hinweise auf mögliche Probleme und Lösungsmöglichkeiten. Die insgesamt unterdurchschnittliche Bewertung der Steuergruppenarbeit bestätigt sich auch in den qualitativen Interviews: Nach Einschätzung der Gesprächspartner musste sich die Steuergruppe erst organisieren und etablieren und es ist davon auszugehen, dass positive Arbeitsergebnisse erst nach und nach für die Kolleginnen und Kollegen spürbar werden. Erste Erfolge sehen die Beteiligten vor allen Dingen in der Koordination hinsichtlich der Rhythmisierung des Ganztagsbetriebs und der Erstellung des Schulhandbuchs, das nach langer Zeit fertig gestellt wurde. Als hilfreich wird von den Gesprächspartnern die externe Moderation hervorgehoben. Nach einem Wechsel zu Beginn des Prozesses erweise sich die Arbeit des derzeitigen Moderators als hilfreich für die Strukturierung der Steuergruppenarbeit. Allerdings gibt es auch Hinweise auf Probleme hinsichtlich der klaren Zuweisung von Verantwortlichkeiten und Uneinigkeit über die Wahrnehmung der Leitungsfunktion in der Steuergruppe.

Insgesamt weisen die Analysen darauf hin, dass die Gemeinschaftsschulen im zweiten Jahr des Pilotvorhabens bereits auf eine stabile Gremienstruktur zur Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses zurückgreifen können. Die Verantwortung im Entwicklungsprozess zur Gemeinschaftsschule ist dabei auf verschiedene Verantwortungsträger verteilt, neben den Schulleitungen sind dies vor allem die Steuergruppen, welche sich zunehmend an den Gemeinschaftsschulen etablieren und in ihrer Arbeit stabilisieren. Eine klare Aufgabenzuweisung und Definition von Verantwortlichkeiten stellt dabei eine zentrale Herausforderung dar. Der Einbezug einer externen Moderation kann hier positiven Einfluss nehmen, wie im Rahmen der Fallstudienuntersuchung deutlich wurde.

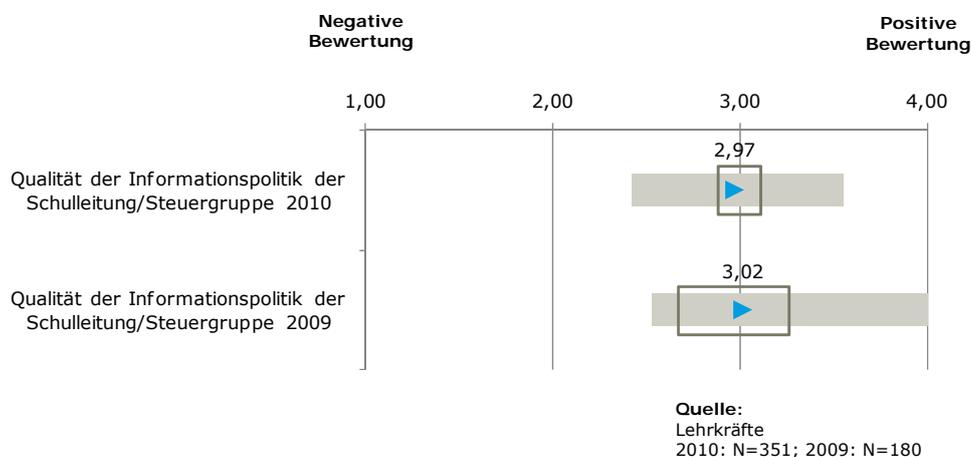
Durch den insgesamt systematischen Auf- und Ausbau kollegialer Zusammenarbeit an den Gemeinschaftsschulen und die gemeinsame Verantwortungsübernahme der Akteure auf verschiedenen Ebenen ist eine wichtige Bedingung für das Gelingen des Entwicklungsprozesses zur Gemeinschaftsschule gegeben.

Informationspolitik bezogen auf Schulentwicklung

Eine regelmäßige Information des Gesamtkollegiums über Planungsschritte und Erfolge sowie offene Diskussionen und formelle Entscheidungen über wichtige Fragen stellen essentielle Voraussetzungen dar, um Legitimation und Akzeptanz gegenüber schulischen Innovationen sicherzustellen.²⁰ Nur wenn Offenheit und Transparenz die Kommunikation innerhalb des Kollegiums prägen, ist die gemeinsame Arbeit reflektier- und entwickelbar.²¹ Die Verantwortlichen sollten deshalb mit den Zielen der Innovation transparent umgehen und über wichtige Entwicklungsschritte klare Absprachen treffen.²² Das Wissen um Begründungszusammenhänge des Entwicklungsgegenstandes und um zentrale Kriterien bei dessen Einführung helfen bei der Integration des neuen Konzeptes in die tägliche pädagogische Arbeit und sind Voraussetzung für Motivation und Geduld beim Entwicklungsprozess zur Gemeinschaftsschule.²³

Die Sicherstellung einer angemessenen Informationspolitik stellt daher eine grundlegende Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung schulischer Entwicklungsprozesse dar und wurde im Rahmen der durchgeführten Analysen gezielt berücksichtigt. Die befragten Lehrkräfte der Gemeinschaftsschulen fühlen sich gut informiert über das Pilotvorhaben. Die **Qualität der Informationspolitik der Schulleitung bzw. Steuergruppe** wird im Durchschnitt positiv bewertet:

Abbildung 15: Qualität der Informationspolitik der Schulleitung/Steuergruppe



Im Zeitverlauf zeigt sich, dass die Einschätzungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Informationspolitik nahezu konstant bleiben (2010: M=2,97; 2009: M=3,02). Die Verringerung des Antwortspektrums weist darauf hin, dass sich die Informationspolitik über die verschiedenen Gemeinschaftsschulen hinweg angeglichen hat.

Über drei Viertel der Lehrkräfte geben dabei an, rechtzeitig über Schritte im Pilotvorhaben informiert worden zu sein. Die Informationen werden im Allgemeinen als nützlich empfunden (78 Prozent) und haben dazu beigetragen, den Nutzen des Entwicklungsprozesses zu verdeutlichen (67

²⁰ Vgl. Altrichter/Posch (2007), S. 306.

²¹ Vgl. Holtappels (2002), S. 27; Brockmeyer, R./Stern, C. (2001): „Tools“ – Kernzonen, Instrumente und Wege der Innovation. In: Stern, C.: Ziele und Wege innovativer Schulen in Deutschland. Dokumentation des Gründungskongresses. 2. Auflage. Gütersloh, S. 106.

²² Vgl. Carle (2000), S. 375.

²³ Vgl. Combe, A./Leue-Schack, K./Pingel, K. (2000): Unterrichtsentwicklung. In: Arnold, E./Bastian, J./Combe, A./Schelle, C./Reh, S.: Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Hamburg, S. 74.

Prozent). Auch die Beantwortung spezifischer Fragen zu anstehenden Entwicklungsprozessen wird von nahezu zwei Dritteln der Befragten als angemessen beurteilt.

Neben den Lehrkräften müssen auch die Eltern informiert werden, um auch hier Transparenz sicherstellen und positiven Einfluss auf die Akzeptanz der schulischen Veränderungsverläufe nehmen zu können. Insgesamt bewegt sich der **Informationsstand der Eltern zum Pilotvorhaben** im positiven Bereich, das heißt, die befragten Eltern fühlen sich tendenziell gut über die Gemeinschaftsschule bzw. den Schulentwicklungsprozess informiert. Die Bewertung der befragten Eltern fällt dabei zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung positiver aus als zum Zeitpunkt der ersten Befragung (2010: $M=3,12$; 2009: $M=2,99$). Das Antwortspektrum hat sich etwas verringert, so dass auch hier von einer Angleichung der Gemeinschaftsschulen ausgegangen werden kann. Insgesamt fühlten sich 86 Prozent der Eltern gut über die Ideen und das Konzept der Gemeinschaftsschule informiert. Rund drei Viertel der Befragten sind zudem der Meinung, über die Umsetzung des Gemeinschaftsschulkonzepts an der Schule ihres Kindes gut im Bilde zu sein.

Vertiefende Erkenntnisse zur Organisation schulischer Informationspolitik liefert die Fallstudie „Entwicklung zur Gemeinschaftsschule als Steueraufgabe für Schulleitungen und Steuergruppen“. Die Informationspolitik an der Fallstudien­schule FF wird im Vergleich zum Gesamtmittelwert von 2,97 über alle Gemeinschaftsschulen hinweg eher als neutral bewertet (2010: $M=2,46$; 2009: $M=2,53$). Das bedeutet konkret: die Informationen werden weniger oft als nützlich eingeschätzt und es wird vermehrt angegeben, dass die Fragen zum Schulentwicklungsprozess nicht ausreichend geklärt werden. Gleichzeitig hat sich jedoch der Informationsstand der Eltern im Zeitverlauf etwas verbessert (2010: $M=2,79$; 2009: $M=2,65$), wobei die Bewertung auch hier unter dem Durchschnitt aller Gemeinschaftsschulen rangiert. In den qualitativen Interviews zeigt sich ein ähnliches Meinungsbild: Die Gesprächspartner bewerteten den Bereich von Information und Kommunikation als kritisch an ihrer Schule. Ein Teil sieht in der Verteilung der Schule über mehrere Gebäude und Standorte hinweg eine zentrale Problematik bezüglich der Information an ihrer Schule. Auch der Informationsfluss von der Steuergruppe ins Kollegium wird noch als kritisch eingeschätzt. Er sei noch nicht so organisiert, dass die Informationen das gesamte Kollegium erreichen. Die Verbreitung von Information in die verschiedenen Schulstufen hinein werde zusätzlich erschwert, wenn die Vertreterinnen und Vertreter der Stufen nicht regelmäßig an den Steuergruppensitzungen teilnehmen.

Insgesamt deuten die quantitativen Befunde darauf hin, dass das Einbeziehen der Akteure in den Entwicklungsprozess – wie ein­führend geschildert, eine wichtige Voraussetzung für die Akzeptanz des Schulentwicklungsprozesses – an den Gemeinschaftsschulen aus Sicht der Lehrkräfte und Eltern bereits relativ gut gelingt. Mit zunehmender Umsetzung lassen sich dabei leichte Verbesserungen in der Einschätzung der Informationspolitik der Schulen durch die Lehrkräfte sowie hinsichtlich des Informationsstandes der Eltern feststellen. Die qualitativen Befunde hingegen machen deutlich, dass hinsichtlich der Informationspolitik stellenweise noch Optimierungsbedarf besteht und daher nicht über alle Gemeinschaftsschulen hinweg von einer systematisch organisierten Informationspolitik auszugehen ist. Erst durch eine Systematisierung der Informationspolitik, die den Kommunikationsfluss nachhaltig sicherstellt, kann Transparenz über Schulentwicklungsprozesse geschaffen und damit die Akzeptanz und die Motivation der Lehrkräfte positiv beeinflusst werden.

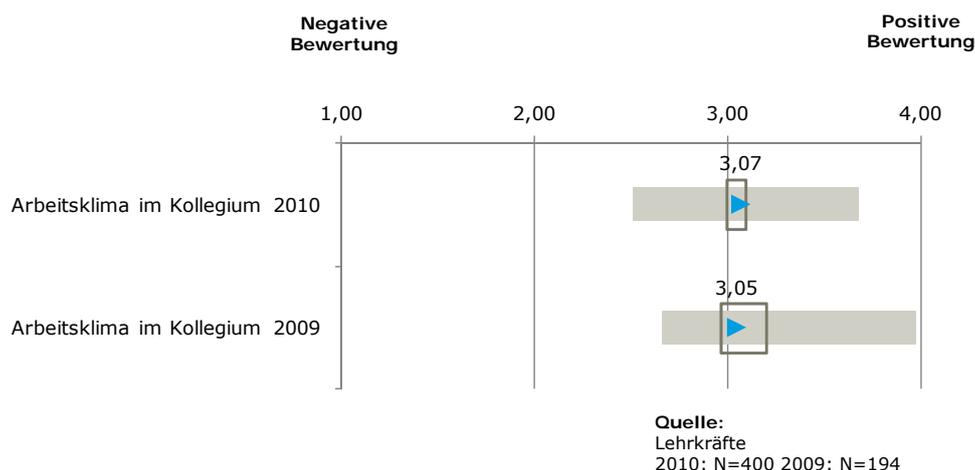
Zusammenarbeit im Kollegium bezogen auf Schul- und Unterrichtsentwicklung

Eine wichtige Voraussetzung für das Wirksamwerden von neuen Konzepten des Lehrens und Lernens ist die „Aufhebung der Isolierung des Klassenzimmers“. ²⁴ Die Überführung von neuen Konzepten aus der Anfangsphase in einen kontinuierlichen und stabilen Veränderungsprozess benötigt ebenso wie deren Entwicklung eine intensive Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern. ²⁵ Die Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer ermöglicht eine gemeinsame Auseinandersetzung mit den Innovationen im Hinblick auf die eigene pädagogische Handlungspraxis. ²⁶ Der professionelle Austausch über die Integration der neuen Konzepte in den eigenen Unterricht kann hinsichtlich neuer Anforderungen auch entlastend wirken. Er bietet zudem die Möglichkeit, das eigene Handeln als Lehrkraft kritisch zu reflektieren und daraus Anregungen und Hilfen, aber auch Bestätigung der eigenen Vorgehensweise zu ziehen und trägt somit zu einer professionellen Weiterentwicklung bei. ²⁷ Durch professionelle Kooperation, das gemeinsame Erstellen bzw. Austauschen von Materialien und die gemeinsame Planung von Unterrichtsteilen werden die im Zuge der Gemeinschaftsschule erforderlichen didaktischen Arrangements – insbesondere zur Binnendifferenzierung – gemeinsam erarbeitet bzw. weiterentwickelt. ²⁸

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden untersucht werden, wie das Arbeitsklima in den Gemeinschaftsschulkollegien bewertet wird und in welcher Form zu Fragen der Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung zusammengearbeitet wird. Vor diesem Hintergrund kann dann beurteilt werden, inwiefern die für Schul- und Unterrichtsentwicklung förderlichen Prozesse kollegialer Kooperation bereits an den Gemeinschaftsschulen vorhanden sind.

Dabei ist zunächst festzustellen, dass das **Arbeitsklima im Kollegium** von den Lehrkräften als positiv bewertet wird ($M=3,07$). Vergleicht man die diesjährige Beurteilung mit der aus dem vergangenen Jahr, so ist keine nennenswerte Veränderung zu verzeichnen, sodass sich die positive Einschätzung aus dem vergangenen Jahr bestätigt. Die Bewertung der einzelnen Schulen reicht dabei von durchschnittlich ($M=2,51$) bis sehr gut ($M=3,68$). Im Vergleich zum vergangenen Jahr liegen die Einzelschulen bis auf einen positiven und einen negativen Extremwert enger beieinander und durchweg im positiven Bereich.

Abbildung 16: Arbeitsklima im Kollegium



²⁴ Vgl. Carle (2000), S. 371.

²⁵ Vgl. Holtappels, H.G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte. Forschungsbefunde. Instrumente. München, S. 118.

²⁶ Vgl. Holtappels (2002), S. 62.

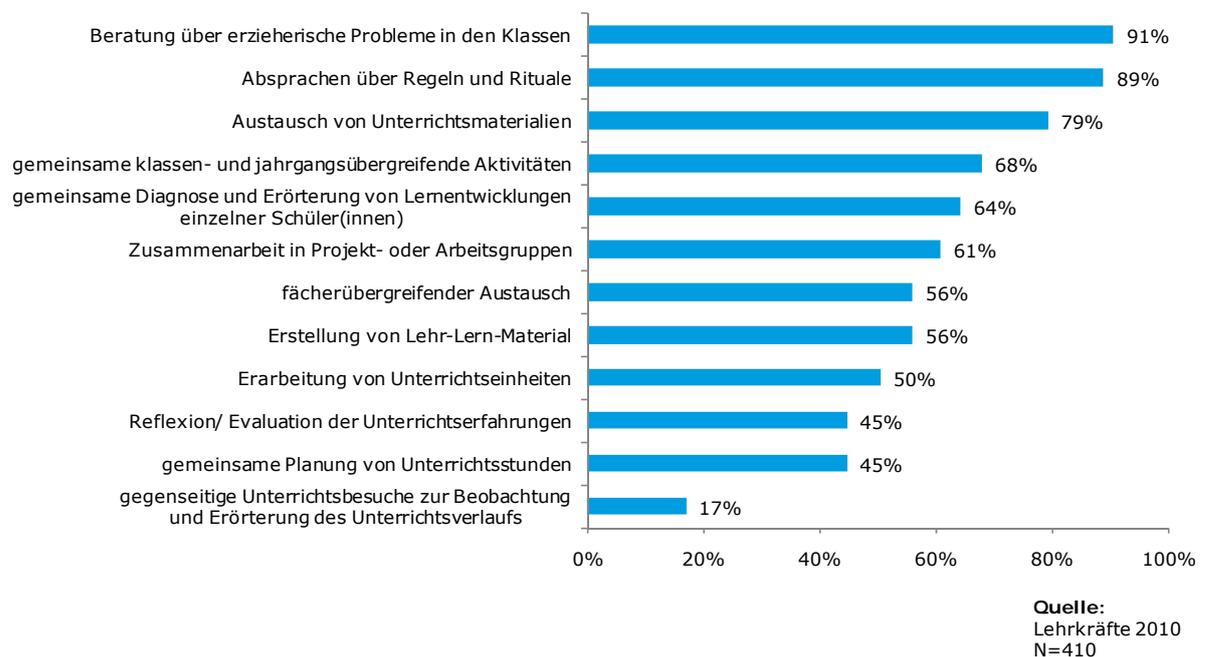
²⁷ Vgl. ebd., S. 62; Holtappels (2003), S. 122.

²⁸ Vgl. Bastian, J. (2010): Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung. Klärungen der Grundlagen und Hilfen für die Praxis. In: PÄDAGOGIK, Heft 1/2010, S. 6ff; Bastian, J. (2008): Schulinterne Curriculumentwicklung. Hilfe für die Unterrichtsentwicklung?. In: PÄDAGOGIK, Heft 4/2008, S. 6ff.; Bastian, J.; Combe, A., Reh, S. (2002)

Die **Zusammenarbeit im Kollegium im Hinblick auf Schulentwicklung** wird von der Mehrheit der befragten Lehrkräfte tendenziell positiv bewertet. Im Vergleich zum Vorjahr sind dabei nur geringfügige Änderungen in der Wahrnehmung der gemeinsamen Schulentwicklungsarbeit feststellbar. Die durchschnittlichen Bewertungen liegen über beide Erhebungszeitpunkte hinweg im tendenziell positiven Bereich (2010: $M=2,70$; 2009: $M=2,74$). Fast 90 Prozent der Gemeinschaftsschullehrerinnen und -lehrer sind der Meinung, dass an ihrer Schule großer Wert auf Teamarbeit gelegt wird.

Wie die Befragungsergebnisse zudem zeigen, findet professionelle **Kooperation im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung** vor allen Dingen dann statt, wenn es um Fragen zu erzieherischen Problemen in den Klassen oder um Regeln bzw. Rituale geht:

Abbildung 17: Zusammenarbeit im Kollegium im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung



Weiterhin geben knapp 80 Prozent der befragten Lehrkräfte an, Unterrichtsmaterialien auszutauschen. Rund drei Viertel der Lehrerinnen und Lehrer der Berliner Gemeinschaftsschulen führen gemeinsame klassen- und jahrgangsübergreifende Aktivitäten durch, erarbeiten gemeinsam Diagnosen zu Lernentwicklungen einzelner Schülerinnen und Schüler und kooperieren in Projekt- oder Arbeitsgruppen. Die gemeinsame Planung von Unterrichtsstunden sowie die Reflexion von Unterrichtserfahrungen stellen etwas weniger häufige Formen der Zusammenarbeit dar, die 45 Prozent der Lehrkräfte wahrnehmen. Gegenseitige Supervision zur Beobachtung und Erörterung des Unterrichtsverlaufs wird hingegen von nur 17 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer in Anspruch genommen. Im Vergleich zum ersten Befragungszeitpunkt in 2009 zeigt sich ein nahezu identisches Bild, das heißt, nach wie vor werden hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung dieselben Kooperationsformen mit Kolleginnen und Kollegen priorisiert bzw. wahrgenommen.

Die Entscheidungsfindung sowie das Definieren von Verantwortlichkeiten im Zuge des Schulentwicklungsprozesses zur Gemeinschaftsschule werden von der Mehrheit der Befragten Lehrkräfte positiv bewertet. Tendenzuell bzw. deutlich negativere Einschätzungen ergeben sich indes im Hinblick auf die Gerechtigkeit der Aufgabenteilung und die zeitliche Belastung. Insbesondere nimmt nur ein Drittel der Befragten ein tendenziell ausgewogenes Verhältnis des Zeitaufwands zu den Ergebnissen der Arbeit wahr.

Die Zusammenarbeit im Kollegium wurde überdies im Rahmen der Fallstudie „Entwicklung zur Gemeinschaftsschule als Steueraufgabe für Schulleitungen und Steuergruppen“ vertiefend thematisiert. An der Fusionschule FF zeigt sich im Vergleich eine deutlichere Veränderung zwischen den beiden Befragungszeiträumen. Die befragten Lehrkräfte bewerteten die Zusammenarbeit bezogen auf Fragen des Schulentwicklungsprozesses positiver als im Vorjahr 2009, so dass in 2010

nicht mehr die negativen Einschätzungen überwiegen. Gleichzeitig bewerten die Lehrerinnen und Lehrer der Fallstudienerschule FF die Zusammenarbeit aber etwas schlechter als der Durchschnitt der Befragten über alle Gemeinschaftsschulen hinweg. Die Analyse dieses Falls kann also Hinweise auf mögliche Probleme und Lösungsmöglichkeiten geben. Nach Einschätzung der Interviewpartner liegen die Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit im Wesentlichen in folgenden Aspekten begründet: Auf übergeordneter Ebene wird von den Gesprächspartnern kritisiert, dass in der Vergangenheit keine schulübergreifende Verständigung über Ziele des Handelns und ihre Begründungen stattgefunden habe. Es seien dabei zu viele Einzelprojekte und Teilvorhaben gestartet worden, die nicht in eine langfristige Arbeit überführt worden wären. Auf Teamebene wird angemerkt, dass zwar viele Teams etabliert seien, entsprechende Beschlüsse aber mitunter nicht eingehalten werden. Dies schlägt sich auch in der Einschätzung der Diskussionskultur nieder: Diskussionen würden, obgleich weit verbreitet, mitunter unsachlich geführt. Gleichzeitig heben die Gesprächspartner jedoch auch deutlich die positiven Entwicklungen hervor. Als besonders hilfreich für die Verbesserung der Zusammenarbeit sehen die Interviewpartner die Etablierung einer gemeinsamen langen Mittagspause einmal pro Woche, die den Teams regelmäßig Zeit zum Austausch verschaffe. Auch die Verlagerung von Diskussionen von der Gesamtkonferenz auf die Teams sowie das erarbeitete Schulhandbuch, das – durch die Definition und Begründung von Arbeits- und Entwicklungszielen – für eine Verstetigung der eingeleiteten Prozesse Sorge, werden von den Interviewten in diesem Zusammenhang als besonders hilfreich genannt.

Insgesamt weisen sowohl die quantitativen als auch qualitativen Befunde darauf hin, dass es an den Gemeinschaftsschulen eine Kultur des Einbeziehens und der Zusammenarbeit der Akteure gibt. Bei der Organisation der Entwicklungsarbeit besteht hingegen noch Entwicklungsbedarf. Die Zusammenarbeit im Bereich der Unterrichtsentwicklung beschränkt sich bisher auf relativ niedrigschwellige, einfach umzusetzende und in Lehrerkollegien tradierte Formen der Zusammenarbeit, wie beispielsweise die kollegiale Beratung bei erzieherischen Problemen in den Klassen. Aber auch Formen der Zusammenarbeit mittlerer Komplexität, wie der Austausch über Fachgrenzen hinweg und die gemeinsame Erarbeitung von Unterrichtseinheiten, gehören bereits an der Hälfte der Gemeinschaftsschulen zur Realität in den Lehrerzimmern, was auch mit der verbreiteten Etablierung von Jahrgangs- und Klassenteams zusammenhängen dürfte. Höher schwellige Formen der Kooperation, die mit hohem Aufwand auch an Ressourcen und großem Vertrauen verbunden sind, wie beispielsweise gegenseitige Unterrichtsbesuche und Evaluationsgespräche, sind hingegen erwartungsgemäß auch an den Gemeinschaftsschulen noch eher selten anzutreffen. Die Schaffung von Gelegenheiten zum regelmäßigen Austausch, der Auf- bzw. Ausbau schulischer Diskussionskulturen, die Verschriftlichung von Konzepten zur Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung sowie die Sicherstellung von Verbindlichkeit bezüglich getroffener Vereinbarungen können dabei positiven Einfluss auf die Zusammenarbeit im Kollegium nehmen. Um Überforderungsängsten vorzubeugen und gleichzeitig hohe Arbeitsbelastungen zu vermeiden, sollte – vor dem Hintergrund der Fallstudienenergebnisse – zudem eine Fokussierung auf spezifische Teilvorhaben erfolgen.

2.1.2 Fortbildung und Unterstützung

Schulische Veränderungen im Sinne der Gemeinschaftsschule gehen auch mit einer Veränderung der Lehrerrolle und einem deutlichen Zuwachs an Aufgaben und Verantwortung einher. Lehrkräfte, deren Unterricht sich verändern soll, die heterogene Gruppen von Schülerinnen und Schülern beim Lernen unterstützen und sich in Schulentwicklungsprozessen aktiv engagieren sollen, benötigen dafür Unterstützung durch eine systematische Personalentwicklung – beispielsweise in Form von Fortbildungen, die sich an den konkreten Anforderungen orientieren oder durch das Hinziehen externer Beraterinnen und Berater.²⁹ So ist auch in den Grundlagen zur Pilotphase Gemeinschaftsschule die Bereitstellung eines Fortbildungsbudgets sowie eines zentralen Fortbildungs-, Qualifizierungs- und Unterstützungsprogramms (Coaching, Schulbegleitung) festgeschrieben.³⁰ Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden betrachtet werden:

²⁹ Vgl. Bastian, J. / Rolff, H.G. (2002); Hoffmann (1995), S. 232.

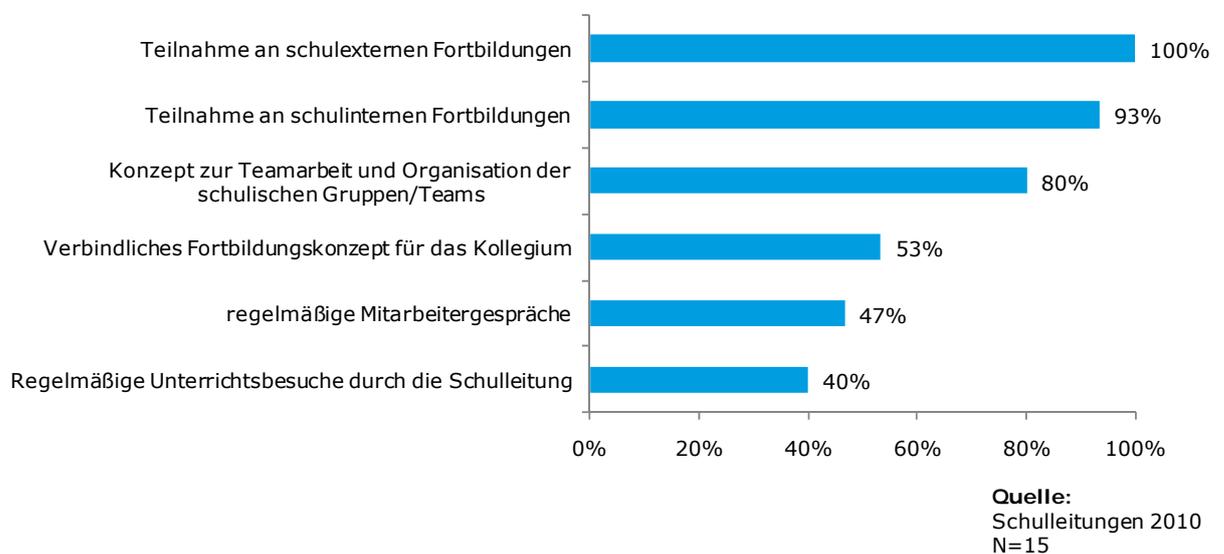
³⁰ Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2007)

- Welche Instrumente zur Personalentwicklung werden an den Schulen eingesetzt?
- Welche Fortbildungsmaßnahmen werden von den Lehrkräften genutzt und welche Inhalte werden dabei priorisiert?
- Wie schätzen die Lehrkräfte den Nutzen der besuchten Fortbildungsmaßnahmen ein?

Instrumente zur Personalentwicklung

An den Pilotschulen werden verschiedene Instrumente zur Personalentwicklung eingesetzt. Insgesamt kann festgehalten werden, dass an allen Gemeinschaftsschulen externe Fortbildungen als Instrument der Personalentwicklung eingesetzt werden. Weiterhin nutzt die deutliche Mehrheit der Schulen auch schulinterne Fortbildungen (93 Prozent) und verfügt über ein Konzept zur Teamarbeit und Organisation der schulischen Gruppen und Teams (80 Prozent):

Abbildung 18: Instrumente zur Personalentwicklung

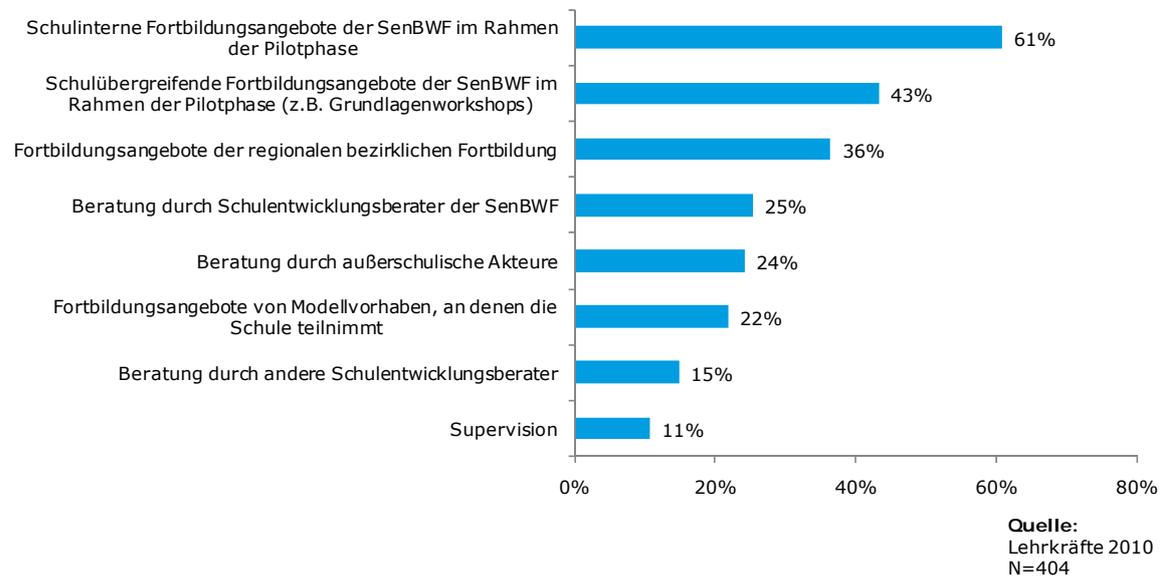


Ein verbindliches Fortbildungskonzept für das Kollegium sowie regelmäßige Mitarbeitergespräche kommen bei rund der Hälfte der Schulen zum Einsatz. Auch regelmäßige Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung zählen an 40 Prozent der Schulen zu den Instrumenten der Personalentwicklung.

Teilnahme an und Nützlichkeit von Fortbildungsmaßnahmen

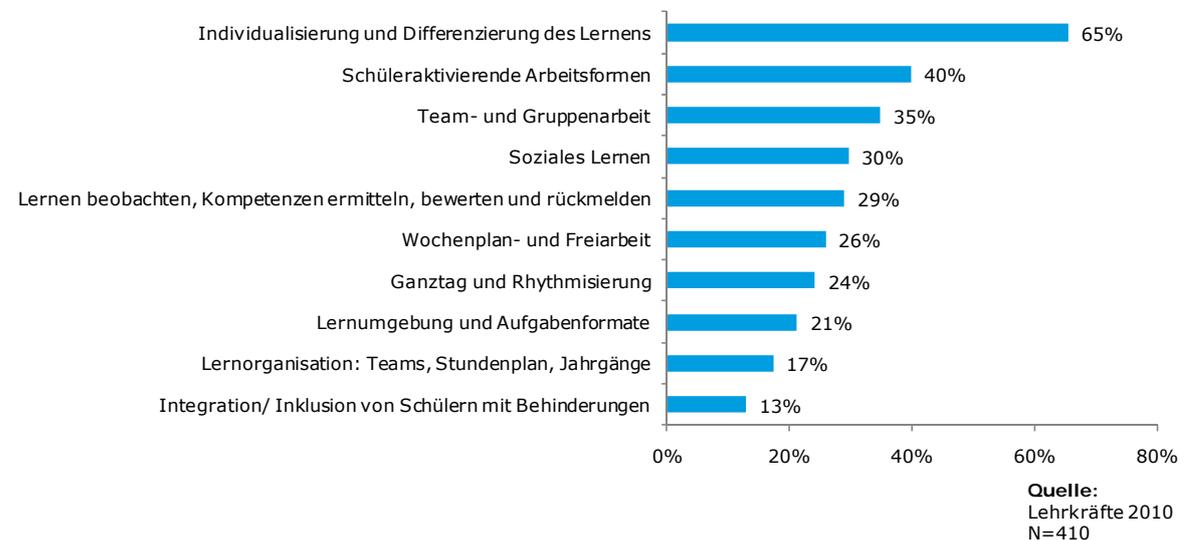
Insgesamt haben 82 Prozent der befragten Lehrkräfte eine Fortbildung besucht. Am häufigsten werden dabei Angebote der SenBWF im Rahmen der Pilotphase in Anspruch genommen: Etwas über 60 Prozent der befragten Lehrkräfte geben an, schulinterne Fortbildungsangebote der SenBWF besucht zu haben, 43 Prozent haben schulübergreifende Angebote dieses Anbieters genutzt. Weiterhin hat rund ein Viertel der Befragten Beratung durch Schulentwicklungsberaterinnen und -berater der SenBWF wahrgenommen.

Abbildung 19: Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen verschiedener Anbieter



Inhaltlich werden insbesondere Angebote gewählt, die auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen zielen: Zwei Drittel der Befragten geben in 2010 an, an Fortbildungen zum Thema „Individualisierung und Differenzierung des Lernens“ teilgenommen zu haben:

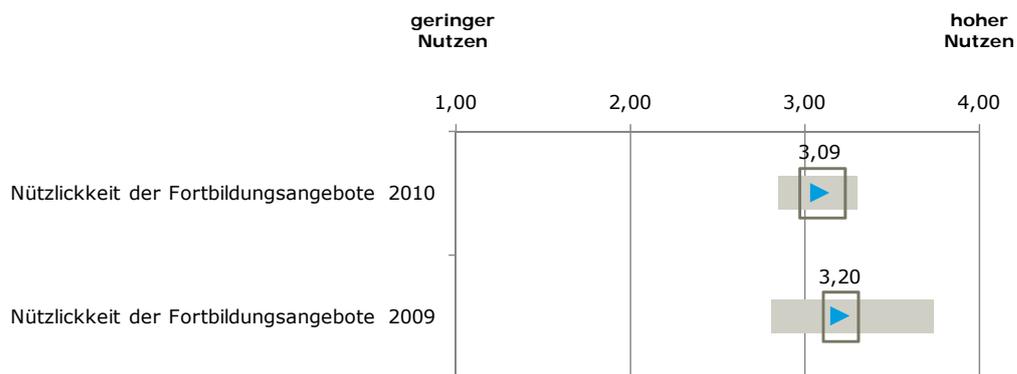
Abbildung 20: Inhalte der wahrgenommenen Fortbildungsmaßnahmen



Von über einem Drittel der Lehrkräfte wurden überdies Fortbildungsangebote in Anspruch genommen, die sich auf schüleraktivierende Arbeitsformen sowie Team- und Gruppenarbeit bezogen. Auch Angebote zu Diagnose und Leistungsrückmeldung werden von den Lehrerinnen und Lehrern relativ häufig genutzt (29 Prozent). Im Zeitvergleich zeigt sich, dass auch im Vorjahr vornehmlich Fortbildungen besucht wurden, die inhaltlich spezifisch auf den Umgang mit Heterogenität ausgerichtet waren. Neben diesen spezifisch auf den Umgang mit Heterogenität zielenden Maßnahmen wurden – wenngleich in geringerem Ausmaß – Fortbildungen besucht, die stärker allgemeinere Aspekte der Schul- bzw. Unterrichtsgestaltung fokussieren, wie beispielsweise „Wochenplan- und Freiarbeit“ (26 Prozent) oder „Lernorganisation: Team, Stundenplan, Jahrgänge“ (17 Prozent). An Fortbildungen zum Thema „Ganztag und Rhythmisierung“ haben knapp ein Viertel der befragten Lehrkräfte teilgenommen.

Die **Nützlichkeit der wahrgenommenen Fortbildungsangebote** wird von den befragten Lehrkräften insgesamt (eher) hoch eingeschätzt. Die Lehrerinnen und Lehrer nehmen dabei zu beiden Erhebungszeitpunkten einen klaren fortbildungsbedingten Nutzen wahr, wobei die durchschnittliche Bewertung für 2009 leicht positiver ausfällt als für das zweite Projektjahr (2010: M=3,09; 2009: M=3,20). Im Zeitvergleich zeigt sich jedoch über alle Schulen hinweg ein sich deutlich angleichendes Antwortverhalten: Die Einschätzungen der befragten Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich des Nutzens ihrer Fortbildungsteilnahme liegen also deutlich enger beieinander als im Vorjahr:

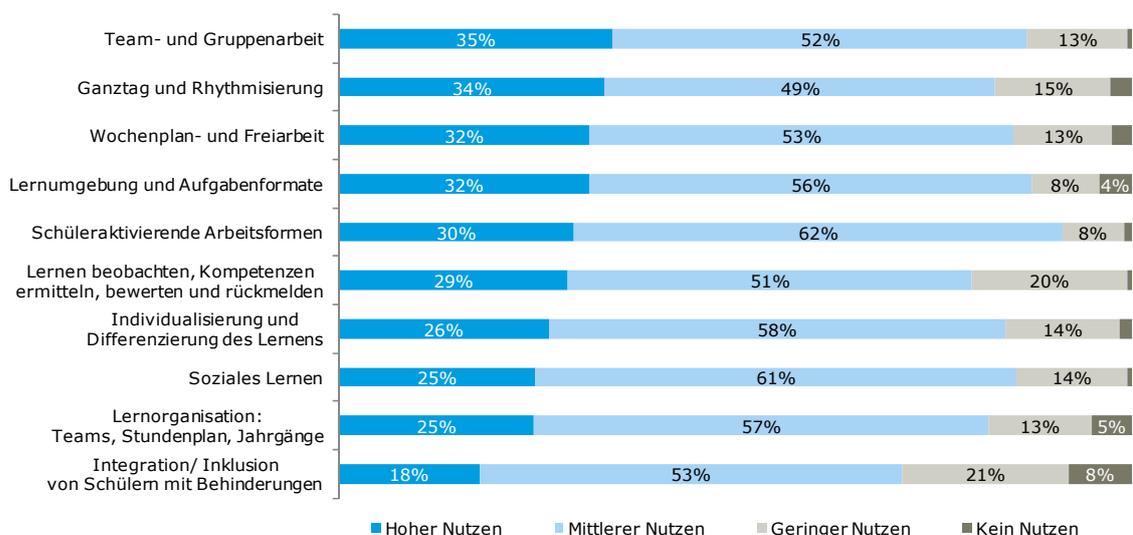
Abbildung 21: Nützlichkeit der wahrgenommenen Fortbildungsangebote



Quelle:
Lehrkräfte
2010: N=325 2009: N=163

Das weiterhin als hoch wahrgenommene Nutzenniveau wiederum lässt dabei Rückschlüsse auf die nachhaltige Qualität der angebotenen Fortbildungsmaßnahmen zu. Stellt man die Nutzenwahrnehmung direkt in Bezug zu den besuchten Fortbildungsangeboten, zeigt sich ein insgesamt sehr positives Bild. Dabei werden sowohl die Fortbildungsmaßnahmen zu allgemeinen Aspekten der Schul- bzw. Unterrichtsgestaltung als nutzenbringend bewertet als auch Angebote, die im Speziellen auf den Umgang mit Heterogenität ausgerichtet sind:

Abbildung 22: Nützlichkeit der wahrgenommenen Fortbildungsangebote nach Inhalt



Quelle:
Lehrkräfte 2010
Fallzahlen variieren aufgrund unterschiedlicher Fortbildungsbeteiligungsquoten von N=62 bis N=306 (vgl. Schaubild zur Teilnahme an Fortbildungen)

Die Lehrerinnen und Lehrer der Gemeinschaftsschulen bescheinigen dem Fortbildungsangebot damit eine durchgängig hohe Praxisrelevanz. So werden vor allem Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität besonders positiv bewertet: 87 Prozent der Lehrkräfte schreiben Fortbildungen zur Team- und Gruppenarbeit einen mittleren bzw. hohen Nutzen zu, 85 Prozent Veranstaltungen zum Thema Wochenplan- und Freiarbeit sowie 84 Prozent Fortbildungsangeboten zur Individualisierung und Differenzierung des Lernens. Zur Gruppe von Fortbildungen zum Umgang mit Heterogenität sind darüber hinaus auch die Angebote „Lernen beobachten, Kompetenzen, ermitteln, bewerten und rückmelden“ und auch „schüleraktivierende Arbeitsformen“ zu zählen, die ebenfalls eine hohe Nutzenbewertung durch die Lehrkräfte aufweisen. Diese positive Bewertung der Fortbildungsveranstaltungen passt zur kritischen Bewertung der eigenen Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität durch die Lehrkräfte (vgl. Kapitel 2.2.1). Erste Erfolge der Fortbildungsangebote könnten sich wiederum in der tendenziell positiven Entwicklung des Einsatzes von Instrumenten zur Leistungsrückmeldung sowie Diagnose und Planung widerspiegeln (vgl. Kapitel 2.2.2). Auch die Relevanz der Fortbildungen zum Thema „Soziales Lernen“ wird von den Lehrkräften hervorgehoben und wird durch die Befunde im Bereich Klassenmanagement und Konflikte unter den Schülerinnen und Schülern bestätigt (vgl. Kapitel 2.4.1). Dieser enge Zusammenhang zwischen Bewertung der Nützlichkeit der Fortbildungsangebot und Befunden zu den einzelnen Themengebieten spricht zum einen für eine zu Beginn der Pilotphase realistische Einschätzung der Lehrkräfte und bietet einen Anknüpfungspunkt für die im Zuge der Pilotphase offerierten Unterstützungs- und Qualifizierungsangebote. Zum anderen wird daraus auch ersichtlich, dass das Fortbildungsangebot den Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte im Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess trifft, was sich wohl daraus ergibt, dass die Themen der Fortbildungen mit den Leitzielen³¹ der Gemeinschaftsschulen übereinstimmen bzw. Unterstützung bei deren Umsetzung bieten.

Um vertiefende Erkenntnisse über die Beteiligung und insbesondere über wahrgenommene Nutzen von Fortbildungsangeboten zu generieren, wurde das Thema „Fortbildung“ auch im Rahmen der Fallstudie „Entwicklung zur Gemeinschaftsschule als Steueraufgabe für Schulleitungen und Steuergruppen“ behandelt. Die Lehrkräfte der Fallstudieschule FF haben insgesamt deutlich weniger Fortbildungsangebote in Anspruch genommen als der Durchschnitt der Gemeinschaftsschulen. Dabei wird der Nutzen der Teilnahme jedoch als eher hoch eingeschätzt. Die Beurteilung fällt hier sogar im Vergleich zur durchschnittlichen Einschätzung etwas positiver aus. Die Analyse dieses Falls soll Hinweise auf mögliche Probleme und Lösungsmöglichkeiten geben. So wird in den qualitativen Interviews ebenfalls die Bereitschaft zur Fortbildungsbeteiligung als problematisch eingeschätzt: Die Fortbildungen würden sehr unterschiedlich genutzt, viele Lehrkräfte der Schule FF seien fortbildungsmüde. Fast alle Gesprächspartner sind der Ansicht, es gestalte sich als schwierig, Lehrkräfte dazu zu motivieren, an den zentral organisierten Fortbildungen teilzunehmen. Mit Bedauern stellt ein Teil der Interviewten fest, man könne niemanden zwingen, an Fortbildungen teilzunehmen. Letztlich seien es in der Hauptsache immer dieselben Kollegen, die sich an Fortbildungsmaßnahmen beteiligten. Als Gründe für die zum Teil mangelnde Teilnahmebereitschaft werden verschiedene Aspekte angesprochen: Für viele seien Heterogenität und Rhythmisierung „Reizthemen“. Es bestehe mitunter der Eindruck, bereits über ausreichende Erfahrungen zu verfügen, was eine Fortbildungsteilnahme überflüssig erscheinen lasse. Auch wird in diesem Zusammenhang kritisiert, dass an der Schule FF kein Fortbildungskonzept vorliege, das dafür sorgen könnte, Inhalte der Fortbildungen im Nachgang ins Kollegium zu tragen. Damit einher geht die Beanstandung, dass die Teilnahme an Fortbildungen Vertretungsstunden anderer Kolleginnen und Kollegen erfordere, was nicht selten zu zeitlichen Engpässen und Mehrarbeit führe. Vor diesem Hintergrund wird angeregt, ein Zeitbudget für Fortbildungen zur Verfügung zu stellen. Um eine systematisch organisierte Fortbildungsnutzung zu erreichen, regen die Gesprächspartner überdies an, die Fortbildungen stärker über die Fach- und Jahrgangsteams zu organisieren bzw. feste Personen(-kreise) aus den Gemeinschaftsschuljahrgängen zu benennen, die an Fortbildungsangeboten teilnehmen.

Insgesamt weisen die durchgeführten Analysen darauf hin, dass die angebotenen Fortbildungen von den Gemeinschaftsschullehrkräften als sehr nützlich empfunden werden und die positive Be-

³¹ Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2007)

wertung der Angebote eng mit den erhobenen Einschätzungen der Lehrkräfte in den Themenbereichen der Fortbildungen zusammenhängt. Dies spricht zum einen für eine realistische Einschätzung der Lehrkräfte als Anknüpfungspunkt für weitere Unterstützungs- und Qualifizierungsangebote und ist zum anderen ein Indiz dafür, dass das Fortbildungsangebot den Bedarf der Lehrkräfte im Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess trifft. Hinsichtlich der Beteiligungsquoten sind zwischen den einzelnen Schulen jedoch Differenzen zu verzeichnen. Die Fallstudie lässt Rückschlüsse darauf zu, dass eine mangelnde Systematisierung der Fortbildungsorganisation dazu führen kann, dass nur wenige Kolleginnen und Kollegen oder kleine Personenkreise die Möglichkeit zur Fortbildungsteilnahme in Anspruch nehmen. Die Erarbeitung eines Konzepts zur systematischen Planung der Fortbildung im Kontext des Schulentwicklungsprozesses, in dem neben Relevanz, Zielsetzungen, zeitlichen Ressourcen und Kontingenten auch Fragen einer nachhaltigen Verbreitung des Gelernten in den Teams bzw. im Kollegium vereinbart werden, könnte zu einer Erhöhung der Fortbildungsbeteiligung beitragen und somit positiven Einfluss auf den Schulentwicklungsprozess nehmen.

2.1.3 Zusammenarbeit der fusionierenden Schulen

In diesem Abschnitt sollen die bisher erfolgten Kooperationsschritte der fusionierenden Schulen im Rahmen der Pilotphase Gemeinschaftsschule analysiert werden. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass zunächst eine Kooperation der Schulen vorgesehen war, inzwischen aber der Anspruch klar formuliert ist, dass es zur Fusion der kooperierenden Schulen kommen soll. Dies betrifft neun kooperierende Schulen an insgesamt vier Gemeinschaftsschulen.

Generell stellen Schulfusionen komplexe Prozesse dar, die einer professionellen und gemeinsamen Herangehensweise der beteiligten Schulen bedürfen.³² Die mit dem Fusionsprozess einhergehende angestrebte Angleichung unterschiedlicher Organisationsstrukturen, die Annäherung unterschiedlicher Traditionen kollegialen Umgangs, die Zusammenführung unterschiedlicher Kulturen der Unterrichtsgestaltung und der pädagogischen Orientierung sowie die Angleichung unterschiedlicher Führungsstile im Bereich der Schulleitung stellen die Akteure vor vielfältige Herausforderungen: Nicht selten wird die angestrebte Fusion durch unterschiedliche an den Schulen gelebte Kulturen bzw. Profilsetzungen erschwert. Konflikträchtige Beziehungen zwischen Gruppierungen sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Schülern können die Umsetzung der Fusion zusätzlich beeinträchtigen.³³ Nicht zuletzt führen fusionsbedingte Umgestaltungen mitunter zu Überforderung und zu Abwehrhaltungen auf Seiten der beteiligten Kollegien.³⁴ Andererseits sind mit Schulfusionen auch Potenziale verbunden, wie beispielsweise die gegenseitige Bereicherung in der pädagogischen Arbeit, ein zukunftsfähigeres, gemeinsames Schulprofil sowie eine effizientere Arbeitsorganisation.³⁵

Wie sich die diesbezügliche Situation bzw. Entwicklung an den vier fusionierenden Gemeinschaftsschulen gestaltet, soll im Folgenden betrachtet werden. Dann soll dargelegt werden,

- welche zentralen Instrumente zur Zusammenarbeit und Kommunikation an den fusionierenden Schulen genutzt werden,
- in welcher Form die beteiligten Kollegien kooperieren und wie die Zusammenarbeit bewertet wird.

³² Vgl. Scherer, A. (2009): Die Zusammenlegung von Schulen erfolgreich gestalten. Schulen können von Fusionserfahrungen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen profitieren. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G.: Schulverbünde und Schulfusion – Notlösung oder Impuls? Stuttgart, S. 53-70.

³³ Vgl. Tischendorf, K. I. (2007): Problematische Intergruppen-Beziehungen nach Schulfusionen. Die Rolle relativer Eigengruppen-Prototypikalität in Abhängigkeit von der Bewertung der fusionierten Gruppe. Jena, S. 13.

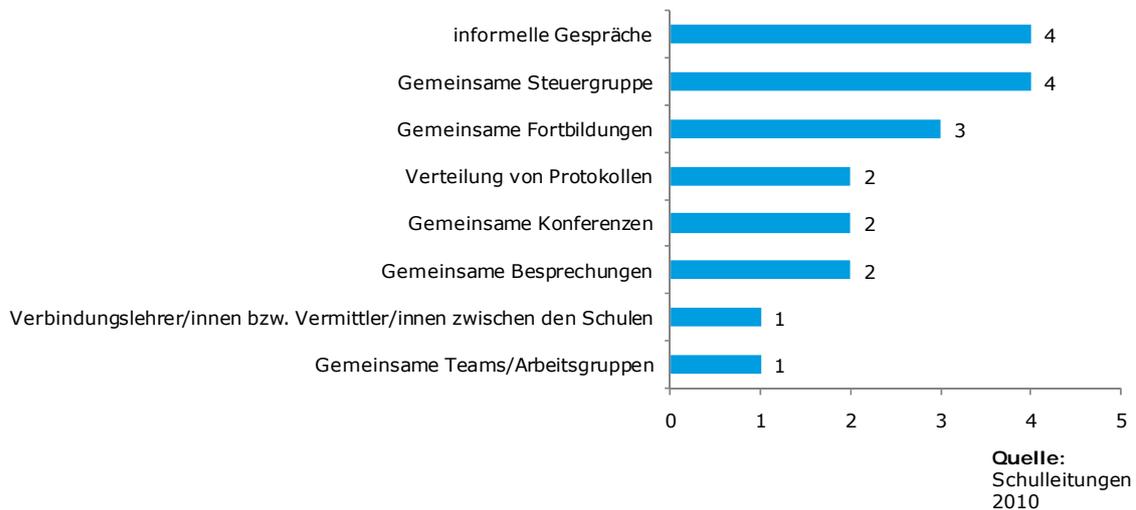
³⁴ Vgl. Scherer (2006).

³⁵ Vgl. ebd.

Instrumente zur Zusammenarbeit der fusionierenden Schulen:

Zu Beginn der Pilotphase sind insgesamt vier der elf Pilotschulen als fusionierende Gemeinschaftsschulen gestartet. Dabei zeigt sich, dass alle vier fusionierenden Schulen eine gemeinsame Steuergruppe eingerichtet haben. Die Etablierung weiterer gemeinsamer Teams bzw. Arbeitsgruppen ist dagegen bislang erst an einer Schule erfolgt:

Abbildung 23: Instrumente zur Zusammenarbeit der fusionierenden Schulen

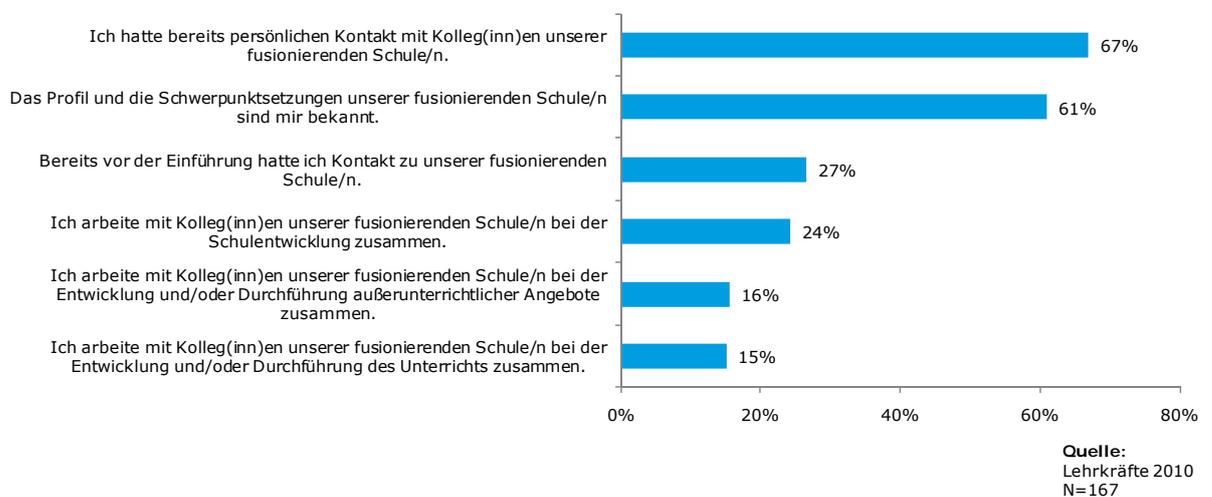


Neben informellen Gesprächen, die an allen Schulen geführt werden, zählt der Besuch gemeinsamer Fortbildungen zu den am häufigsten genutzten Formen der Zusammenarbeit. An der Hälfte der fusionierenden Schulen finden überdies gemeinsame Konferenzen und Besprechungen statt. An einer fusionierenden Gemeinschaftsschule sind Verbindungslehrerinnen und -lehrer im Einsatz, um zur zusätzlichen Vermittlung zwischen den beteiligten Schulen beizutragen.

Zusammenarbeit der fusionierenden Kollegien

Hinsichtlich der **Intensität der Zusammenarbeit** zwischen den fusionierenden Kollegien zeigt sich, dass rund zwei Drittel der befragten Lehrkräfte bereits persönlichen Kontakt mit Kolleginnen und Kollegen ihrer Partnerschule hatten. 27 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer geben hier sogar an, bereits vor der Einführung der Gemeinschaftsschule korrespondiert zu haben:

Abbildung 24: Intensität der Zusammenarbeit der fusionierenden Schulen

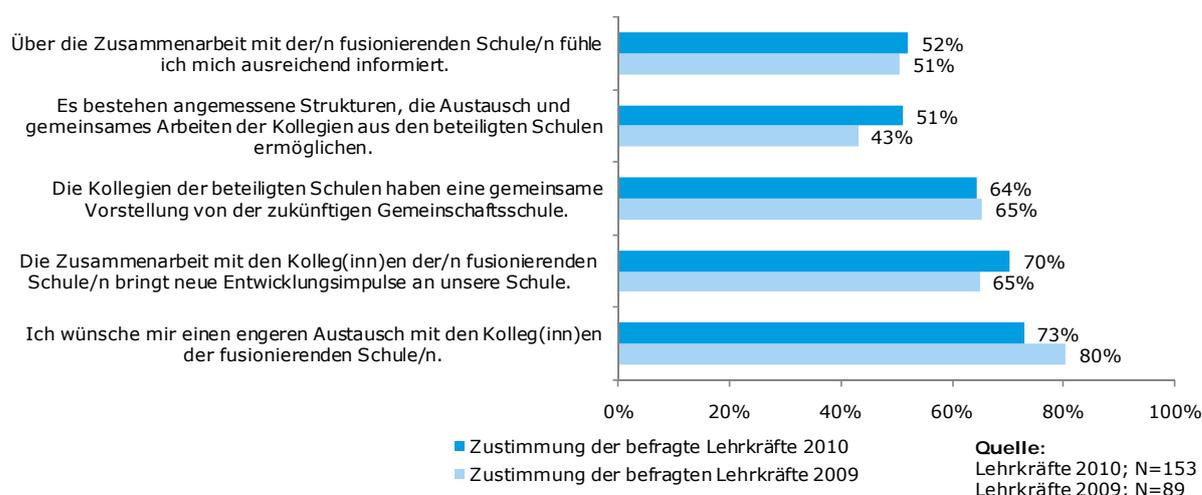


Was die konkrete Zusammenarbeit zur Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung anbelangt, wird hier jedoch deutlich, dass entsprechende Aktivitäten bislang nur selten stattgefunden haben: Knapp ein Viertel der Lehrkräfte an fusionierenden Gemeinschaftsschulen gibt an, zu Fragen der Schulentwicklung mit den Kolleginnen und Kollegen der Partnerschule zusammenzuarbeiten und nur 15 Prozent der Befragten kooperieren bei der Planung und Durchführung ihres Unterrichts. W hingegen innerhalb der Kollegien aller Gemeinschaftsschulen 45 Prozent angeben, gemeinsam Unterrichtsstunden zu planen und 50 Prozent erklären, mit ihren Kolleginnen und Kollegen Unterrichtseinheiten zu erarbeiten (vgl. Abbildung 12). Dass die Möglichkeiten der Zusammenarbeit noch nicht ausgeschöpft sind, ist jedoch vor dem übergeordneten Hintergrund der Vielzahl an Entwicklungsaufgaben zu bewerten, die ohnehin mit der Einführung der Gemeinschaftsschule zu bewältigen sind. Hinzu kommt, dass die Fusionen, beispielsweise unterschiedlicher Schulstufen (also Grundschule und Sekundarstufe), eine Kooperation auf der Ebene des Unterrichts nicht nahe legen.

Auch wenn die Kooperation noch ausbaufähig ist, haben sich die fusionierenden Schulen bereits zu verschiedenen Themen ausgetauscht. Zu den maßgeblichen **Inhalten, zu denen gemeinsame Überlegungen getroffen wurden**, zählen der Umgang mit Heterogenität, individuelle Förderung, Unterrichtsmethoden sowie gemeinsame Absprachen zu schulischen Regeln und Ritualen. An jeweils drei der vier fusionierenden Gemeinschaftsschulen hat hier schon ein Austausch stattgefunden. An einer fusionierenden Schule wurden darüber hinaus Fragen zur Teamarbeit gemeinsam bearbeitet.

Hinsichtlich der **Bewertung der Zusammenarbeit** durch die Lehrkräfte ergibt sich im Zeitvergleich ein relativ konstantes Bild: Insgesamt zeigt sich über beide Erhebungszeitpunkte hinweg eine eher hohe Zufriedenheit mit den erfolgten Kooperationsaktivitäten. Über zwei Drittel der befragten Lehrkräfte an fusionierenden Schulen geben an, durch die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen der fusionierenden Schule Entwicklungsimpulse für die eigene Schule wahrzunehmen. Eine gemeinsame Vorstellung von der künftigen Gemeinschaftsschule haben ebenfalls rund zwei Drittel der Befragten. Die Strukturen zur Ermöglichung eines Austauschs und gemeinsamen Arbeitens werden in 2010 von 51 Prozent der Lehrkräfte als angemessen beurteilt. Im Vorjahr waren es 43 Prozent, die diesebezüglich positive Einschätzungen vornahmen. Es lässt sich also feststellen, dass entsprechende Strukturen stabilisiert, auf- bzw. ausgebaut werden konnten:

Abbildung 25: Qualität der Zusammenarbeit mit der fusionierenden Schule



Der Informationsstand zur Zusammenarbeit mit der Partnerschule wird von rund der Hälfte der Befragten beider Erhebungszeitpunkte als ausreichend bewertet (2010: 52 Prozent; 2009: 51 Prozent). Der Befund macht deutlich, dass auch noch im zweiten Projektjahr spezifische Informationsdefizite zu verzeichnen sind. Gleichzeitig wünschen sich rund drei Viertel der befragten Lehrkräfte einen engeren Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen der

fusionierenden Schule. Wenngleich mehrheitlich positive Bewertungen hinsichtlich der bestehenden Zusammenarbeit vorgenommen werden, stehen die fusionierenden Gemeinschaftsschulen auch im dritten Projektjahr der Pilotphase vor der Herausforderung einer stärkeren Verzahnung der beteiligten Kollegien.

Neben den quantitativ erhobenen Informationen, sieht die wissenschaftliche Begleitung eine vertiefende, qualitativ angelegte Untersuchung vor. Im Rahmen einer im dritten Projektjahr anstehenden Fallstudie sollen dabei ergänzende Informationen generiert werden, um auf diese Weise Chancen und Probleme der Zusammenarbeit besser verstehen zu können.

2.2 Unterricht und Lernen

Ein grundlegendes Leitziel der Gemeinschaftsschule ist die „Entwicklung und Förderung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen“ sowie "die maximale Leistungsentwicklung für alle Schüler und Schülerinnen durch selbständiges Lernen und die Unterstützung individueller Lernwege".³⁶ Dies schließt sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Schülerinnen und Schüler sowie Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein. Zentral für die erfolgreiche Entwicklung der Berliner Schulen zu Gemeinschaftsschulen ist demzufolge die Entwicklung von neuen didaktischen Arrangements zum Umgang mit dieser gemeinschaftsschulspezifischen Heterogenität im Unterricht mit dem Ziel, die Entwicklung von Lernkompetenzen und Leistungen aller Schülerinnen und Schüler zu verbessern.

Im Rahmen der von der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführten quantitativen und qualitativen Erhebungen bilden die Themen Unterricht und Lernen einen Schwerpunkt. Die Ausgangslage und die ersten Entwicklungen der Gemeinschaftsschulen in diesem Bereich werden anhand folgender Untersuchungsaspekte beleuchtet:

1. In einem ersten Schritt werden die Einstellungen und die Kompetenzen der Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität analysiert und mit der Einschätzung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Individualisierungsbemühungen ihrer Lehrkräfte gespiegelt.
2. Anschließend wird ein Schwerpunkt auf Fragen der konkreten Unterrichtsgestaltung gelegt, indem der Einsatz von Methoden und Instrumenten im Umgang mit der Heterogenität betrachtet wird.
3. Weiterhin wird die Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Unterricht thematisiert.
4. Mit Blick auf den Untersuchungsbereich Lernen wird zunächst ein Fokus auf die Anwendung grundlegender Lernstrategien durch die Schülerinnen und Schüler gelegt, bevor
5. darauf aufbauend die Methoden- und Selbstreflexionskompetenz der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Selbständigkeit im Lernprozess, basierend auf ihren eigenen Einschätzungen, beurteilt werden soll.

Wie im vorangegangenen Kapitel soll die Relevanz der inhärenten Analyseaspekte zunächst theoretisch hergeleitet werden, um sodann die gemeinschaftsschulspezifischen Befunde und Ergebnisse aus den quantitativen und sofern vorhanden auch der qualitativen Untersuchungen darzulegen und zu diskutieren.

³⁶ Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2007).

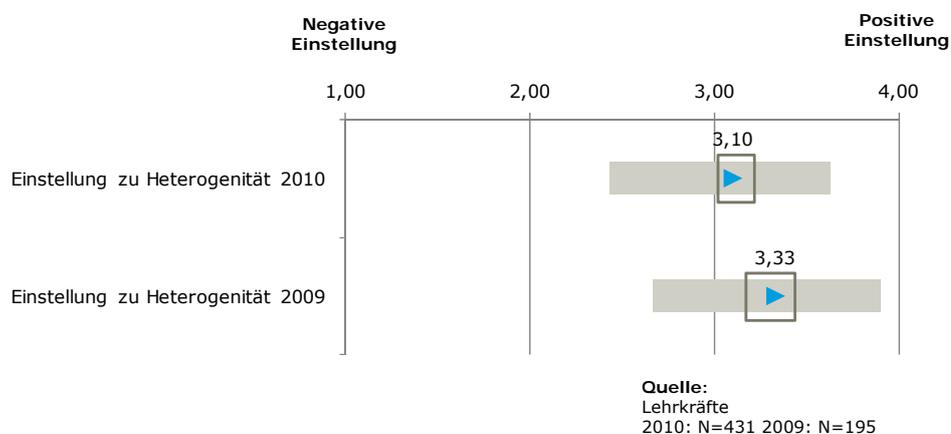
2.2.1 Einstellung und Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität

Hinsichtlich der Erreichung der genannten Leitziele der Gemeinschaftsschulen, stehen die Lehrkräfte bei der Gestaltung des Unterrichts vor der Herausforderung, auf eine größere Heterogenität der Lerngruppen reagieren zu müssen. Erfahrungen von Schulen, die den Umgang mit Heterogenität zu ihrer Entwicklungsaufgabe gemacht haben, zeigen, dass über die Gestaltung von Binnendifferenzierung im Rahmen des Unterrichts hinaus eine konsequente Individualisierung der Lernprozesse der Weg und das Ziel ist, um der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Den Lehrenden kommt dabei die Aufgabe zu, individualisiertes Lernen von Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen. Die Erfahrungen belegen, dass Lehrkräften dies umso besser gelingt, je größer ihre diagnostischen, methodischen und fachlichen Kompetenzen sind, je mehr sie sich in der Rolle von Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern sehen und je größer ihre pädagogische Zuwendung gegenüber den Schülerinnen und Schülern ist.³⁷ Unter Schulpädagoginnen und -pädagogen besteht zudem Einigkeit darüber, dass vor allem ein Einstellungswandel bei Lehrenden dahingehend notwendig ist, dass Heterogenität als Bereicherung wahrgenommen wird, damit Individualisierung gelingt.³⁸

Im Rahmen der quantitativen Erhebungen der Jahre 2009 und 2010 wurden die Lehrkräfte der Gemeinschaftsschulen deshalb sowohl nach ihrer grundsätzlichen Einstellung zur Heterogenität befragt als auch um eine Einschätzung ihrer eigenen Kompetenzen im Umgang mit eben dieser gebeten.

Sowohl in 2009 als auch in 2010 zeigen die Lehrkräfte der Gemeinschaftsschulen im Durchschnitt eine positive **Einstellung zur Heterogenität**. Erfragt wurde die Zustimmung der Lehrkräfte zu Aussagen wie dieser: „Ein längeres gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Leistungsniveaus verbessert die Lernvoraussetzungen für alle Schülerinnen und Schüler.“ Im Zeitvergleich zeigt sich hier eine geringfügig negative Tendenz, das heißt, die Lehrkräfte der Gemeinschaftsschulen bewerten das Lernen in heterogenen Gruppen etwas weniger positiv als im vorangegangenen Jahr, jedoch auch weiterhin deutlich im zustimmenden Bereich: So lässt sich eine Abnahme des Mittelwerts, von 3,33 im Jahr 2009 auf 3,10 im Jahr 2010, beobachten. Zwischen Lehrkräften, die bereits in Gemeinschaftsschuljahrgängen unterrichten, und solchen, welche dies noch nicht tun, sind dabei keine Unterschiede festzustellen, was dafür spricht, dass diese insgesamt positive Einstellung vom Gesamtkollegium getragen wird.

Abbildung 26: Einstellung zur Heterogenität



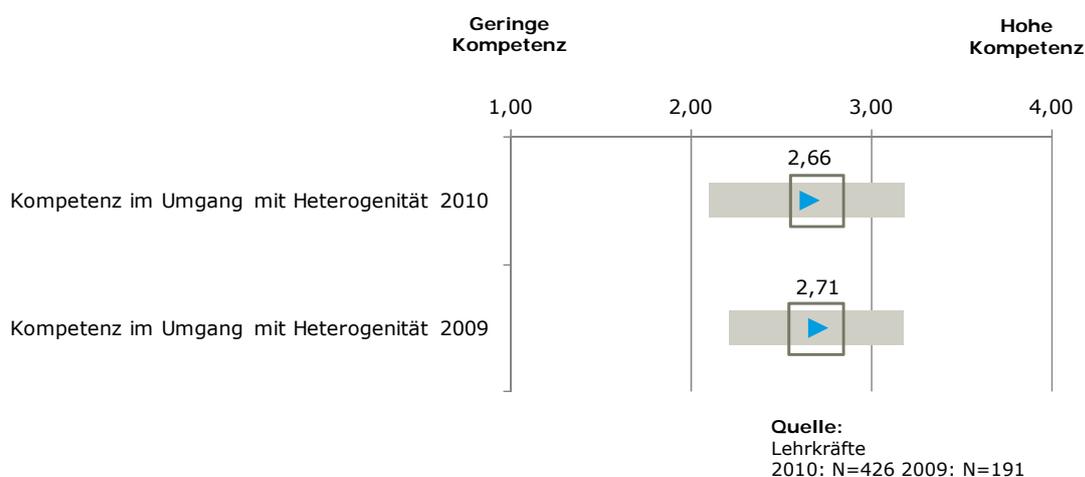
³⁷ Vgl. Thurn, S. (2006): Individualisierung kann gelingen. Begriffliche Klärung, Erfahrungen, Gelingensbedingungen. In: PÄDAGOGIK, Heft 1/2006, S. 8; Tillmann, K.-J./Wischer, B. (2006): Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. In: PÄDAGOGIK, Heft 3/2006, S. 44ff.

³⁸ Vgl. Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze-Velber, S. 253.

Das Spektrum, in dem sich die Werte der Einzelschulen bewegen, ist im Vergleich von 2010 und 2009 nahezu gleich geblieben. Allerdings liegen sowohl der Minimal- als auch der Maximalwert – analog zum leicht gesunkenen Gesamtmittelwert – etwas niedriger. Die Ausnahme bilden in 2010 zwei Schulen, an denen eine stark positive Einstellung zur Heterogenität zu konstatieren ist, sowie eine Schule, an der sich die Einstellung der Lehrkräfte zur Heterogenität als neutral beschreiben lässt. Die meisten Schulen sind jedoch 2009 wie 2010 nah um den Gesamtmittelwert gruppiert zu verorten und zeichnen damit ein relativ konstantes Einstellungsbild über die verschiedenen Gemeinschaftsschulen hinweg.

Über die Einstellung zur Heterogenität hinaus ist es, wie einleitend hervorgehoben, bedeutsam, dass Lehrerinnen und Lehrer über ausreichende „didaktische Expertise“ verfügen, das heißt über ein breites Repertoire an Unterrichtsstrategien und über fundiertes Wissen beispielsweise bezüglich der Funktionen und Typen kooperativen Lernens oder über Kenntnisse in verschiedenen Formen von offener und direkter Instruktion.³⁹ Demzufolge wurden die Lehrkräfte der Gemeinschaftsschulen auch um eine Einschätzung ihrer eigenen Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität gebeten. So wurde zum Beispiel die Zustimmung zu Aussagen wie dieser erfragt: „Ich fühle mich ausreichend ausgebildet, um alle meine Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu fördern.“ Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass die Lehrkräfte der Gemeinschaftsschulen ihre **Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität** tendenziell positiv einschätzen, wobei hier zwischen den Jahren 2009 und 2010 (2010: M=2,66; 2009: M=2,71) kaum Veränderungen zu vermerken sind.

Abbildung 27: Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität



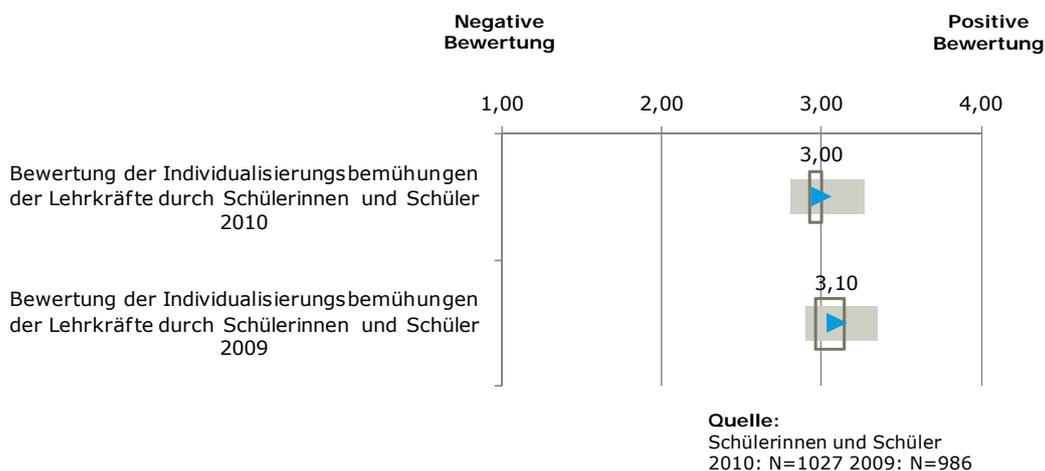
Zu beobachten sind jedoch größere Unterschiede zwischen den einzelnen Gemeinschaftsschulen: Die einzelschulischen Mittelwerte zeichnen ein Spektrum, das von einer tendenziell negativen Einschätzung (2010: M=2,10) der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenz im Umgang mit Heterogenität bis hin zu einer eindeutig positiven (2010: M=3,18) reicht. Im Vergleich zu 2009 ist es vor allem der Minimalwert, der 2010 niedriger angesiedelt ist und dazu beiträgt, dass das Spektrum, in dem sich die Schulen bewegen, etwas größer geworden ist. Es lässt sich demzufolge festhalten, dass die Gemeinschaftsschulen hinsichtlich der Lehrkräftekompetenzen im Umgang mit Heterogenität, wie auch schon im Rahmen der Ist-Analyse konstatiert wurde, von unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in die Pilotphase gestartet sind.

Weiterhin wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, die **Individualisierungsbemühungen der Lehrkräfte** aus ihrer Sicht zu beurteilen und damit die Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte kritisch zu spiegeln. Der Untersuchungsbereich umfasst Aspekte, die unter anderem auf ein re-

³⁹ Vgl. Helmke, A. (2009), S. 254.

spektvolles Lehrer-Schüler-Verhältnis zielen oder auf das Bemühen der Lehrkräfte darum, dass alle Schülerinnen und Schüler dem Unterricht folgen können.

Abbildung 28: Individualisierungsbemühungen der Lehrkräfte



Die Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler bewerten die Individualisierungsbemühungen ihrer Lehrkräfte in beiden Befragungsjahren durchweg als positiv (2010: $M=3,00$; 2009: $M=3,10$). Dabei zeigen sich sowohl zwischen den Befragungsjahren als auch zwischen den Einzelschulen sowie weiterhin zwischen den Schülerinnen und Schülern der Gemeinschaftsschuljahrgänge 7 und 8 nur geringe Unterschiede. Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler gelingt es den Lehrkräften der Gemeinschaftsschulen demnach grundsätzlich, im Unterricht individuell auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen, auch wenn diese selbst, wie aufgezeigt, ihre Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität eher kritisch einschätzen.

Die Fallstudien "Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit dem Lernen in heterogenen Gruppen an Gemeinschaftsschulen" und "Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen" bieten hier die Möglichkeit, die aufgeführten Untersuchungsbereiche an zwei ausgewählten Gemeinschaftsschulen vertiefend zu betrachten. Ein Blick auf die schulspezifischen quantitativen Daten zeigt, dass die Fallstudien-schulen CC und KK in 2010 hinsichtlich der Einstellung der Lehrkräfte zur Heterogenität nah am Mittelwert aller Schulen (Schule CC 2010: $M=3,1$; Schule KK 2010: $M=3,0$) und damit ebenfalls im positiven Bereich liegen. Ihre Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität hingegen schätzen die Lehrkräfte 2010 an den Fallstudien-schulen unterschiedlich ein: Schule CC liegt leicht unterhalb des Mittelwerts (Schule CC 2010: $M=2,5$), Schule KK entspricht dem Mittelwert aller Gemeinschaftsschulen (Schule KK 2010: $M=2,7$). Die Jugendlichen der Schule CC bewerten die Individualisierungsbemühungen ihrer Lehrkräfte zum ersten Erhebungszeitpunkt tendenziell positiv ($M=2,8$), 2010 steigt dieser Wert auf 3,0 an. Die Individualisierungsbemühungen der Lehrkräfte an der Schule KK bewerten die Schülerinnen und Schüler ebenfalls als positiv ($M=3,0$).

Legt man die Informationen der Fallstudien zu Grunde, dann zeigt die Einstellung zu Heterogenität der befragten Lehrkräfte an beiden Schulen ein breites Spektrum. Die Mehrheit der im Rahmen der Fallstudien Befragten beschreibt den Umgang mit Heterogenität als Belastung in ihrer Tätigkeit. Dies wirkt sich aber bei der Mehrheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer wiederum nicht negativ auf ihre Einstellung aus, sondern sie benennen Heterogenität als „Normalfall“ einer Lerngruppe. Ihre Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität schätzen die befragten Lehrkräfte unterschiedlich ein. Bei allen befragten Lehrkräften existiert bereits ein Spektrum an binnendifferenzierenden Methoden. Dieses ist jedoch unterschiedlich groß. Einige Lehrkräfte der Schule CC erwähnen das Vorhaben, in Zukunft mehr längerfristige Aufgaben zu stellen. An der Schule KK geben Lehrerinnen und Lehrer an, sehr viel mit der Entwicklung und dem Erproben von verschiedenen Methoden beschäftigt zu sein. Dabei sei sowohl der kollegiale Austausch als auch das Fort-

bildungsangebot eine Hilfe. Die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer erwähnt, dass sie ihre Ausbildung für eine spezielle Schulform nicht für ausreichend hält, um nun alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu fördern. Sie beschreiben die Sorge, dass ihre Kompetenzen nicht ausreichen, um sowohl leistungsstärkere als auch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler individuell betreuen zu können.

Die Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler an der Schule CC bewertet das gemeinsame Lernen von Leistungsstärkeren und -schwächeren in einer Klasse positiv, weil man sich gegenseitig unterstützen könne – dies trifft so auch auf die Schülerinnen und Schüler der Schule KK zu. Dennoch bildeten sich in Phasen selbstregulierten Lernens an Schule CC meist leistungshomogene Teams. In der qualitativen Befragung wurden die Individualisierungsbemühungen der Lehrkräfte ebenfalls von den Jugendlichen der beiden Schulen angesprochen. Die Jugendlichen der Schule CC schätzen die Möglichkeit, die Lehrkräfte bei individuellen Problemen in selbstregulierten Unterrichtsphasen hinzuziehen zu können. So könnten diese gezielt erklären, was der Einzelne oder die Kleingruppe nicht verstanden habe. Die Schülerinnen und Schüler der Schule KK berichten, dass sie im Vergleich zu ihren Grundschulen im Unterricht „besser mitkommen“ und sich ihre Leistungen gesteigert haben, da der Unterrichtsstoff oft, langsam und gut erklärt werde. Sie heben die „Doppelsteckung“ der Lehrkräfte – das heißt, zwei Lehrkräfte unterrichten eine Klasse – hervor, die intensive, individuelle Betreuungsmomente ermögliche. Eine Schülerin berichtet, dass sie durch gezielten Zuspruch seitens der Lehrkräfte mutiger geworden sei.

Analog zu den unterschiedlichen Voraussetzungen, mit denen die Fallstudien Schulen in die Pilotphase gestartet sind, zeigt sich hinsichtlich der Einstellung der Lehrkräfte zur Heterogenität der Schülerschaft ein breites Spektrum. Was die Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit Heterogenität betrifft, so bewerten die Lehrkräfte an der Schule CC ihre Kompetenzen tendenziell kritischer als an der Schule KK. Ein Erklärungsansatz lautet, dass die Lehrkräfte dort bereits genauer einschätzen können, was es bedeutet zu differenzieren, da das Unterrichtskonzept dieser Schule bereits umfassender ist und deshalb höhere Ansprüche an den Lehrenden stellt, weshalb sie unter Umständen kritischer sind bezüglich der Einschätzung ihrer eigenen Kompetenzen. Der Aussage „Ich fühle mich in der Lage, die Entwicklung aller meiner Schülerinnen und Schüler zu überblicken“ stimmen an der Schule CC lediglich 45 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer zu bzw. eher zu. An der Schule KK hingegen stimmen 73 Prozent (eher) zu.

Insgesamt lässt sich sowohl anhand der quantitativen als auch anhand der qualitativen Untersuchungsergebnisse feststellen, dass die positiv ausgeprägte Einstellung der Lehrkräfte zur Heterogenität auch im zweiten Gemeinschaftsschuljahr relativ stabil geblieben ist. Gerade für die Anfangsphase eines Schulentwicklungsprozesses, der aufgrund der zahlreichen Veränderungen in Unterricht und Schule häufig mit Phasen der Irritation und Verunsicherung einhergeht, ist dies als positiver Befund zu werten. Die Ergebnisse der quantitativen Befragung deuten darauf hin, dass Lehrkräfte der Berliner Gemeinschaftsschulen die gemeinschaftsschulspezifische Heterogenität im Klassenzimmer weniger als Bedrohung, denn als Bereicherung wahrnehmen und demzufolge eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen binnendifferenzierten Unterrichts an den Gemeinschaftsschulen gegeben ist. Verglichen mit der positiven Einstellung zur Heterogenität fällt die Einschätzung der eigenen Kompetenzen im Umgang mit der Heterogenität durch die Lehrkräfte kritischer aus, was darauf hin deutet, dass die Lehrerinnen und Lehrer nur zum Teil über die aus ihrer Sicht notwendige didaktische Expertise verfügen, um die positiv wahrgenommene Heterogenität auch gewinnbringend im Unterricht zu nutzen. Dies spricht für eine zu Beginn der Pilotphase realistische Einschätzung der Lehrkräfte und bietet einen Anknüpfungspunkt für die im Zuge der Pilotphase Gemeinschaftsschule offerierten Unterstützungs- und Qualifizierungsangebote der SenBWF. Die bisher unternommenen Bemühungen der Lehrkräfte im Umgang mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschulen scheinen von den Lernenden bereits jetzt positiv registriert zu werden.

2.2.2 Einsatz von Methoden und Instrumenten im Unterricht

Wie oben dargestellt, bedarf es auf Seiten der Lehrkräfte als Grundlage für die Gestaltung eines individualisierten und binnendifferenzierten Unterrichts zunächst eines ausreichenden Wissens um verschiedene Methoden und Unterrichtsstrategien. Fragt man nach der tatsächlichen Umsetzung dieser Kenntnisse der Unterrichtsgestaltung im Unterricht, so weisen empirische Studien darauf hin, dass Differenzierung und Individualisierung im regulären deutschen Schulalltag bisher nur wenig verbreitet sind.⁴⁰ Helmke zieht zur Begründung dieser These unter anderem Ergebnisse aus IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) 2001 heran, welche belegen, dass zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler in Deutschland im Unterricht mit den gleichen Aufgaben und Materialien arbeiten. Ebenso zeigt die Grundschulstudie VERA (2008), dass aufwändigere und vorbereitungsintensive Maßnahmen wie leistungsdifferenzierte Gruppenarbeit mit gesonderten Aufgaben oder leistungshomogene Kleingruppen selten eingesetzt werden. Auch für die Sekundarstufe zeigen empirische Studien wenig Leistungsdifferenzierung.⁴¹ Hinsichtlich der Frage, inwiefern eine ausgeprägte Leistungsdifferenzierung auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schülern wirkt, ist festzuhalten, dass Leistungsdifferenzierung einen Rahmen für wirksame pädagogische Maßnahmen schafft, entscheidend ist allerdings, wie lernförderlich die eingesetzten Unterrichtsmethoden sind. Demzufolge ist zum einen die Qualität der Differenzierung von Bedeutung. Zum anderen kommt es weniger auf ein Maximum an Methodenvielfalt an, denn auf ein Optimum. So bietet beispielsweise die Studie MARKUS Hinweise darauf, dass eine zu große Unterrichtsvielfalt auf Kosten der Umsetzungsqualität zu gehen scheint. Welcher Grad an Methodenvarianz jedoch als Optimum gewertet werden kann, lässt sich laut Helmke empirisch kaum bestimmen, da dies von zu vielen Faktoren abhängt, unter anderem der Klassenzusammensetzung, dem Unterrichtsfach oder auch der Professionalität bei der Umsetzung der Methode.⁴²

Methoden und Instrumente zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen

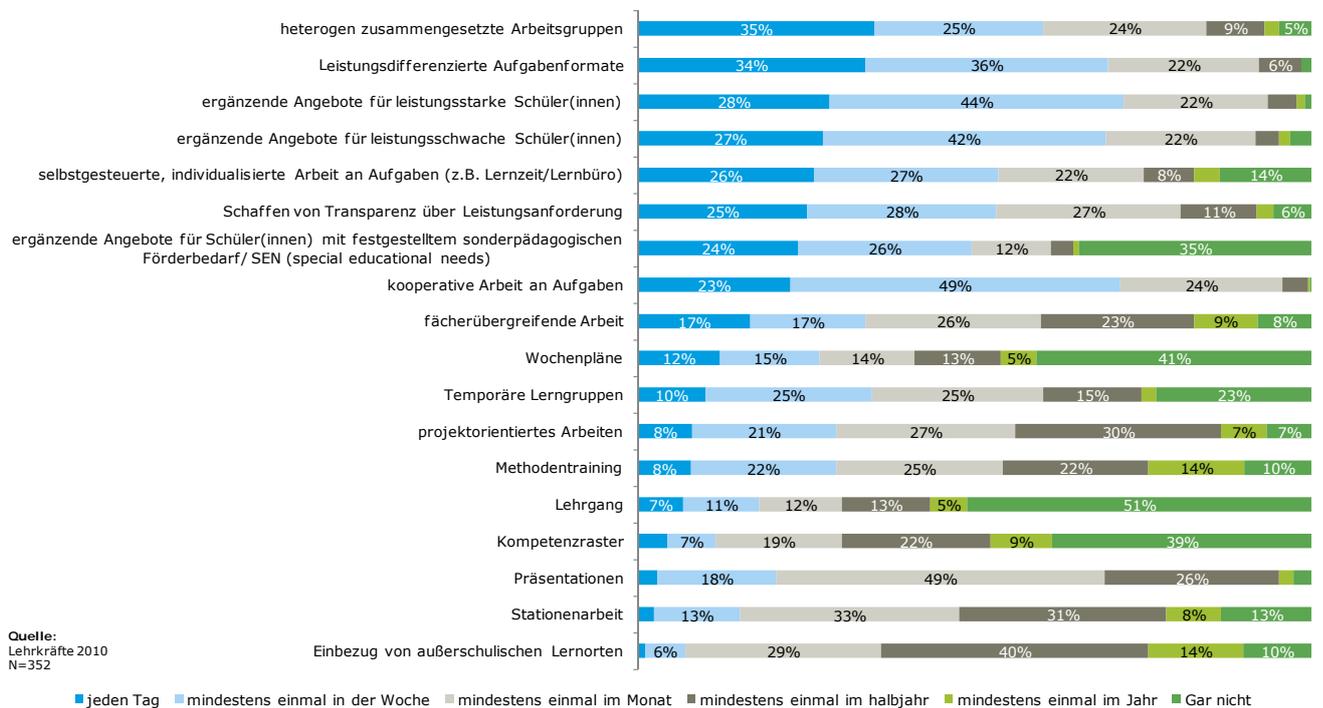
Im Rahmen der Befragungen der Jahre 2009 und 2010 wurden Lehrkräfte in Gemeinschaftsschuljahrgängen befragt, welche Methoden und Instrumente zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen sie in welchem Umfang in ihrem Unterricht in Gemeinschaftsschuljahrgängen einsetzen. Ihnen wurden dabei unterschiedliche Methoden vorgelegt, welche nach der Häufigkeit ihres Einsatzes kategorisiert werden sollten.

⁴⁰ Vgl. Helmke (2009), S. 255.

⁴¹ Vgl. ebd., S. 256.

⁴² Vgl. ebd.

Abbildung 29: Einsatz von Methoden zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen



Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass die Binnendifferenzierung im Unterricht aktuell an den Gemeinschaftsschulen vor allem durch die Bereitstellung leistungsdifferenzierter sowie ergänzender Aufgabenformate und die teilweise individualisierte oder kooperative Arbeit daran umgesetzt wird. In Bezug auf die Methode „Lehrgang“ zeigt sich, dass 2010 mehr als die Hälfte der Lehrkräfte angeben, diese „gar nicht“ oder sehr selten („mindestens einmal im Jahr“) einzusetzen. Vergleicht man diesen Wert mit anderen Methoden, dann wird offensichtlich, dass die Lehrerinnen und Lehrer an Gemeinschaftsschulen nach eigenen Aussagen lehrerzentrierte Unterrichtsphasen mit Abstand am seltensten im Umgang mit heterogenen Lerngruppen einsetzen.

Um neben dieser rein quantitativen Bewertung des Methodeneinsatzes die Qualität der verwendeten Methoden und Instrumente zur Binnendifferenzierung beschreibbar zu machen, sind die Methoden, die mindestens einmal die Woche eingesetzt werden, im Rahmen der Auswertung nach dem Grad ihrer Komplexität gruppiert worden. Leitfragen für diese Gruppierung waren:

- Wie komplex sind die Vorbereitungsarbeiten vor dem Einsatz der Methoden?
- Wie selbstreguliert können die Schülerinnen und Schüler mit der Methode/dem Instrument arbeiten?
- Wie viele Personen sind bei der Vorbereitung/Durchführung involviert (einzelne Lehrkräfte oder ein Lehrkräfteteam)?
- Bedarf es zum Einsatz der Methoden einer besonderen Vorbereitung oder Einarbeitung der Schülerinnen und Schüler?

In diesem qualitativen Auswertungsschritt konnten vier Niveaustufen von Methoden und Instrumenten herausgearbeitet werden:

- Stufe 1: keine Methoden/Instrumente zur Binnendifferenzierung
- Stufe 2: einfache Methoden/Instrumente zur Binnendifferenzierung, zum Beispiel ergänzende Angebote für leistungsstarke oder leistungsschwache Schülerinnen und Schüler
- Stufe 3: Methoden/Instrumente zur Binnendifferenzierung mittlerer Komplexität, zum Beispiel Wochenpläne oder leistungsdifferenzierte Aufgabenformate

- Stufe 4: Methoden/Instrumente zur Binnendifferenzierung hoher Komplexität, zum Beispiel selbstgesteuerte, individualisierte Arbeit an Aufgaben oder Kompetenzraster

Aus den Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer auf Ebene der Schulen wird deutlich, in welchem Maß der Einsatz von unterschiedlichen Methoden und Instrumenten zur Binnendifferenzierung an den Einzelschulen verbreitet ist. Eine Betrachtung nach diesem Differenzierungssystem zeigt, dass an allen Gemeinschaftsschulen mindestens einfache Methoden und Instrumente zur Binnendifferenzierung eingesetzt werden. Diese einfachen Methoden und Instrumente zur Binnendifferenzierung sind nach über einem Jahr des Pilotversuchs recht weit bis weit an den Gemeinschaftsschulen verbreitet. Deutlich wird darüber hinaus, dass die Methoden mit zunehmender Komplexität weniger verbreitet sind: Methoden hoher Komplexität werden an einer Schule gar nicht, an elf Schulen noch wenig und an einer Schule schon in starkem Maße eingesetzt. Dieses Bild entspricht nahezu den Beobachtungen in 2009 und hat sich im vergangenen Jahr damit nicht wesentlich verändert.

Methoden zur Förderung der Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler

Selbstreguliertes Lernen wird als eine Lernform definiert, bei der „die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, metakognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst überwacht“⁴³. Somit kann selbstreguliertes Lernen als zentrale Handlungskompetenz verstanden werden, um den Anforderungen des lebenslangen Lernens und der Verstetigung des Lernens gerecht zu werden, und gilt deshalb als wesentliches Bildungsziel⁴⁴. Im Kontext der Gemeinschaftsschulen ist selbstreguliertes Lernen eine wesentliche Voraussetzung für die Realisierung individualisierter und binnendifferenzierender Lernformen. Das Lernen in heterogenen Gruppen setzt bei der Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkräfte ein hohes Maß an Kompetenzen zur Individualisierung voraus.⁴⁵ Nicht mehr die Lehrkraft steht als zentrale Instanz zur Instruktion im Vordergrund, sondern vor allem differenzierte Aufgabenstellungen übernehmen diese Funktion. Ein individualisierter „Unterricht ist ein Unterricht, der aufgabenorientiert ist. Aufgaben werden in der Regel selbstständig bearbeitet, wobei jedoch das Maß an Selbstständigkeit vom Charakter der Aufgabe abhängt. [...] Insofern kann individualisierender Unterricht selbstständiges Lernen veranlassen, er tut es aber nicht zwangsläufig und immer in unterschiedlichem Ausmaß. Je nachdem in welchem Maße die Aufgaben Entscheidungsmöglichkeiten bieten, zur Selbstständigkeit auffordern bzw. Anlass geben und Planungs-, Steuerungs- und Bewertungsprozesse einschließen, beinhaltet individualisierender Unterricht auch selbstständiges Lernen“⁴⁶. Kurz gefasst, gelingt das selbstregulierte Lernen den Schülerinnen und Schülern umso besser,

- je mehr sie in die Planung der Lernprozesse einbezogen sind.
- je verantwortlicher sie in die Beurteilung des eigenen Lernprozesses und der Leistungen einbezogen sind.
- je selbstständiger sie bereits über verschiedene Methoden der Erarbeitung, Gestaltung und Darstellung der Sache verfügen.⁴⁷

Analog zu diesem Dreischritt selbstregulierten Lernens wurden die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Befragung 2009 und 2010 nach dem Einsatz bzw. der Nutzung von Methoden und Instrumenten befragt, welche die Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler befördern. 77 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Gemeinschaftsschuljahrgängen gaben dabei an, häufig

⁴³ Schiefele, U./Pekrun, R. (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: F. E. Weinert (Hg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie. Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 2, S. 249-278. Göttingen.

⁴⁴ Baumert, J. (1993): Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 21. Jg., Heft 4, S. 327-354.

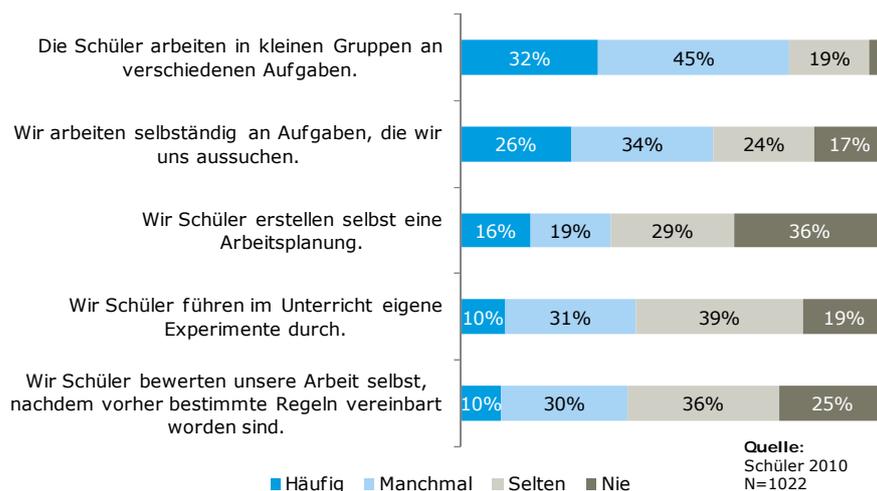
⁴⁵ Vgl. Tillmann, K.-J./Wischer, B. (2006): Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. In: PÄDAGOGIK, Heft 3/2006, S. 44ff.

⁴⁶ Bräu, K. (2008): Die Betreuung selbständigen Lernens – vom Umgang mit Antinomien und Dilemmata. In: Breidenstein, G./Schütze, F. (Hg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, S. 175.

⁴⁷ Vgl. Thurn, S. (2006): Individualisierung kann gelingen. Begriffliche Klärung, Erfahrungen, Gelingensbedingungen. In: PÄDAGOGIK, Heft 1/2006, S. 6-9.

oder manchmal in kleinen Gruppen an verschiedenen Aufgaben zu arbeiten. 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler arbeiten im Unterricht häufig oder manchmal an Aufgaben, die sie selbst wählen. Am geringsten ausgeprägt sind den Aussagen der Schülerinnen und Schüler zufolge Prozesse, bei denen sie selbst in die Planung mit einbezogen sind bzw. ihre eigene Arbeit bewerten. Hier geben nur 35 Prozent bzw. 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, dies manchmal bzw. häufig zu tun.

Abbildung 30: Nutzung von Arbeitsformen zur Selbstregulation



Daraus lässt sich ableiten, dass in den Gemeinschaftsschuljahrgängen vor allem das Arbeiten an differenzierten Aufgabenformaten hinsichtlich des Aufbaus von Selbstregulationskompetenzen verbreitet ist, was sich auch mit den Angaben der Lehrkräfte zum Methodeneinsatz im Umgang mit heterogenen Lerngruppen deckt. Das Einbeziehen der Schülerinnen und Schüler in die Bewertung des eigenen Lernprozesses sowie dessen Planung stellen hingegen noch weiter zu entwickelnde Bereiche dar.

Instrumente zur Diagnose und Planung sowie Leistungsrückmeldung

Wie schon für die Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität ausgeführt, benötigen die Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen ein hohes Maß an diagnostischer Expertise, da die „Bewertung der Lernfortschritte jedes Einzelnen ein wichtiges Element der individuellen Förderung“⁴⁸ ist. Diese Kompetenzen sind jedoch nicht nur für die einzelne Lehrperson wichtig, sondern müssen in ein schulinternes Konzept zur Leistungsrückmeldung eingebettet sein. Dies bedeutet, dass sich das Kollegium auf ein gemeinsames Konzept einigen muss, denn ein „konsequent individualisierender Unterricht braucht ein adäquates System individueller Leistungsbegleitung und -bewertung.“⁴⁹. Dazu gehören unter anderem:

- eine stärkenorientierte individuelle Beratung,
- individuelle Rückmeldungen zu schriftlichen Arbeiten,
- ein eingeübtes Feedbacksystem,
- Formen der Selbst- und Fremdbewertung sowie
- Beratungsgespräche mit Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern.

Inwiefern Instrumente zur Diagnose der individuellen Kompetenzen und Planung der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sowie Instrumente zur Leistungsrückmeldung bereits an den Gemeinschaftsschulen Anwendung finden, wurde im Rahmen der Befragung 2009 und 2010

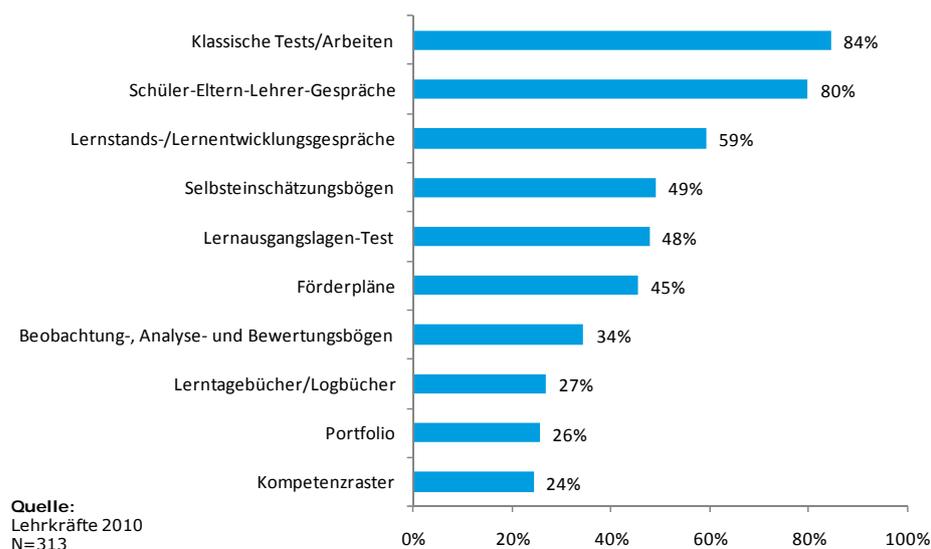
⁴⁸ Vgl. Bräu, K. (2008), S. 189.

⁴⁹ Vgl. Von der Groeben, A. (2008): Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin, S.88.

ebenfalls untersucht, indem die Lehrkräfte Auskunft über die Nutzung verschiedener Instrumente in ihrem Unterricht geben sollten.

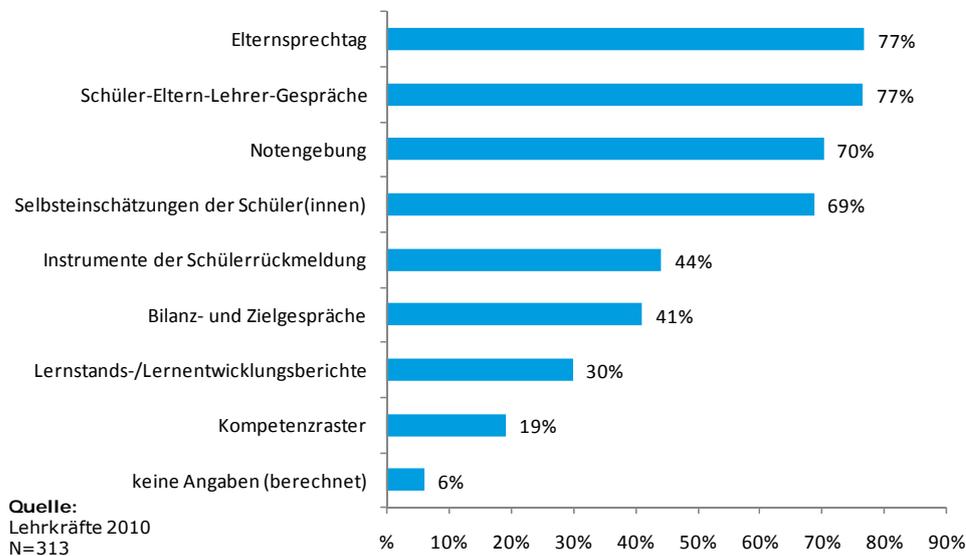
Nach „klassischen Arbeiten und Tests“ werden an den Gemeinschaftsschulen als häufigstes **Instrument zur Planung und Diagnose** „Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräche“ (SEL) genannt, gefolgt von Lernstands- bzw. Lernentwicklungsgesprächen. Damit sind dialogische Formen der Diagnose und Planung neben der schriftlichen Erhebung der Leistung durch „klassische Tests“ im Unterricht bei der Mehrheit der Gemeinschaftsschullehrerinnen und -lehrer anzutreffen. Ca. 50 Prozent der Lehrkräfte arbeiten darüber hinaus mit Selbsteinschätzungsbögen und speziellen Lernausgangslagentests, um die individuellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren und den Lernprozess individuell zu planen. Besonders komplexe, aufwändige Instrumente, welche konzeptioneller Vorarbeiten sowie einer intensiven Begleitung der Schülerinnen und Schüler bei deren Implementation bedürfen, wie Lerntagebücher, Portfolio oder Kompetenzraster, werden hingegen nur von einem Drittel der befragten Gemeinschaftsschullehrerinnen und -lehrer im Unterricht eingesetzt. Was die Entwicklung des Instrumenteneinsatzes im Vergleich der Erhebungsjahre betrifft, so werden von den zur Auswahl stehenden Instrumenten in den Gemeinschaftsschuljahrgängen 2010 (2010: M=48 %; 2009: M=36 %) etwas mehr eingesetzt als in 2009 – die Lehrkräfte haben hier ihr im Unterricht eingesetztes Instrumentenportfolio erweitert.

Abbildung 31: Instrumente zur Planung und Diagnose



Hinsichtlich des Einsatzes von **Instrumenten zur Leistungsrückmeldung** in den Gemeinschaftsschulklassen zeigt sich, dass neben der Notengebung als Instrument der Leistungsrückmeldung mehrheitlich auch Instrumente zum Einsatz kommen, welche die Eltern und die Schülerinnen und Schüler in die Reflexion über die Leistungsentwicklung einbeziehen. Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräche werden von 77 Prozent der Gemeinschaftsschullehrkräfte eingesetzt, 69 Prozent geben an, in den Gemeinschaftsschuljahrgängen Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler einzuholen. Auch Instrumente der Schülerrückmeldung sowie Bilanz- und Zielgespräche finden an den Gemeinschaftsschulen Einsatz, was auf den Aufbau eines Feedbacksystems an den Schulen schließen lässt. Wie im Fall der Instrumente zur Diagnose und Planung sind es auch hier besonders komplexe, konzeptionell aufwändige Instrumente, zum Beispiel Kompetenzraster, welche noch eher seltener zum Einsatz kommen. Hinsichtlich der Etablierung dieser stärkenorientierten und individuellen Rückmeldeinstrumente bestehen weitere Entwicklungsmöglichkeiten an den Schulen. Was die Entwicklung des Instrumenteneinsatzes im Vergleich der Erhebungsjahre betrifft, so zeigt sich auch hier, dass von den zur Auswahl stehenden Instrumenten in den Gemeinschaftsschuljahrgängen 2010 (2010: M=54 %; 2009: M=38 %) etwas mehr eingesetzt werden als in 2009.

Abbildung 32: Instrumente zur Leistungsrückmeldung



Auch zu den genannten Methoden, deren Einsatz und Bewertung, bieten die Fallstudien "Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit dem Lernen in heterogenen Gruppen an Gemeinschaftsschulen" und "Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen" die Möglichkeit, die aufgeführten Untersuchungsbereiche an zwei ausgewählten Gemeinschaftsschulen vertiefend zu betrachten. Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte an der Schule CC nutzt vor allem klassische Verfahren der Leistungsrückmeldung. Auch Formen der Schüler selbstbeurteilung werden erprobt. Die Schule arbeitet mit dem Instrument des Logbuchs, das die befragten Lehrerinnen und Lehrer als wichtiges Instrument zur Leistungsrückmeldung beschreiben. Aufgrund der Erfahrungen des ersten Jahres hätten sie dessen Aufbau verändert. Zudem gäbe es die Überlegung, eine Rückmeldung nicht nur zur Leistung, sondern auch zum Verhalten zu geben. Im ersten Jahr der Pilotphase nutzten sie gegenseitiges Schülerfeedback. Die SEL-Gespräche schätzen alle befragten Lehrkräfte als sinnvolles Instrument für die Lernberatung ein. Sie hätten gute Erfahrungen sowohl im Hinblick auf den Nutzen für die Eltern als auch für die Schülerinnen und Schüler gemacht. Die Mehrheit der Lehrkräfte erwähnt jedoch auch einen hohen, damit verbundenen Mehraufwand. Auch die befragten Lehrerinnen und Lehrer der Schule KK nutzen vor allem klassische Verfahren der Leistungsrückmeldung. Bisher existiert kein neues Konzept zur Leistungsrückmeldung. Zwei Personen berichten von Erfahrungen mit Schüler selbstbeurteilung. Die Verfahren hätten sie im Rahmen der Fortbildungen kennengelernt, sie seien jedoch nicht systematisch im Schulalltag implementiert worden. Dies liege vor allem daran, dass die Zeit für Planung und Implementierung fehle. Die SEL-Gespräche schätzen die Mehrheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer an Schule KK als sinnvolles Instrument zur Lernberatung ein. Der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler wird dabei unterschiedlich gut bewertet. Sie beobachten, dass dieses Instrument besonders gut für jene Eltern und Schülerinnen sowie Schüler geeignet sei, welche stark an der Entwicklung des Lernprozesses interessiert seien. Denn bei denjenigen Eltern und Jugendlichen, die weniger über das Lernen reflektieren, sei die längerfristige Wirkung der vereinbarten Ziele nach wie vor häufig nicht gegeben. Zudem geben auch die befragten Lehrerinnen und Lehrer der Schule KK an, dass die Gespräche einen enormen Aufwand an Koordination im Vorfeld und somit Mehrarbeit für sie bedeuten.

Die Schülerinnen und Schüler beider Schulen sehen das SEL-Gespräch als eine Möglichkeit, etwas über ihren Lernstand zu erfahren. Die Befragten der Schule CC betonen jedoch, dass das Gespräch in erster Linie für ihre Eltern hilfreich sei. Sie selbst verstehen zwar die Wichtigkeit von Zielvereinbarungen für ihren eigenen Lernprozess, allerdings ähneln sich diese Ziele aus Sicht der Schülerinnen und Schüler immer wieder, des Weiteren seien sie teilweise zu abstrakt, um sie im konkreten Lernalltag umsetzen zu können. Die Meinungen der Schülerinnen und Schüler der Schule CC zum Logbuch sind unterschiedlich. Einigen gibt das Logbuch einen guten Überblick über das bereits Gelernte, andere sehen keinen Sinn darin, zu notieren, was man gelernt habe

und nun könne. Die Sinnlosigkeit des Logbuches machen viele Befragte auch an der fehlenden Kontrolle seitens der Lehrkräfte fest. Dieser Befund wird dadurch gestützt, dass die Jugendlichen erwähnen, dass sie insgesamt mehr Ergebniskontrollen benötigen, um sich für die Bearbeitung der Aufgaben im individualisierten Unterricht motivieren zu können. Die fehlenden Kontrollen führten dazu, dass sie häufig voneinander abschrieben. Zudem geben sie an, dass ihnen Ergebnismeldungen dabei helfen, die Übersicht über die vielen differenzierten Aufgaben zu behalten. Auch an Schule KK erwähnen die Jugendlichen, dass ihnen die gemeinsame Kontrolle von Lösungen im Unterricht fehle, wenn alle an unterschiedlichen Aufgaben arbeiten. So wisse man nicht, wo die eigenen Fehler liegen und könne sich nicht verbessern. Sie wünschen sich, dass die Lehrkräfte verstärkt Kommentare bei der Ergebniskontrolle einfügen, dann könne man aus seinen Fehlern lernen. Die Jugendlichen berichten zudem vom Einsatz von Lösungsblättern im Unterricht. Die selbständige Kontrolle der Ergebnisse laufe jedoch nicht immer gut ab, da ein Teil der Schülerinnen und Schüler die Lösungen nur abschrieben.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der quantitativen Befragung der Lehrkräfte, dass weiterhin vor allem klassische Verfahren zur Planung, Diagnose und Leistungsrückmeldung (Klassenarbeiten und Tests, Elternsprechtag) an den Gemeinschaftsschulen eingesetzt werden. Besonders häufig vertreten sind jene Instrumente, welche nur geringerer konzeptioneller Vorarbeit bedürfen. Gleichzeitig wird sowohl an den quantitativen als auch an den qualitativen Befunden deutlich, dass mit der Einrichtung der Gemeinschaftsschulen auch neuere, und vor allem dialogorientierte Instrumente eingeführt wurden. So geben zahlreiche Lehrkräfte – auch jene der Schulen CC und KK – an, SEL-Gespräche einzusetzen. An beiden Schulen der Fallstudien wird dieses Instrument, das erst mit Beginn der Pilotphase eingeführt wurde, häufig genutzt; dies zeigt, dass es sich schnell im Schulalltag bewährt hat. Dieser Befund ist umso gewichtiger, da in der qualitativen Befragung alle Lehrerinnen und Lehrer von einem hohen Mehraufwand für die Koordination und Durchführung der SEL-Gespräche sprechen. Die Literatur verweist – wie oben angesprochen – zudem auf die große Bedeutung der Beratungsgespräche als ein Element individueller Förderung. Gleichzeitig verweisen vor allem die Fallstudienresultate auf Entwicklungsbedarf hinsichtlich einer verstärkten Ergebniskontrolle als Rückmeldung zum Lernprozess. Die Schülerinnen und Schüler formulieren darüber hinaus Defizite im Unterricht, die sich vor allem auf eine fehlende Struktur und Verbindlichkeit bei der Kontrolle beziehen, welche, wie eingangs dargestellt, eine Voraussetzung für die Umsetzung einer individuellen Diagnose und Leistungsrückmeldung ist.

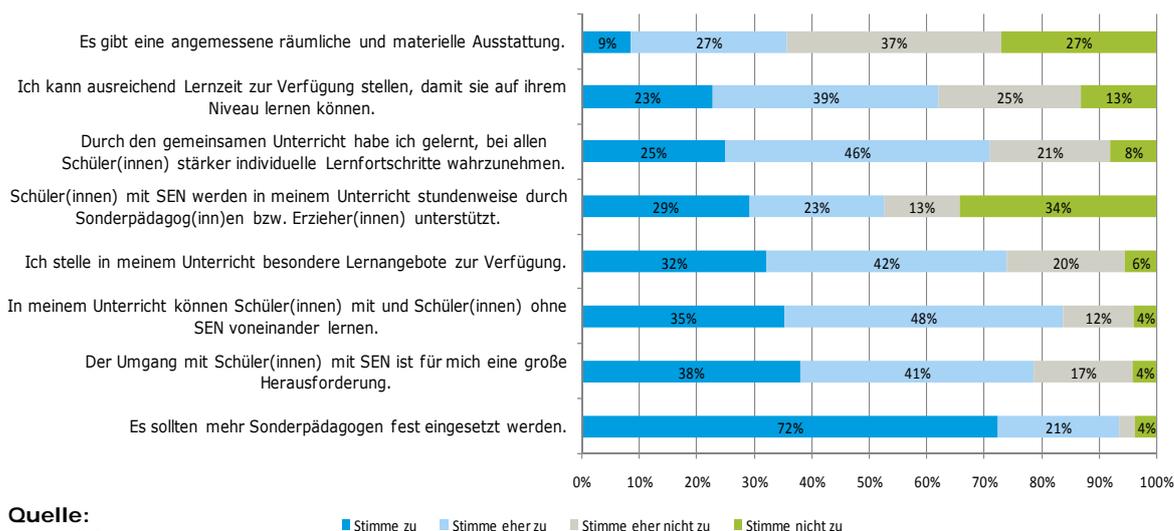
2.2.3 Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Gemeinschaftsschulen verstehen sich als Schulen für alle Schülerinnen und Schüler, dies schließt explizit auch jene mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein. Folgt man der Berliner Schulstatistik, so betrug im Schuljahr 2009/10 in den 7. Jahrgänge der Gemeinschaftsschulen (ohne Schulen in freier Trägerschaft) der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung 9,5 Prozent gegenüber 4,7 Prozent an vergleichbaren Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Allerdings verteilen sich diese Schülerinnen und Schüler noch sehr unterschiedlich. Der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit den genannten Förderschwerpunkten besucht drei der Gemeinschaftsschulen. Die Anzahl dieser Schülerinnen und Schüler steigt aber auch an anderen Gemeinschaftsschulen. Im Rahmen der Befragung 2010 gaben 62 Prozent der befragten Lehrkräfte an, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an ihrer Gemeinschaftsschule zu unterrichten.

Nach verschiedenen Aspekten der Umsetzung der Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Unterricht gefragt, geben 79 Prozent dieser Lehrkräfte an, dass sie diese als Herausforderung empfinden. Gleichzeitig werden von den Lehrkräften positive Effekte des gemeinsamen Lernens auf die Schülerinnen und Schüler, aber auch auf die eigene Arbeit, betont: 71 Prozent der Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, stimmen der Aussage (eher) zu, dass sie durch den gemeinsamen Unterricht gelernt hätten, bei allen Schülerinnen und Schülern stärker individuelle Lernfortschritte wahrzunehmen. 73 Prozent schließen sich der Aussage an, dass Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Unterricht voneinander lernen könn-

ten. Bemängelt werden vor allem Aspekte, welche die Rahmenbedingungen, wie die räumliche und materielle sowie die personelle Ausstattung mit sonderpädagogischen Fachkräften betreffen. Darüber hinaus äußerten 75 Prozent der Lehrkräfte, welche Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, weiteren Fortbildungsbedarf in diesem Themenbereich.

Abbildung 33: Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf



Quelle:
Lehrkräfte
N = 258

2.2.4 Lernkompetenzen von Schülerinnen und Schülern

Die Gemeinschaftsschule ist darauf angelegt, einen Rahmen zu schaffen, um Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern individueller gestalten und das Lernen besser fördern zu können. Die Gestaltung von Lernprozessen – also die didaktischen Veränderungen, um die Entwicklung von individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Lernen in heterogenen Gruppen zu ermöglichen – liegt vornehmlich in der Verantwortung von Lehrenden. Gleichwohl liegt die Verantwortung für den eigentlichen Lernprozess bei den Schülerinnen und Schülern selbst, denn grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass Lernen ein aktiver Prozess ist, der durch die Lernerin bzw. den Lerner selbst beeinflusst wird.⁵⁰ Die Fähigkeit, ihr Lernen selbst zu regulieren, ist zum einen ein wichtiges Bildungsziel, das auf eine zentrale Handlungskompetenz insbesondere im Hinblick auf lebenslanges Lernen und Teilhabe an Gesellschaft abzielt,⁵¹ zum anderen aber auch eine große Herausforderung für die jungen Menschen, da es diese Kompetenz erst zu entwickeln gilt.⁵² Herausfordernd ist das selbstregulierte Lernen deshalb, da dabei verschiedene Prozesse und Strategien ineinandergreifen. Boekaerts beschreibt drei Regulationsebenen, die zueinander in Beziehung stehen: die Regulation der Informationsverarbeitung (Wahl der kognitiven Strategien), die metakognitive Steuerung des Lernens (Gebrauch metakognitiven Wissens zur Steuerung des Lernprozesses) und die Regulation der Motivation (Wahl von Zielen und Ressourcen).⁵³ Die Erfahrungen an Schulen, die bereits weitgehende Schritte bei der Gestaltung des Unterrichts gegangen sind, der den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeiten zum selbstregulierten Lernen bietet, zeigen, dass ihnen dies umso besser gelingt,

⁵⁰ Vgl. Schreiber (1998), S. 10.

⁵¹ Vgl. Baumert (1993), S. 327.

⁵² Vgl. Artelt, C. (2000): Strategisches Lernen, Münster/New York/München/Berlin, S. 62. Vgl. Bastian, J./Merziger, P. (2007): Selbstreguliert lernen. Konzept – Befunde – Erfahrungen. In: PÄDAGOGIK, Heft 7-8/2007, S. 6ff.

⁵³ Vgl. Boekaerts, M. (1999): Self-regulated learning: where we are today. In: International Journal of Educational Research, 31, S. 445-457.

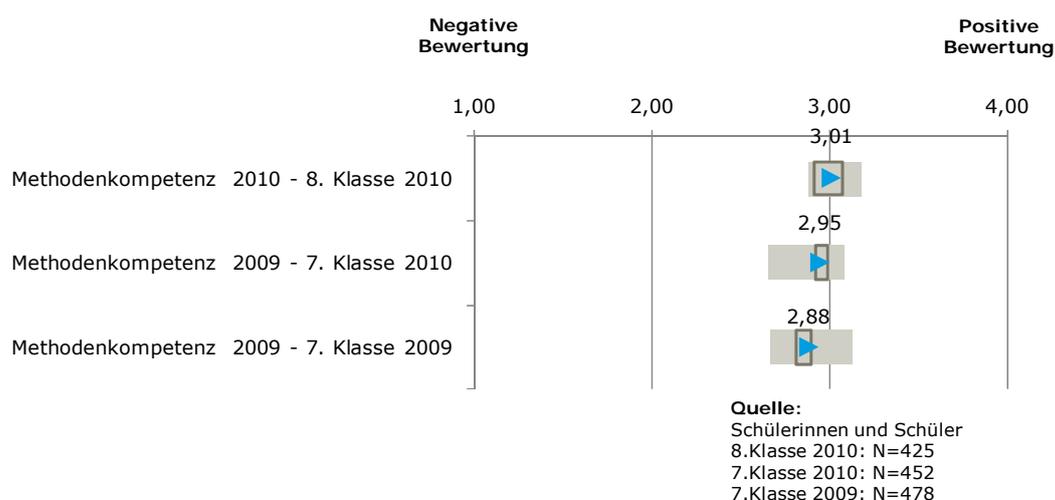
- je selbstständiger sie bereits über verschiedene Methoden der Erarbeitung, Gestaltung und Darstellung der Sache verfügen,
- je mehr sie in die Planung der Lernprozesse einbezogen sind und
- je verantwortlicher sie in die Beurteilung des eigenen Lernprozesses und der Leistungen einbezogen sind.⁵⁴

Um also Aussagen über den Stand der Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen treffen zu können, werden die Bereiche **Methodenkompetenz** und **Anwendung von Lernstrategien** sowie die **Selbstständigkeit im Lernprozess** und **Kompetenzen zur Selbstreflexion** betrachtet. Zur Ermittlung der Ergebnisse wurde bei der Befragung auf erprobte Skalen aus dem Projekt „Schule & Co“⁵⁵ zurückgegriffen.

Die Ausgangslage zu den Lernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler vermittelt grundsätzlich, sowohl in 2009 als auch in 2010, ein positives Bild: Die Schülerinnen und Schüler schätzen ihre Fähigkeiten tendenziell positiv bis gut ein. Im Einzelnen stellt sich dies wie folgt dar:

Im Bereich der **Methodenkompetenz** wurden die Schülerinnen und Schüler zu ihrer Beherrschung verschiedener Lernmethoden befragt, wie zum Beispiel „einen Arbeitsplan erstellen“, „mit einem Partner zusammen arbeiten“, „aus einem Text wichtige Informationen ziehen“. Die befragten Schülerinnen und Schüler der letztjährigen 7. und diesjährigen 8. Jahrgänge der Gemeinschaftsschulen schätzen ihre Beherrschung der Lernmethoden in beiden Befragungsjahren positiv ein, wobei zwischen den Erhebungsjahren eine leichte Verbesserung der Selbsteinschätzung zu beobachten ist (2009: M=2,88; 2010: M=3,01). Auffallend ist, dass nur sehr geringe schulspezifische Unterschiede bestehen, das heißt, die einzelnen Schulen gruppieren sich eng um den Mittelwert aller Gemeinschaftsschulen und haben sich im Jahr 2010 diesem noch einmal angenähert. Die Einschätzung der Methodenkompetenz der diesjährigen 7. Klassen ist derjenigen, der letztjährigen 7. Klassen an nahezu allen Gemeinschaftsschulen sehr ähnlich – treten Unterschiede in der Einschätzung auf, so sind dies geringfügig positivere Einschätzungen, die sich in einem leicht höheren Gesamtmittelwert (2010: M=2,95) niederschlagen.

Abbildung 34: Methodenkompetenz



Die Schülerinnen und Schüler gaben darüber hinaus auch Auskunft über die **Anwendung von grundlegenden Lernstrategien** im eigenen Lernprozess. Die im Fragebogen aufgeführten Lernstrategien lassen sich dabei nach ihrer Komplexität in drei Strategietypen unterscheiden, welche die Struktur für die folgende Darstellung der Ergebnisse vorgeben:

⁵⁴ Vgl. Thurn (2006), S. 8.

⁵⁵ Vgl. Bastian/Rolff (2002)

- Wiederholungsstrategien (Beispielitem: "Ich versuche, möglichst viel auswendig zu lernen"),
- Kontrollstrategien (Beispielitem: "Ich kontrolliere, ob ich die wichtigsten Dinge behalten habe"),
- Elaborationsstrategien (Beispielitem: "Ich denke mir Beispiele zu den Sachen aus, die ich lernen muss").

Auch die Anwendung dieser grundlegenden Lernstrategien schätzen die Schülerinnen und Schüler tendenziell positiv und an den verschiedenen Gemeinschaftsschulen relativ einheitlich ein. Für die verschiedenen Strategietypen lässt sich feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler der 8. Jahrgangsstufe ihrer Selbsteinschätzung zufolge vor allem Kontrollstrategien gut beherrschen (2010: $M=2,99$). Bezüglich des Beherrschens von Wiederholungsstrategien und Elaborierstrategien geben die Schülerinnen und Schüler der 8. Jahrgangsstufe in 2010 an, dies mittelmäßig gut zu können (Wiederholungsstrategien 2010: $M=2,55$; Elaborierstrategien 2010: $M=2,55$). Zwischen den Einzelschulen bestehen dabei nur geringe Unterschiede – die schulspezifischen Werte liegen eng am Mittelwert aller Gemeinschaftsschulen. Betrachtet man die Entwicklung dieser Werte seit 2009, das heißt im Vergleich mit den Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler, die zum Erhebungszeitpunkt 2009 die 7. Klasse besuchten, dann zeigen sich an der Mehrheit der Schulen weder besonders ausgeprägt positive noch negative Veränderungen. Lediglich die Einschätzung hinsichtlich der Anwendung von Wiederholungsstrategien hat sich an allen Schulen leicht verbessert, was sich in einem Anstieg des Mittelwertes um $+0,1$ seit 2009 widerspiegelt.

Zur Erfassung der **Selbstständigkeit im Lernprozess** schätzten die Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler Aussagen zu ihren Fähigkeiten ein, wie: „Ich kann mir selbst einen Plan machen, nach dem ich lerne oder arbeite.“ oder „Ich bitte Lehrer oder Mitschüler erst dann um Hilfe, wenn ich alleine wirklich nicht mehr weiterkomme.“ Lediglich geringe Veränderungen lassen sich auch hinsichtlich der Einschätzung ihrer Selbstständigkeit im Lernprozess beobachten, welche in beiden Befragungsjahren von den Schülerinnen und Schülern des 7. bzw. 8. Jahrgangs nahezu identisch positiv eingeschätzt wird (2010: $M=3,02$; 2009: $M=2,98$). Zwischen den Schulen sind auch hier nur geringe Unterschiede zu beobachten. Das Spektrum, in dem sich die einzelnen Schulen verorten, ist dabei von 2009 auf 2010 noch etwas kleiner geworden, sodass die Gemeinschaftsschulen alle nah am Mittelwert liegen.

Zur Erfassung der **Selbstreflexion** schätzten die Schülerinnen und Schüler Aussagen zur Selbstbeschreibung des eigenen Reflexionsstands ein, wie: „Meine Stärken und Schwächen kenne ich ganz genau.“ oder „Ich kann gut einschätzen, ob eine Aufgabe für mich schwer oder leicht ist.“ Die Schülerinnen und Schüler des 8. Jahrgangs schätzen ihre Fähigkeiten zur Selbstreflexion wie auch schon im letzten Schuljahr als gut ein, jedoch leicht negativer als im Vorjahr ein ($MW\ 2009 = 3,97$; $MW\ 2010 = 3,27$), wobei diese Veränderung vor allem durch die leichte Abnahme der Werte an jenen Schulen zustande kommt, die im Jahr 2010 besonders hohe Werte zu verzeichnen hatten. Insgesamt zeigen sich auch hinsichtlich der Schülerschätzung zur Selbstreflexion nur geringe Unterschiede zwischen den Schulen.

Aus den qualitativen Ergebnissen der Fallstudien "Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit dem Lernen in heterogenen Gruppen an Gemeinschaftsschulen" und "Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen" geht hervor, dass die Schülerinnen und Schüler der Schulen CC und KK zu Beginn des Pilotprojekts sich teilweise mit der vermehrten Selbstständigkeit noch überfordert fühlen. Sie wünschen sich mehr vorgegebene Struktur in Bezug auf die Unterrichtsabläufe sowie vermehrte Lernkontrollen, zum Beispiel bezogen auf die Durchsicht des Logbuchs. Sie berichten jedoch auch von Strategieanwendungen wie dem Nachschlagen in Büchern und der gegenseitigen Hilfe, wenn sie mit einer Aufgabe nicht weiterkommen. Zudem zeigen ihre Äußerungen zum Logbuch, dass ihnen die individualisierten Unterrichtsphasen dabei helfen, ihr Vorgehen selbstständig zu planen, zu strukturieren und zu reflektieren.

Im Vergleich der beiden Fallstudien Schulen scheint es zunächst verwunderlich, dass sich die Schülerinnen und Schüler beider Schulen im Rahmen der quantitativen Befragung in Bezug auf ihre Selbstreflexion wie die Schülerinnen und Schüler der übrigen Gemeinschaftsschulen gleich positiv einschätzen. Hier könnte eigentlich davon ausgegangen werden, dass diejenige Schule, die in der Implementierung von Instrumenten zur Selbstregulation schon weiter vorangeschritten ist, auch die besseren Ergebnisse erzielt. Dies ist jedoch nicht der Fall. Der Vergleich mit den auffällig hohen Werten aller Gemeinschaftsschulen lässt jedoch den Erklärungsansatz zu, dass sich die Schülerinnen und Schüler der Schule CC auf Grund des kontinuierlichen Einsatzes von Reflexionsinstrumenten – wie zum Beispiel dem Logbuch – besonders realistisch einschätzen können und dies in der Befragung auch getan haben. Diesen Ansatz bestätigt auch die Lernstrategieforschung. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Entwicklung der Selbstregulation grundsätzlich in einer zunehmenden Differenzierung des Strategiewissens vollzieht und dies sowohl zu einer differenzierteren Verwendung von Lernstrategien⁵⁶ als auch zu einer bewussteren, selbstreflexiven Einschätzung des eigenen Strategiegebrauchs führt⁵⁷. Vor dem Hintergrund dieser These wären angesichts der bereits relativ positiven Werte für alle Bereiche der Lernkompetenzen zu Beginn der Pilotphase in den nächsten Jahren auch negative Entwicklungen in der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler nicht verwunderlich. Eine Stabilisierung der aktuellen Werte in den Folgejahren wäre vor diesem Hintergrund bereits als positiv zu bewerten.

Neben der Förderung von Methodenkompetenz, Selbständigkeit im Lernprozess, Selbstreflexion sowie Lernstrategien ist es auch eines der zentralen Ziele der Gemeinschaftsschulen durch die Entwicklung von selbstregulativen Lernkompetenzen die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu verbessern (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2007). Diese Entwicklungen weiterzuverfolgen, ist Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung. Im Rahmen dieses Zwischenberichts werden deshalb ergänzend zu der Ausgangslage im Bereich der Lernkompetenzen die Ergebnisse der Ausgangslagen im Bereich der Lernstände für die Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler des Jahrgangs 7 vorgestellt (vgl. Kap. 3).

2.3 Gemeinschaftsschule und Eltern: Partizipation und Schulwahl

Schulentwicklungsarbeit versteht sich grundsätzlich als Gemeinschaftsleistung aller in und mit Schule agierenden Gruppen, wenn auch in je spezifischen Rollen. Daraus folgt für die Gemeinschaftsschule auch eine veränderte Anforderung an die Eltern und damit an die Kooperation von Eltern und Schule. Dabei geht es „nicht mehr nur um die formale Mitwirkung oder Ämter, sondern um gemeinsame Gestaltung“⁵⁸. Ein wichtiger Erfolgsfaktor für das Gelingen der Pilotphase Gemeinschaftsschule ist deshalb auch die erfolgreiche Ansprache und Einbindung der Eltern als Teil erfolgreicher Entwicklungsarbeit. Hierzu zählt der Informationsaustausch, aber auch das Schaffen von Rahmenbedingungen, die ein weitgehendes Engagement, eine Partizipation der Eltern an der Schule und im Schulentwicklungsprozess zur Gemeinschaftsschule ermöglichen und initiieren. Darüber hinaus gilt es hinsichtlich der Etablierung der Gemeinschaftsschule als neue Schulform, die Eltern vom Konzept der Gemeinschaftsschulen zu überzeugen, da diese letztlich die Wahl für die Schule ihres Kindes treffen.

Vor diesem Hintergrund ist die Analyse der Einbindung der Eltern sowie der Schulwahlentscheidungen der Eltern im Kontext der Gemeinschaftsschule ein zentraler Untersuchungsbereich. Dabei wurden folgende auswertungsleitenden Fragen definiert:

- Welche Aspekte der Gemeinschaftsschule waren hinsichtlich der Schulwahlentscheidung relevant?

⁵⁶ Vgl. PISA-Konsortium: Fähigkeiten zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz, Berlin: MPIB, ohne Jahr, <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/CCCdt.pdf>. (Abruf am 5.6.2010).

⁵⁷ Holtappels, H.G./Leffelsend, S. (2003): Entwicklung überfachlicher Kompetenzen durch Schülertrainings und Unterrichtsentwicklung: Ergebnisse einer Schülerbefragung als Teil der Abschlussevaluation des Projekts „Schule & Co“. Gütersloh.

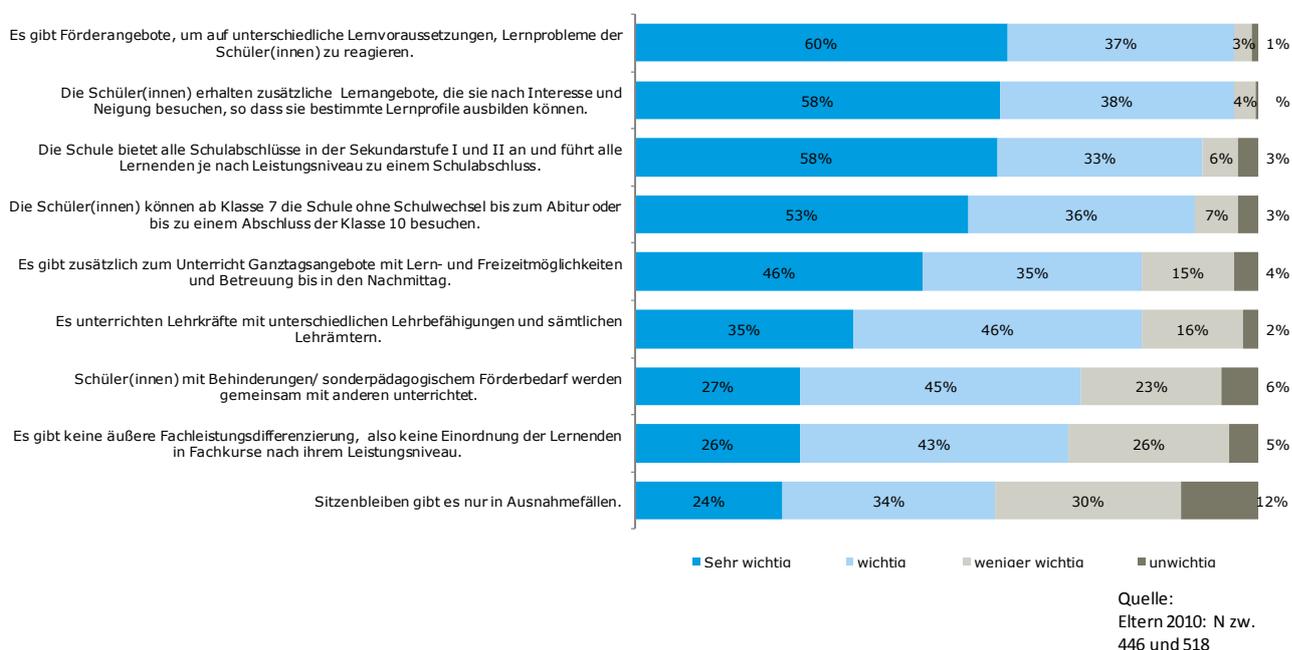
⁵⁸ Eikenbusch, G. (2006): Von der stillen Partnerschaft zum aktiven Dialog. Wege zur Elternarbeit in der Schule. In: PÄDAGOGIK, Heft 9/2006. Weinheim/Basel. S. 6.

- Wie bewerten Eltern und Lehrkräfte die Beteiligungsmöglichkeiten sowie das Engagement der Eltern an den Gemeinschaftsschulen?
- Inwiefern zeigen sich die Eltern mit der Gemeinschaftsschulkonzeption sowie deren konkrete Umsetzung an den von ihnen gewählten Schulen zufrieden?

2.3.1 Relevante Aspekte hinsichtlich der Schulwahlentscheidung

Um die **Bedeutung verschiedener gemeinschaftsschulspezifischer Aspekte für die getroffene Schulwahlentscheidung** zu eruieren, wurden den Eltern im Rahmen der Befragung 2009 und 2010 verschiedene Aussagen vorgelegt, welche nach ihrer Wichtigkeit hinsichtlich der Schulwahlentscheidung bewertet werden sollten.

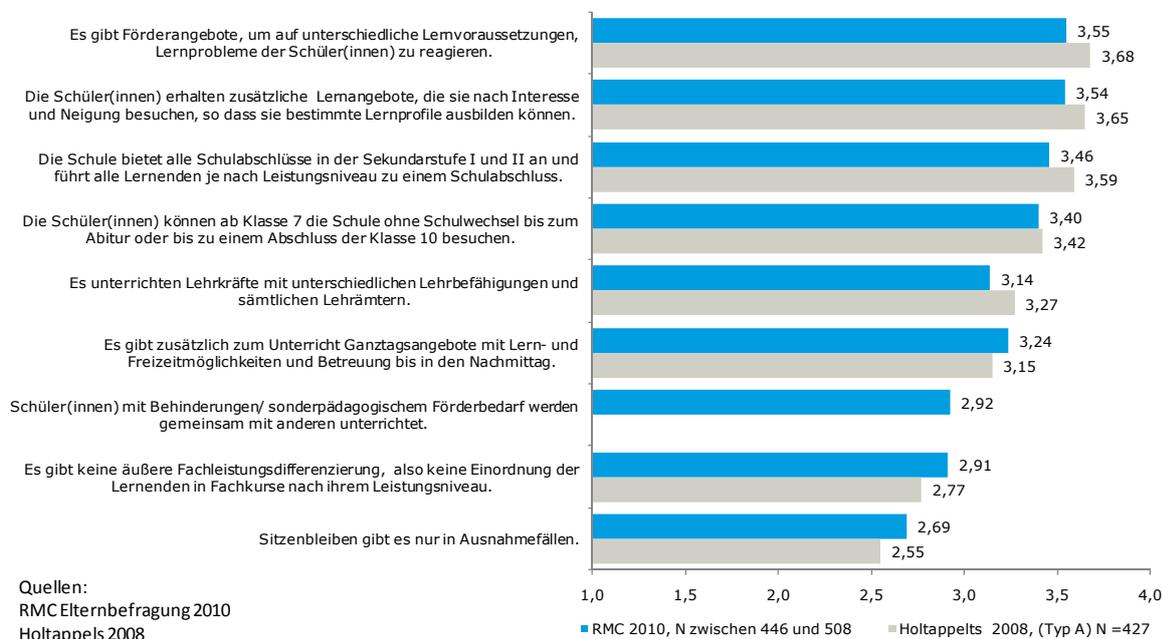
Abbildung 35: Bedeutung verschiedener Aspekte für die Schulwahl



Zunächst lässt sich mit Blick auf die Ergebnisse feststellen, dass alle erfragten Aspekte bei einem Großteil der Eltern von eher großer Bedeutung sind. Dennoch lassen sich auch klare Unterschiede zwischen den einzelnen Motiven feststellen. Die individuelle Förderung der Kinder – durch Förderangebote oder differenzierte Lernangebote – ist für fast zwei Drittel der Eltern sehr wichtig und nur für weniger als 5 Prozent weniger wichtig oder unwichtig. Auch die neuen strukturellen Möglichkeiten der Gemeinschaftsschule, alle Abschlüsse der Sekundarstufen I und II ohne einen Schulwechsel absolvieren zu können, ist für über die Hälfte der befragten Eltern sehr wichtig und einem weiteren Drittel wichtig. Hingegen sind Lehrkräfte mit unterschiedlicher Lehrbefähigung und das Ganztagesangebot sowie die Binnendifferenzierung anstelle äußerer Leistungsdifferenzierung und die Einbindung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf für deutlich weniger Eltern von großer Bedeutung bei der Schulwahlentscheidung. Ebenso scheint die Tatsache, dass nur in Ausnahmefällen eine Klasse wiederholt werden muss bzw. kann, für einen relativ großen Anteil von Eltern (42 Prozent) von untergeordneter Rolle. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass allen typischen Kriterien der Gemeinschaftsschulen in den Augen der Eltern große Bedeutung bei der Wahl der Schule zukommt. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die individuelle Förderung des Kindes das wichtigste Motiv der Eltern bei der Entscheidung für die Gemeinschaftsschule ist, gefolgt von der Möglichkeit, alle Abschlüsse absolvieren zu können. Insgesamt sind pädagogische, auf den Unterricht bezogene Aspekte aus Elternsicht gewichtigere Faktoren für die Schulwahlentscheidung als die organisatorischen Besonderheiten der Gemeinschaftsschule. Diese Befunde entsprechen der von Holtappels bei Berliner

Eltern ermittelten grundlegenden Elternorientierung bezüglich der Qualitätsmerkmale von Schulen der Sekundarstufe.⁵⁹

Abbildung 36: Einstellungen zu Struktur- und Gestaltungsmerkmalen der Gemeinschaftsschule

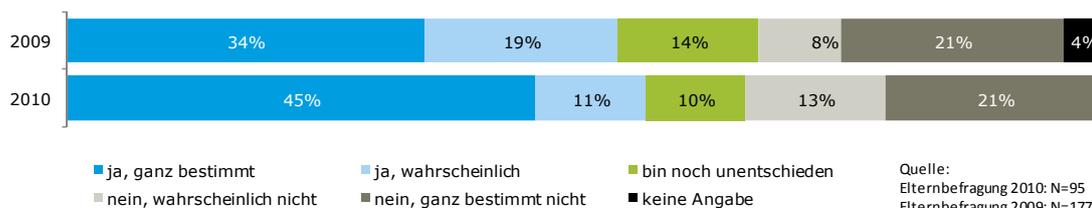


Beim Vergleich der Mittelwerte der Elternbefragung 2010 und den Werten der von Holtappels befragten Eltern, die eine Gemeinschaftsschule von Jahrgang 1 bis 10 bevorzugen würden, ist zunächst klar zu erkennen, dass die selben Prioritäten gesetzt werden. Gleichzeitig zeigt sich aber auch ein systematischer Unterschied zwischen den beiden Ergebnisreihen. Während die Gesamtberliner Eltern mit Präferenz der Gemeinschaftsschule von Jahrgang 1 bis 10 die insgesamt wichtigeren Motiven als noch bedeutsamer erachten als die 2010 befragten Eltern, haben diese wiederum den als eher unwichtig bewerteten Merkmalen eine höhere Bedeutung zugesprochen.

Die Eltern der Grundschulklassen 5 und 6 in den Gemeinschaftsschulen wurden auch gefragt, ob sie sich in Zukunft für eine Gemeinschaftsschule entscheiden werden. Über die Hälfte dieser Eltern gaben 2009 an, dass sie für ihr Kind ab Klasse 7 gerne eine Gemeinschaftsschule wählen würden. In 2010 stieg diese Zahl nochmals leicht an. Gleichzeitig bleibt aber auch die Zahl der Eltern, die sicher keine Gemeinschaftsschule wählen möchten bei 21 Prozent stabil.

Abbildung 37: Voraussichtliche Schulwahl nach der 6. Jahrgangsstufe an Gemeinschaftsschulen⁶⁰

Werden Sie für Ihr Kind nach der Grundschulzeit eine Gemeinschaftsschule wählen?



⁵⁹ Vgl. Holtappels (2008): Implementation der Gemeinschaftsschule in Berlin. Zusammenfassende Ergebnisse einer Expertise. URL: http://www.ifs-dortmund.de/assets/files/Expertise%20Gemeinschaftsschule_Berlin-Zusammenfassung-sw.pdf. (Abruf am 10.09.2010).
⁶⁰ Befragt wurden die Eltern der befragten Schüler(innen) der Klassen 5 und 6 in 2009 sowie der Klasse 6 in 2010.

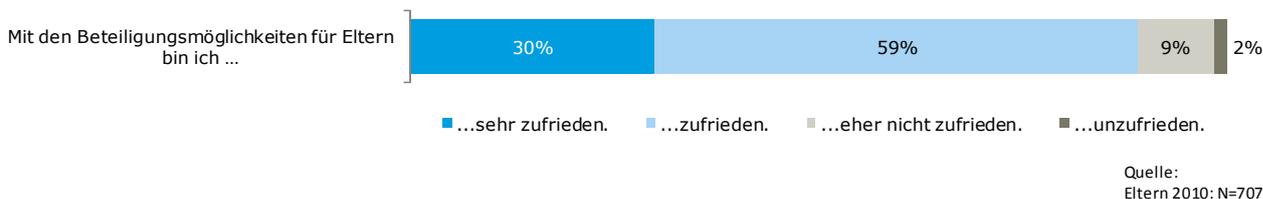
Die tatsächliche Anzahl der Schülerinnen und Schüler an den Gemeinschaftsschulen im Schuljahr 2008/2009 (ein Drittel) bzw. im Schuljahr 2010 (16 Prozent), die bereits im Vorjahr auf dieselbe Schule gingen, ist jedoch erheblich kleiner. Dies zeigt zum einen, dass der Verbleib auf der Gemeinschaftsschule nach Klasse sechs deutlich seltener ist, als zunächst angenommen⁶¹. Darüber hinaus zeigt sich aber auch, dass Eltern anderer Grundschulen für ihre Kinder explizit eine Gemeinschaftsschule auswählen und damit auf der Basis oben genannter Entscheidungskriterien eine gezielte Entscheidung für eine Gemeinschaftsschule treffen.

Im Rückblick zeigen sich die befragten Eltern der 7. und 8. Klassen der Gemeinschaftsschulen mit ihrer Schulwahl zufrieden. 81,5 Prozent geben an, dass sie bei erneuter Möglichkeit zur Schulwahlentscheidung wieder dieselbe Schule wählen würden. 18,4 Prozent der Eltern würden eine andere Schule wählen, wenn sie noch einmal über die weiterführende Schule ihres Kindes entscheiden könnten. Von diesen 18,4 Prozent der Eltern würden im Rückblick 2,6 Prozent eine Hauptschule, 37,7 Prozent eine Realschule, 31,2 Prozent ein Gymnasium und 22,1 Prozent eine Gesamtschule der aktuell besuchten Gemeinschaftsschule vorziehen.

2.3.2 Beteiligungsmöglichkeiten und Engagement der Eltern in den Gemeinschaftsschulen

Nach den Ergebnissen von PIRLS/IGLU liegt Deutschland im Hinblick auf die Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften etwa im internationalen Durchschnitt, scheint sich aber im Vergleich zu anderen EU-Staaten durch eine weniger intensive Zusammenarbeit auszuzeichnen⁶². Im Hinblick auf die Zufriedenheit der Eltern hinsichtlich der Mitwirkungsmöglichkeiten ergab eine repräsentative Infratest-Befragung: Mit den Mitwirkungsmöglichkeiten in schulischen Angelegenheiten sind die Eltern von Erst- und Zweitklässlern zu 58 Prozent, die von Fünft- und Sechstklässlern zu 47 Prozent und die von Neunt- und Zehntklässlern zu nur 39 Prozent zufrieden. (vgl. Infratest Sozialforschung, 2003, S. 23)⁶³ Die Zufriedenheit der Eltern hinsichtlich dieser Aspekte der Zusammenarbeit mit der Schule nimmt hierzulande also ab, je länger die Kinder zur Schule gehen. Bereits ältere Studien in der BRD zu Kontakten zwischen Elternhaus und Schule ergaben Hinweise auf Schwierigkeiten bezüglich der Beteiligungsquote und die Qualität der Kontakte. Ein Leitziel der Gemeinschaftsschule ist, wie einleitend hervorgehoben, jedoch genau diese „Einbindung, Anerkennung und Respektierung aller in und mit der Schule agierenden Gruppen, ... [auch] der Eltern“⁶⁴, weshalb **Beteiligungsmöglichkeiten und deren Nutzung durch die Eltern an den Gemeinschaftsschulen** ebenfalls im Fokus der Befragung standen.

Abbildung 38: Bewertung der Beteiligungsmöglichkeiten an der Schule 1



Hinsichtlich der Beteiligungsmöglichkeiten an den Gemeinschaftsschulen zeigen sich 89 Prozent der befragten Eltern zufrieden oder sogar sehr zufrieden – ein im Vergleich zu den Ergebnissen der Infratest-Studie für Eltern, deren Kinder die Jahrgangsstufen 7 und 8 besuchen, überdurchschnittlicher Wert.

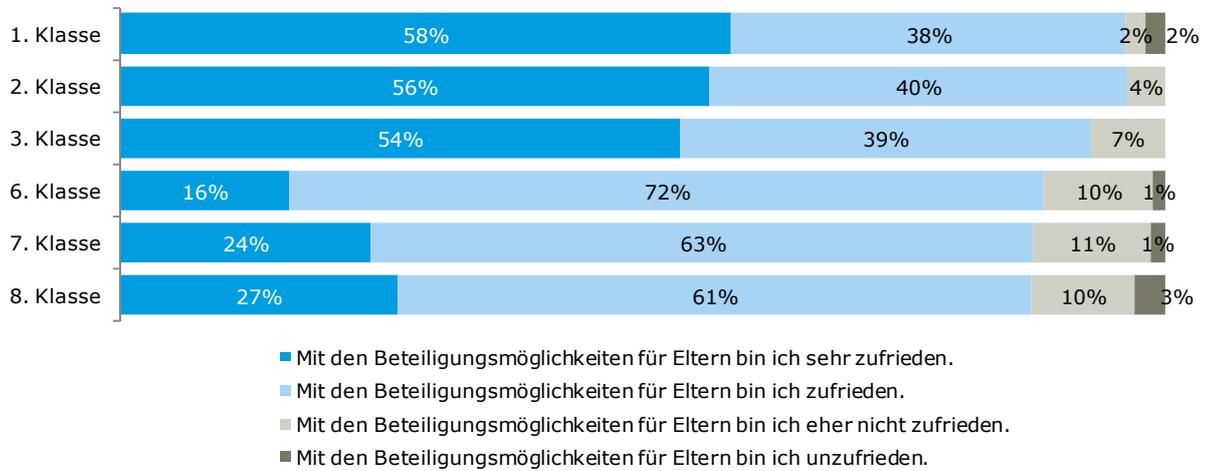
⁶¹ In den ersten Jahren der Pilotphase sind die Schülerinnen und Schüler der 6. Klasse noch Schülerinnen und Schüler, die ursprünglich an einer Regelgrundschule angefangen haben. Eltern die sich heute in der 7. Klasse für eine Gemeinschaftsschule entscheiden, würden dies in Zukunft evtl. bereits in der 1. Klasse tun.

⁶² Vgl. Avenarius, H./ Ditton, H./ Döbert, H./ Klemm, K./ Klieme, E./ Rürup, M./ Tenorth, H.-E./Weishaupt, H./ Weiß, M.: Bildungsbericht für Deutschland – Erste Befunde. Opladen, Teil B, S. 133.

⁶³ Infratest Sozialforschung (2003): Schule aus der Sicht von Eltern. Das Eltern-Forum als neues Instrument der Schulforschung und mögliche Form der Elternmitwirkung. Eine Studie der Infratest Bildungsforschung. München.

⁶⁴ Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2007).

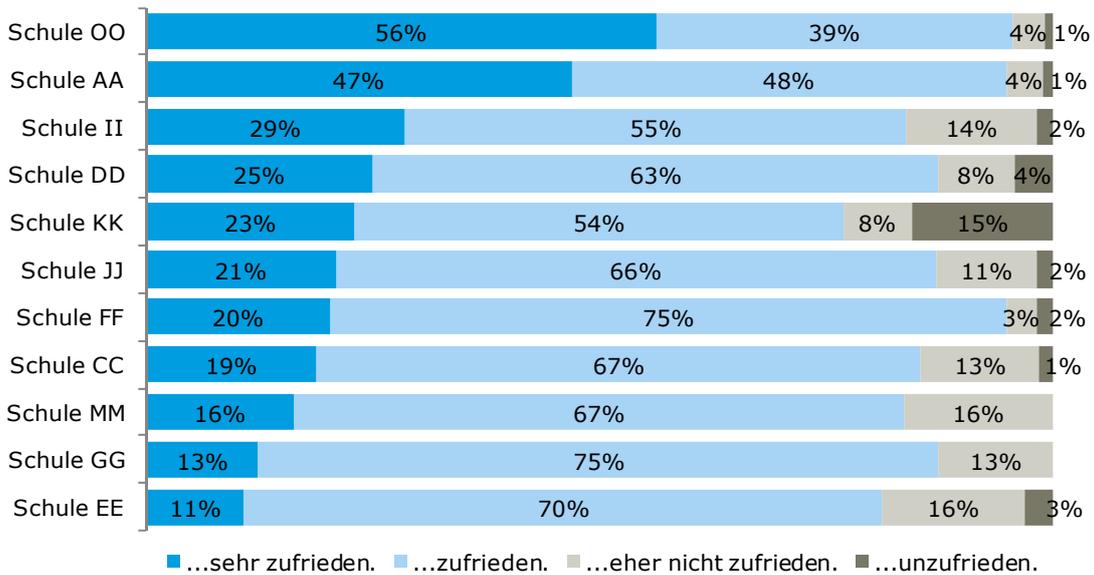
Abbildung 39: Bewertung der Beteiligungsmöglichkeiten an der Schule nach Klassen



Quelle:
Eltern 2010: N=707

Die folgende Abbildung zeigt jedoch auch, dass in den Einschätzungen zwischen den einzelnen Schulen deutliche Unterschiede bestehen:

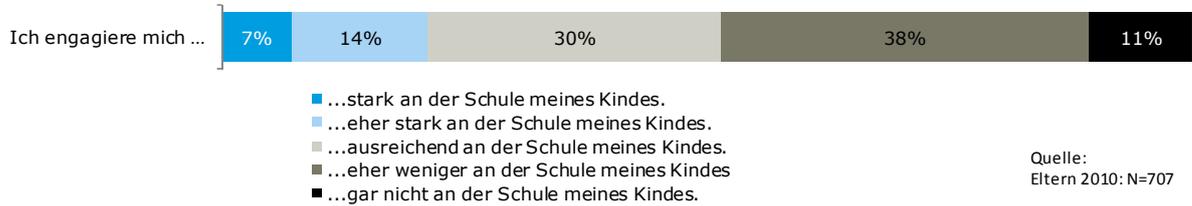
Abbildung 40: Zufriedenheit mit den Beteiligungsmöglichkeiten nach Einzelschulen



Quelle:
Eltern 2010: N=707

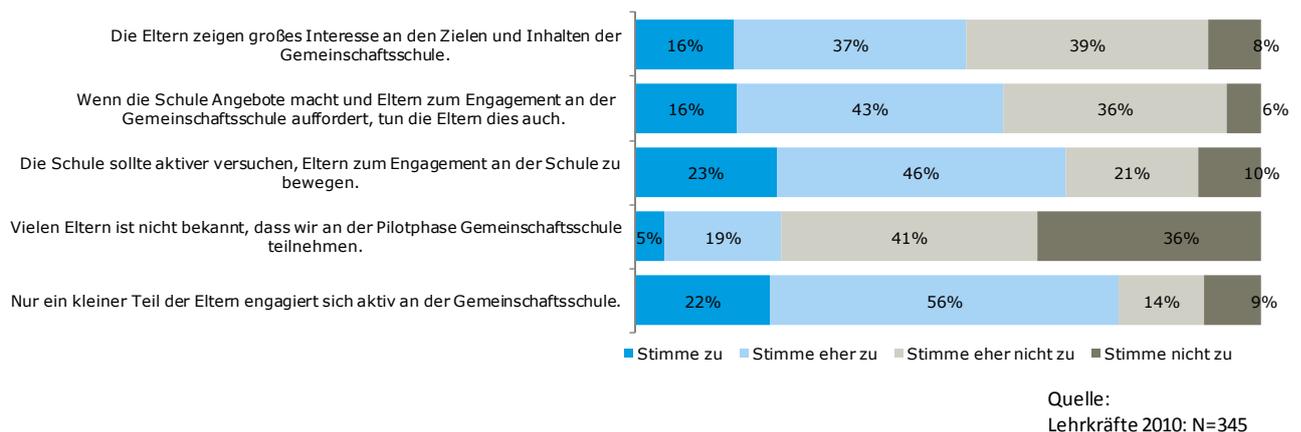
Eine weit verbreitete Unzufriedenheit findet sich an keiner Schule, doch besonders der Anteil der „sehr zufriedenen“ Eltern variiert stark – von einer Zustimmung über 56 Prozent bis zu einem Zehntel der Befragten. Gleichzeitig erreicht der Anteil der unzufriedenen Eltern an Schule 5 mit 15 Prozent einen im Vergleich sehr hohen Wert. Nach der Nutzung dieser Beteiligungsmöglichkeiten gefragt, geben ca. die Hälfte der Eltern an, das eigene Engagement an der Schule als mindestens ausreichend zu empfinden. Ein ebenso großer Teil der Eltern bewertet das eigene Engagement jedoch auch als gering oder nicht vorhanden.

Abbildung 41: Bewertung des Engagements an der Schule



Aus Sicht der Lehrkräfte ist die Beteiligung der Eltern an der Gemeinschaftsschule kritischer zu bewerten. Drei Viertel der Lehrkräfte glauben zwar, dass die Eltern über die Pilotphase (gut) informiert sind, doch ein noch größerer Anteil gibt an, dass sich nur ein kleiner Teil der Eltern auch aktiv an der Gemeinschaftsschule engagiert. Fast ebenso viele (69 Prozent) sind der Meinung, die Schule sollte (noch) aktiver versuchen, die Eltern zum Engagement zu bewegen. Hier besteht demnach aus Sicht der Lehrkräfte weiterer Handlungsbedarf an den Gemeinschaftsschulen.

Abbildung 42: Bewertung der Elterneinbindung durch die Lehrkräfte



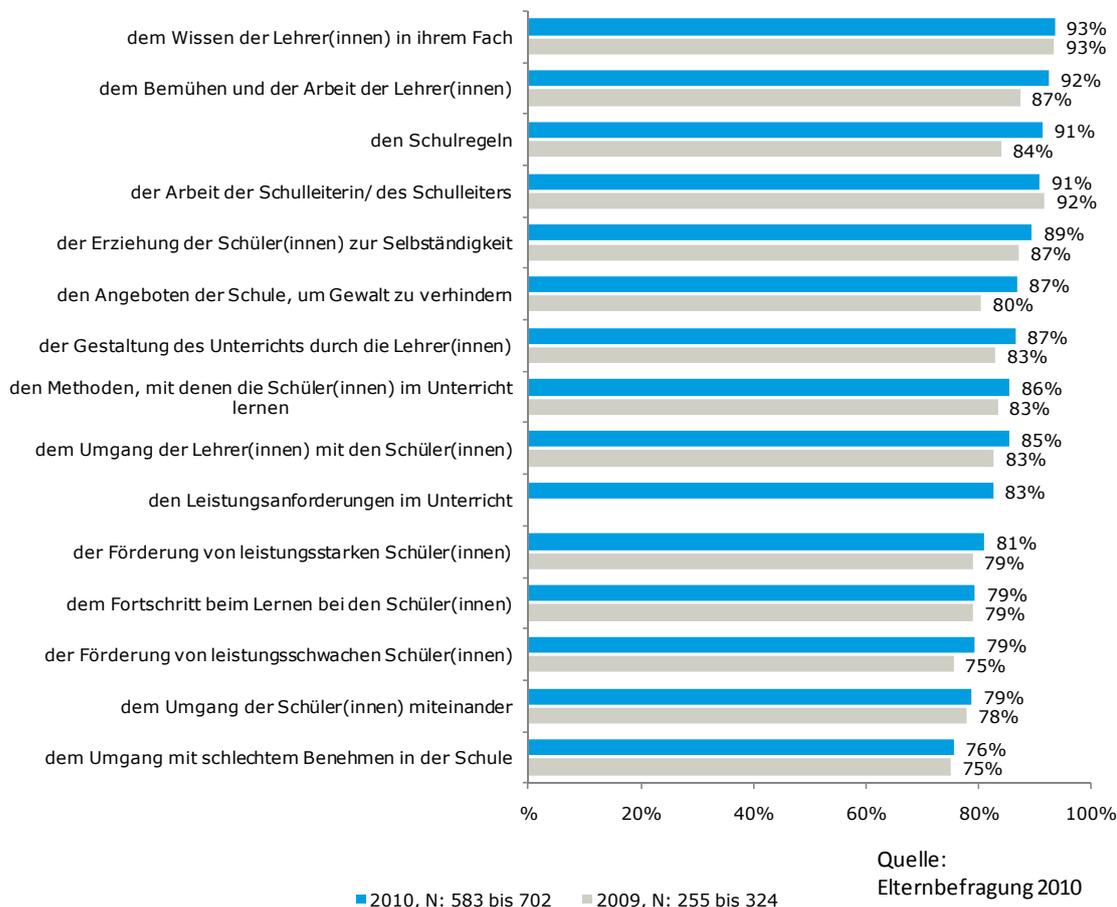
Dass verstärkte Bemühungen der Gemeinschaftsschulen um eine stärkere Einbindung der Elternschaft in eine aktive Mitgestaltung des Schulentwicklungsprozesses Erfolg haben könnten, legt die Aussage von ca. 35 Prozent der Eltern nahe, die 2010 angeben, sich in den nächsten 12 Monaten gerne mehr an der Schule ihres Kindes engagieren zu wollen.

2.3.3 Zufriedenheit der Eltern mit dem Konzept der Gemeinschaftsschulen sowie dessen Umsetzung

Neben Fragen nach der Elternbeteiligung sowie der Schulwahl stand auch die Frage, inwieweit die Eltern vom Konzept der Gemeinschaftsschule überzeugt sind und wie sie dessen Umsetzung beurteilen, sowohl im Startjahr der Pilotphase als auch nach dem ersten Schuljahr im Zentrum der Befragung. Inwieweit es den Schulen gelingt, den Vorstellungen der Eltern gerecht zu werden, welche diese wie eingangs dargestellt bei der Schulwahl an die Gemeinschaftsschulen herantragen, zeigt sich in der folgenden Abbildung.

Abbildung 43: Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Schule

Anteil Eltern nach Jahr, die (eher) zufrieden sind mit...

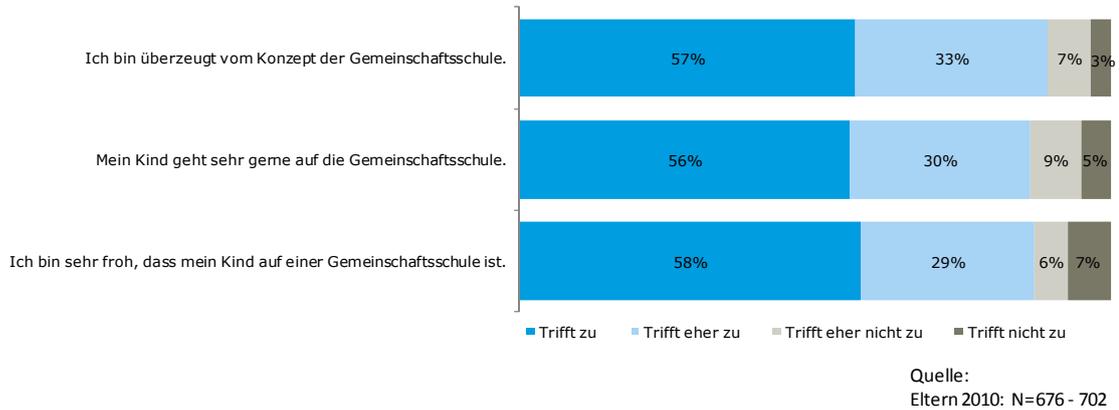


Die Eltern der Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschulen sind größtenteils zufrieden, und zwar hinsichtlich aller untersuchten Aspekte. Mit dem Wissen und Bemühen der Lehrkräfte, sowie den Schulregeln, der Arbeit der Schulleitung und der Erziehung zur Selbstständigkeit sind über 90 Prozent der Eltern eher zufrieden oder zufrieden. Dies betrifft also vor allem Schulaspekte, die nicht nur typisch für Gemeinschaftsschulen sind, sondern sich eher auf den allgemeinen Erziehungsauftrag von Schule beziehen. Die individuelle Förderung der leistungsstarken oder leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler sorgt bei knapp einem Fünftel der Eltern für Unzufriedenheit. Dieser Aspekt ist den Eltern wie im Rahmen der Darstellung der zentralen Schulwahlmotive besonders wichtig und es ist somit anzunehmen, dass dieser Aspekt auch besonders kritisch betrachtet wird. Dass vier Fünftel der Eltern mit der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler an den Gemeinschaftsschulen zufrieden sind, ist vor diesem Hintergrund als positiv zu bewerten. Vergleichsweise negativ (wenngleich noch immer deutlich positiv) werden der Umgang der Schülerinnen und Schüler miteinander sowie die Reaktion der Schulen auf dieses schlechte Benehmen bewertet⁶⁵. Im Vergleich zu 2009 ergaben sich für die einzelnen Aspekte keine wesentlichen Änderungen. Insgesamt zeigt sich aber, dass die Eltern in fast allen Aspekten zufriedener als im Vorjahr sind. Dies ist eine positive Entwicklung.

⁶⁵ In diesem Zusammenhang ist auf die Ergebnisse in Abschnitt 2.4.1 zu verweisen.

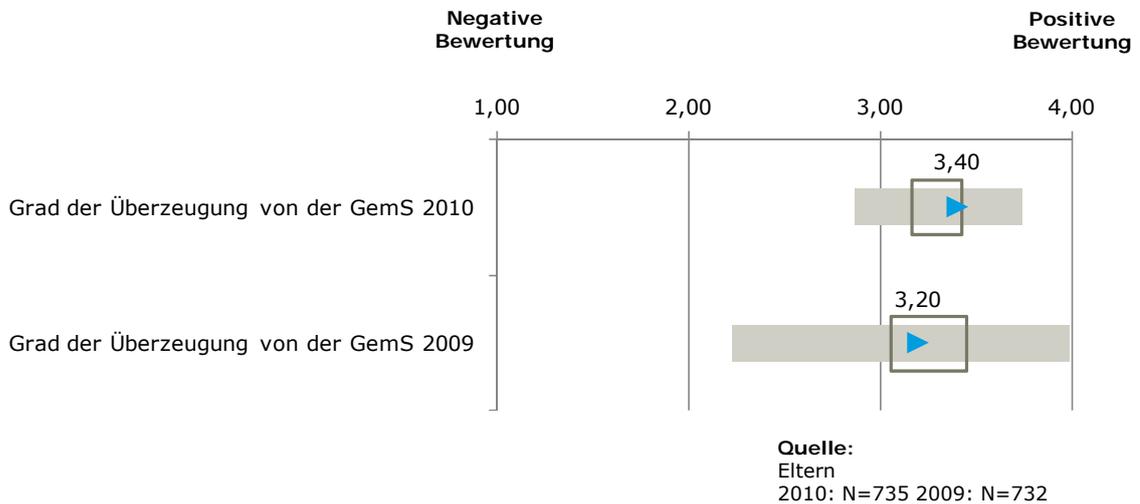
Insgesamt lässt sich also feststellen, dass die Zufriedenheit der Eltern mit den Gemeinschaftsschulen überwiegt. Dementsprechend sind knapp 90 Prozent der Eltern sehr froh, dass ihr Kind eine Gemeinschaftsschule besucht, da sie einerseits vom Konzept der Gemeinschaftsschule überzeugt sind und vor allem, weil Ihre Kinder laut ihrer Einschätzung selbst sehr gerne auf die Gemeinschaftsschule gehen.

Abbildung 44: Überzeugung von der Gemeinschaftsschule



Dieser hohe **Grad der Überzeugung von der Gemeinschaftsschule** ist im letzten Jahr sogar nochmals gestiegen (2010: M=3,4; 2009: M=3,2) und gilt in dieser Ausprägung über nahezu alle Schulen hinweg. Nur eine Schule hat einen lediglich tendenziell positiven Wert von M=2,9 zu verzeichnen - an den übrigen Schulen liegt der Mittelwert hinsichtlich dieser Frage über 3,0.

Abbildung 45: Grad der Überzeugung von der Gemeinschaftsschule



Die hohe Zufriedenheit zeigt sich auch in einem weiteren Aspekt: Sowohl in 2009 als auch in 2010 gaben vier Fünftel der Eltern an, dass sie dieselbe Schule wählen würden, wenn sie erneut entscheiden könnten.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Besonderheiten der Gemeinschaftsschule und hier vor allem die individuelle Förderung der Kinder, für die Schulwahl von großer Bedeutung sind. Nach getroffener Schulwahl zeigen sich die Eltern überwiegend mit der Arbeit der Schulleitung sowie der Lehrkräfte zufrieden und überzeugt vom Konzept der Gemeinschaftsschule. Die Beteiligungsmöglichkeiten an den Gemeinschaftsschulen werden von den Eltern positiv bewertet, jedoch ist deren Nutzung aus Sicht von Lehrkräften und Eltern noch ausbaufähig.

2.4 Gemeinschaftsschule als Lern- und Lebensort: Schulklima und Partizipation von Schülerinnen und Schülern

In ihren pädagogischen und organisatorischen Grundsätzen streben Gemeinschaftsschulen ein Lernklima an, in dem die Schülerinnen und Schüler herausgefordert werden, sich jedoch zugleich aufgehoben fühlen. Gemeinschaftsschulen sollen die Kinder und Jugendlichen auf die Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft vorbereiten, indem sich die Schule selbst zum demokratischen Lern- und Lebensraum entwickelt, was nur durch eine systematische Einbeziehung, Anerkennung und Respektierung aller an Schule Beteiligter und damit auch der Schülerinnen und Schüler gelingen kann. Im Rahmen der quantitativen Erhebung standen deshalb neben den bereits beleuchteten Aspekten auch Fragen nach Schulklima und Klassenmanagement sowie nach Anlässen und Intensität der Partizipation von Schülerinnen und Schülern im Fokus. Im Detail wurden die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte um ihre Einschätzungen zu den folgenden Themenbereichen befragt:

- Schulklima und Klassenmanagement, unter anderem zum Arbeitsklima im Unterricht, der Zusammenarbeit unter den Schülerinnen und Schülern sowie der Häufigkeit von Konflikten
- Partizipation der Schülerinnen und Schülern bei der Entwicklung von Schule und Unterricht

Wie in den bisherigen Themenabschnitten soll die Relevanz der Analyseaspekte zunächst theoretisch hergeleitet werden, um darauf aufbauend die gemeinschaftsschulspezifischen Befunde und Ergebnisse aus den quantitativen und sofern vorliegend auch der qualitativen Untersuchungen darzulegen und zu diskutieren.

2.4.1 Klassenmanagement und Schulklima

Die Gestaltung eines produktiven Arbeitsklimas und den Umgang mit Konflikten und Verhaltensauffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler ordnet die Schulpädagogik dem Bereich des Klassenmanagements zu. Wichtig ist dabei, dass „im Unterschied zur instruktionalen Ebene des Unterrichts nicht die Förderung individueller Lernprozesse im Mittelpunkt steht, sondern die Etablierung und Aufrechterhaltung sozialer Ordnung und Kooperation im sozialen System Schulklasse“.⁶⁶ Dazu gehören situationale Regulationshandlungen, zum Beispiel direkte Interventionen, wie verbale Zurechtweisungen und indirekte Interventionen, wie präventive Maßnahmen bei der Planung und Gestaltung von Unterricht. Grundlegende Studien zu Unterrichtsstörungen⁶⁷ führen als wirksame Prinzipien einer guten Klassenführung und Vermeidung von Disziplinschwierigkeiten folgende auf:

- Allgegenwärtigkeit/Dabeisein des Lehrers
- Überlappung von Unterrichtsphasen – mit Disziplinproblemen wird nebenbei umgegangen, ihnen wird wenig eigener Raum gegeben
- Zügigkeit/Reibungslosigkeit des Unterrichtsverlaufs
- Gruppenaktivierung – möglichst alle Schülerinnen und Schüler sind dauerhaft aktiv.

Der Umgang mit heterogenen Lerngruppen sowie die Implementation von neuen Instrumenten und Methoden eines binnendifferenzierten Unterrichts stellt die Lehrerinnen und Lehrer an Gemeinschaftsschulen – wie bereits aus den Schulprofilen hervorging – vor neue Herausforderungen hinsichtlich des Klassenmanagements. Neben diesen Aspekten auf Ebene der einzelnen Klasse,

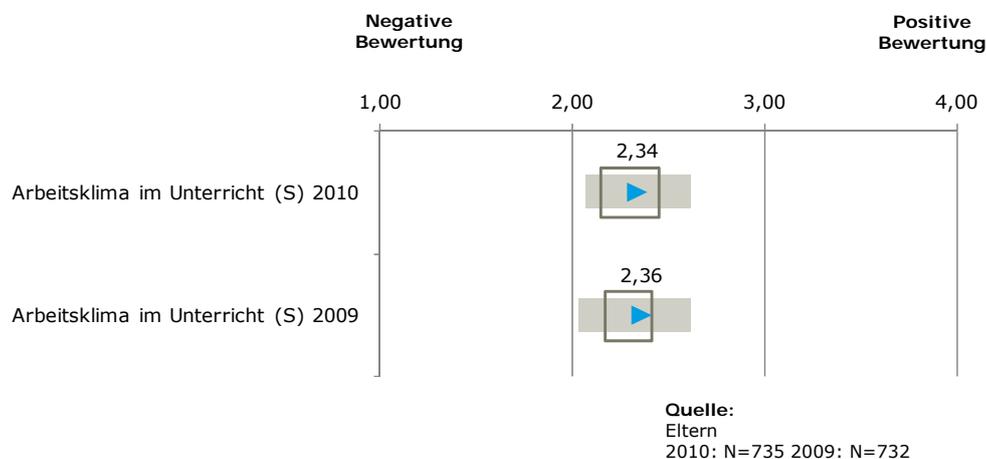
⁶⁶ Vgl. Ophardt, D.; Thiel, F. (2007): Klassenmanagement als professionelle Gestaltungsleistung. Methodische Überlegungen zur Rekonstruktion von Handlungsmustern des Klassenmanagement anhand von Unterrichtsvideographierungen. In: Lemmermöhle, D./Rothgangel, M./Bögeholz, S./Hasselhorn, M./Watermann, R.: Professionell lehren, erfolgreich lernen. Münster, S. 135.

⁶⁷ Kounin, J. S. (2006/1976): Techniken der Klassenführung, (Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik – Reprints Bd. 3). Münster.

sind im Zuge der Gestaltung der Gemeinschaftsschulen als Lebensstätten von Kindern und Jugendlichen auch Fragen nach dem sozialen Binnenklima zu beantworten. Soll eine Schule als Lern- und Lebensort funktionieren und von den Beteiligten akzeptiert werden, dann sind Gemeinschaftsakzeptanz und Kooperationsverhalten, Vorbildlichkeit und Rücksichtnahme, aber auch Fürsorge und Verantwortungsbereitschaft zu fördern. Dabei ist ein enger Zusammenhang zwischen Schulklima und Leistung bzw. Schulerfolg anzunehmen: Verkürzt könnte man sagen, je besser das Klima in einer Schule empfunden wird, desto erfolgreicher lernen und arbeiten die Beteiligten.⁶⁸

Um eine Einschätzung darüber treffen zu können, inwiefern es den Gemeinschaftsschulen gelingt, ein förderliches Arbeitsklima im Unterricht zu schaffen, mit Konflikten unter Schülerinnen und Schülern umzugehen und so eine positive Schulatmosphäre herzustellen, waren diese Aspekte ebenfalls Teil der Befragung 2009 und 2010. Das **Arbeitsklima im Unterricht**, das die Schülerinnen und Schüler anhand von Aussagen, wie „Wir Schüler können ungestört arbeiten“, „Zu Beginn der Stunde vergehen mehr als 5 Minuten, in denen gar nichts passiert“ oder „Der Lehrer muss oft eingreifen, damit jeder zuhört“ einschätzen, wird 2010 als durchschnittlich bewertet (2010: $M=2,34$). Im Vergleich zu 2009 lässt sich dabei keine nennenswerte Veränderung feststellen. Auch auf Einzelschulebene zeigen sich keine bedeutenden Veränderungen. Das Spektrum, in dem die Einzelschulen zu verorten sind, ist zu beiden Erhebungszeitpunkten fast identisch und umfasst im Jahr 2010 einen Bereich von tendenziell negativen ($M=2,07$) bis durchschnittlichen Einschätzungen ($M=2,61$). Die neuen 7. Klassen im Jahr 2010 beurteilen das Arbeitsklima im Unterricht als durchschnittlich ($M=2,40$) und somit etwas besser als der vorausgegangene 7. Jahrgang – der erste Gemeinschaftsschuljahrgang.

Abbildung 46: Arbeitsklima im Unterricht

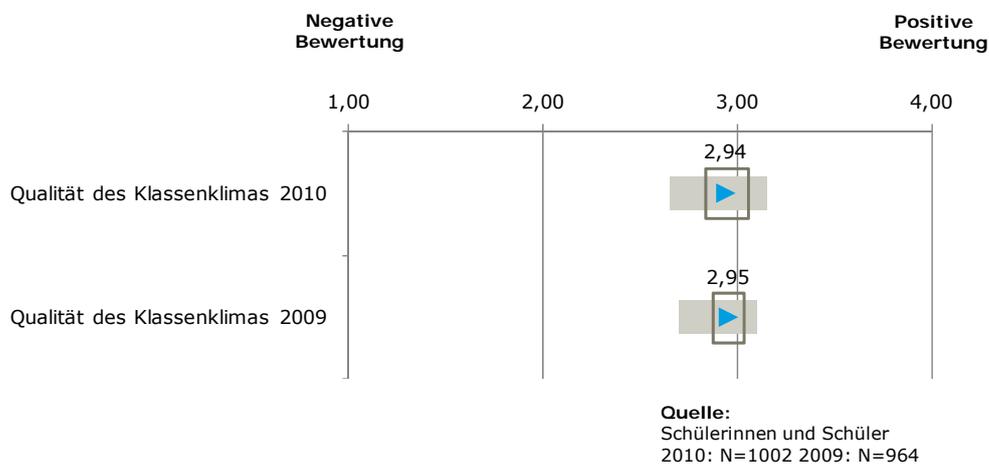


Eine These zur Erklärung der genannten Bewertung ist, dass die Einführung neuer Unterrichtsformen vorübergehend für Unruhe sorgt, da der Umgang mit diesen auch von den beteiligten Akteuren erst gelernt werden muss – sowohl von Lehrkräften hinsichtlich verschiedener Aspekte des Klassenmanagements als auch von den Schülerinnen und Schülern, welche lernen müssen, die neu geschaffenen Freiräume im Lernprozess auch produktiv zu nutzen. Zudem führen gerade kooperative Formen des Arbeitens, zum Beispiel die gemeinsame Beratung der Schülerinnen und Schüler bei der Gruppenarbeit, zu einer unvermeidlichen, aber produktiven Lautstärke, welche unter Umständen im zweiten Jahr der Pilotphase noch als ungewohnt empfunden wird.

⁶⁸ Vgl. Appel, S./Rutz, G. (2009): Handbuch Ganztagschule, Schwalbach, S. 133-139.

Die **Qualität des Klassenklimas**, ebenfalls aus Sicht der Schülerinnen und Schüler beurteilt, wird in 2010 tendenziell positiv wahrgenommen (2010: $M=2,94$). Dabei wurde die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler zu Aussagen wie, „Die meisten Schülerinnen und Schüler verstehen sich sehr gut miteinander“ oder „In unserer Klasse ist es für alle Schülerinnen und Schüler einfach, Anschluss zu bekommen“ eingeholt. Im Vergleich zum Befragungsjahr 2009 sind keine Unterschiede in der Wahrnehmung des Klassenklimas zu verzeichnen – dies gilt auch für den Vergleich der Einschätzungen der diesjährigen 8. mit den letztjährigen 7. Jahrgängen. Auch das Spektrum, in dem die Einzelschulen zu verorten sind, ist zwischen 2009 und 2010 nahezu gleich geblieben und weist Schulwerte auf, die zwischen 2,65 - was einer gerade noch positiven Bewertung des Klassenklimas durch die Schülerinnen und Schüler entspricht - und 3,16 - ein Wert im deutlich positiven Bereich - liegen. Die 7. Klassen des Jahres 2010 (2010: $M=3,0$) beurteilen die Qualität des Klassenklimas tendenziell sogar noch etwas positiver als der erste 7. Gemeinschaftsschuljahrgang im Jahr 2009.

Abbildung 47: Qualität des Klassenklimas

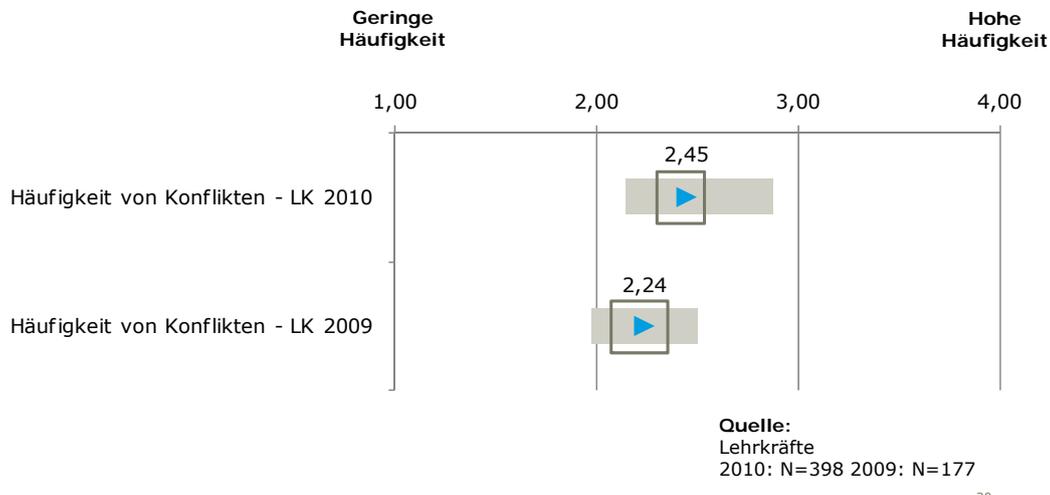


Auch aus Sicht der Lehrkräfte ist die **Zusammenarbeit unter den Schülerinnen und Schülern** an den Gemeinschaftsschulen eindeutig positiv zu bewerten (2010: $M=3,20$). An den einzelnen Gemeinschaftsschulen treten Bewertungen auf, die im tendenziell positiven (Minimalwert 2010=2,83) bis sehr positiven (Maximalwert 2010=3,52) Bereich liegen. Diese Einschätzung wird dabei in gleicher Weise von Lehrkräften getroffen, welche in Gemeinschaftsschuljahrgängen unterrichten als auch von solchen, die dies nicht tun.

Was die **Häufigkeit von Konflikten**⁶⁹ an den Gemeinschaftsschulen betrifft, kommt die Befragung der Lehrkräfte zu dem Ergebnis, dass die Gemeinschaftsschullehrkräfte durchschnittlich häufig Konflikte zwischen den Schülerinnen und Schülern wahrnehmen (2010: $M=2,45$).

⁶⁹ Bei diesem Index ist darauf zu achten, dass ein hoher Wert hier gleichzusetzen ist mit einer hohen Häufigkeit von Konflikten und somit negativ zu bewerten ist, wohingegen ein niedriger Wert auf eine geringe Häufigkeit verweist und somit positiv zu bewerten ist.

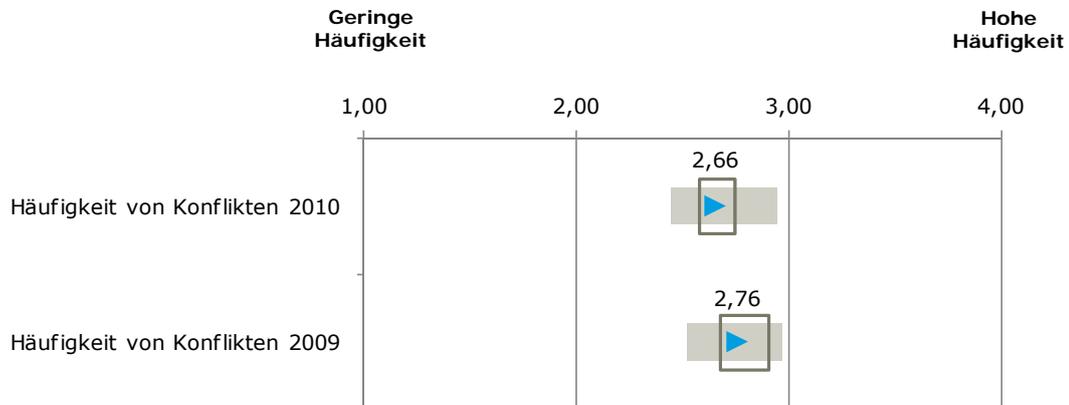
Abbildung 48: Häufigkeit von Konflikten - Lehrkräftesicht



Im Vergleich der Bewertung von 2009 und 2010 werden etwas häufiger Konflikte wahrgenommen (+0,21). Blickt man auf die Ergebnisse der Einzelschulen, so lässt sich feststellen, dass sich diese hinsichtlich der Wahrnehmung von Konflikten in einem Spektrum zwischen selten (Minimalwert 2010=2,14) und manchmal (Maximalwert 2010=2,87) bewegen. Die Bewertungen der einzelnen Schulen liegen dabei etwas weiter auseinander als im Vorjahr. Insgesamt ist eine leichte Zunahme zu verzeichnen.

Stellt man die Wahrnehmung der Lehrkräfte hinsichtlich der **Häufigkeit von Konflikten** jener der Schülerinnen und Schüler gegenüber, so zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler etwas häufiger Konflikte unter ihren Mitschülerinnen und -schülern beobachten als die Lehrkräfte. Die Einschätzung rangiert ebenfalls im Bereich einer mittleren Häufigkeit (2010: M=2,66). Die Schülerinnen und Schüler der einzelnen Gemeinschaftsschulen verorten ihre Schulen in 2010 und 2009 dabei hinsichtlich der Häufigkeit von Konflikten in einem Bereich zwischen eher selten (Minimalwert 2010=2,44) bis manchmal (Maximalwert 2010=2,95). Der Mittelwertvergleich der Jahre 2009 und 2010 zeigt eine leichte Abnahme der Wahrnehmung von Konflikten (-0,10) durch die Schülerinnen und Schüler. Die Wahrnehmung von Konflikten aus Sicht der Schülerinnen und Schüler von der 7. zur 8. Klasse hat an nahezu allen Schulen abgenommen. Die Wahrnehmung von Konflikten auf einem konstanten leicht sinkenden Niveau deutet auf eine positive Entwicklung hin, würde man doch eigentlich einen negativen Effekt des Alters auf die Häufigkeit von Konflikten erwarten. Die diesjährigen 7. Klassen beurteilen die Häufigkeit von Konflikten als durchschnittlich (2010: M=2,53) und liegen somit wiederum deutlich unter der Einschätzung der letztjährigen 7. Klassen (2009: M=2,82). Die leichte Abnahme der Wahrnehmung von Konflikten im Allgemeinen gründet dementsprechend in der Beurteilung der diesjährigen 7. Klasse.

Abbildung 49: Häufigkeit von Konflikten - Schülersicht



Quelle:
Schülerinnen und Schüler
2010: N=963 2009: N=1004

Die dargestellten Aspekte Arbeitsklima im Unterricht, Klassenklima, Zusammenarbeit unter den Schülerinnen und Schülern sowie Konflikte unter den Schülerinnen und Schülern wurden auch im Zuge der Fallstudien "Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit dem Lernen in heterogenen Gruppen an Gemeinschaftsschulen" und "Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen" vertiefend untersucht. An der Schule CC bewerten die befragten Lehrerinnen und Lehrer den Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander unterschiedlich gut. Alle der befragten Lehrkräfte werden in unterschiedlichem Maß mit Disziplinschwierigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern konfrontiert. Sie beschreiben dies aber als altersangemessene Verhaltensweisen. Einen Geräuschpegel, der durch produktive Kommunikation entsteht, akzeptieren alle befragten Lehrkräfte der Schule CC. Störungen durch Regelmisssachtungen finden nach ihrer Aussage jedoch noch zu oft statt. Die Jugendlichen der Schule CC selbst wünschen sich ein konsequenteres Handeln seitens der Lehrkräfte sowie einen sozialen Trainingsraum für die Störerinnen und Störer. Für ein produktives Arbeiten sei es oft zu laut in der Klasse. Ein unkonzentriertes Arbeitsklima herrsche auch im Teilungsraum. Dies läge daran, dass sich die Schülerinnen und Schüler ohne Lehreraufsicht schneller gegenseitig ablenken. Zu etwas mehr Ruhe habe bereits die Kommunikation über den störenden Lärmpegel im neu eingeführten Klassenrat geführt. Hinsichtlich der Zusammenarbeit unter den Schülerinnen und Schülern berichten die befragten Jugendlichen an der Schule CC, dass sie ihre Aufgaben gerne in Teams oder Kleingruppen bearbeiten. Viele arbeiten dabei mit ihren Freundinnen und Freunden, andere suchen sich ihre Lernpartnerinnen und -partner in der sogenannten Lernzeit nach fachlichen Stärken aus sowie danach, ob sie konzentriert arbeiten können und sich gegenseitig gut unterstützen. Mehrheitlich sind die befragten Schülerinnen und Schüler der Meinung, dass Mitschülerinnen und -schüler oft besser und bedarfsgerechter als die Lehrkräfte erklären könnten.

An der Schule KK erwähnen alle befragten Lehrkräfte, dass der Umgang der Lernenden untereinander zum Teil nicht als positiv zu bewerten ist. Auch hier geht die Mehrheit von altersangemessenen Verhaltensweisen aus, konstatiert jedoch gleichzeitig, dass diese Disziplinschwierigkeiten ungünstig für den Unterrichtsverlauf seien. Schülerinnen und Schüler als Reaktion aus dem Unterricht zu entfernen, wird von den Lehrkräften unterschiedlich bewertet. Einige Befragte erhoffen sich von der Einrichtung eines sozialen Trainingsraums positive Veränderungen. Der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern gestalte sich zum Teil schwierig, was das Arbeitsklima in den Klassen negativ beeinflusse. Die geplante Rhythmisierung des bisherigen Tagesablaufs soll sowohl für die Schülerinnen und Schüler zu einer konstanteren Lernatmosphäre mit weniger Wechsel der Räume, Personen und Inhalte führen, als auch zu einer Entlastung der Lehrkräfte. Die Schülerinnen und Schüler beurteilen die Stimmung in ihrer Klasse positiv. Mehrheitlich berichten sie jedoch auch, dass sie sich beim Lernen von den lauten Schülerinnen und

Schülern gestört fühlen. Hier sollten ihrer Meinung nach die Lehrkräfte mehr gegen die Störer unternehmen. Sonst lasse man sich zu oft ablenken und schaffe die Aufgaben nicht. An der Schule KK schätzen es die Jugendlichen als selbstverständlich ein, dass man sich auf einer Gemeinschaftsschule gegenseitig beim Lernen hilft. Sie seien besser geworden, weil Freundinnen und Freunde „viel besser erklären als die Lehrer“. Es gäbe jedoch einige Jugendliche, die das Lernen verweigern und sich nicht von ihren Mitschülerinnen und -schülern helfen lassen würden. Alle befragten Schülerinnen und Schüler arbeiten zudem gerne in Gruppen. Sie wünschen sich, öfter in Gruppen arbeiten zu können, wobei sie eine leistungsheterogene Zusammensetzung als besonders hilfreich empfinden, da so das Potential der Stärkeren genutzt werden könne.

Die qualitativen Ergebnisse zur Häufigkeit von Konflikten an der Schule CC stützen die quantitativen Ergebnisse und erklären sie zugleich: Die Jugendlichen wünschen sich mehr Ruhe und Struktur im Unterricht. Die individualisierte Arbeit in den Teilungsräumen – zum Teil ohne Aufsicht und Lernprozessberatung durch eine Lehrkraft – führt zu einer unruhigen Arbeitsatmosphäre und vermehrten Konflikten. Auch die qualitativen Ergebnisse an der Schule KK können die Ergebnisse der quantitativen Befragung näher beleuchten: Die Lehrkräfte und Lernenden berichten in ähnlichem Maße von Konflikten, beide Seiten wünschen sich mehr Struktur im Umgang mit Konflikten. Die Mittelwerte liegen über dem Mittelwert aller Schulen, was zeigt, dass die Häufigkeit von Konflikten an dieser Schule von beiden Befragungsgruppen kritischer betrachtet wird. Als strukturelle Lösungsvorschläge seitens der Lehrkräfte wird die Einrichtung eines sozialen Trainingsraums genannt.

Die Ergebnisse der Befragung sowie der Fallstudien lassen den Schluss zu, dass im Vergleich zu den bisher erwähnten, oft sehr positiven Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zur Gemeinschaftsschule das Arbeitsklima an allen Gemeinschaftsschulen auffällig negativ eingeschätzt wird. Die qualitative Erhebung an den Fallschulen stützt dieses Ergebnis und zeigt, dass sich die Schülerinnen und Schüler insbesondere ein konsequenteres Verhalten seitens der Lehrkräfte gegenüber Störungen wünschen. Im Bereich „Klassenmanagement“ zeigt sich somit an den Gemeinschaftsschulen noch Entwicklungsbedarf. Es lässt sich allerdings auch festhalten, dass die Schülerinnen und Schüler das Klassenklima sowie ihre Zusammenarbeit untereinander konstant als gut bewerten und die Heterogenität der Schülerschaft auf diese Einschätzung keine negativen Auswirkungen zu haben scheint. Die Ergebnisse der Fallstudien legen deshalb nahe, dass sich die Kritik der Schülerinnen und Schüler nicht etwa gegen die Heterogenität der Lerngruppe an sich richtet, sondern vielmehr als Plädoyer für eine bessere Steuerung im Unterricht, das heißt für einen gezielteren Umgang mit Heterogenität aufseiten der Lehrkräfte sowie für ein gezieltes Qualifizieren der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Umgangs mit Methoden und Instrumenten zur Binnendifferenzierung und den dadurch entstehenden Freiräumen im Lernprozess. Beim Klassenmanagement zeigt sich somit an den Gemeinschaftsschulen noch Entwicklungsbedarf. Hinsichtlich der Häufigkeit von Konflikten zwischen den Schülerinnen und Schüler zeigen sowohl diese selbst als auch ihre Lehrkräfte angesichts des als durchschnittlich häufig wahrgenommenen Auftretens von Konflikten eine Sensibilität gegenüber der Thematik, die den Ansprüchen dieser Schulform gerecht wird, allerdings nicht auf eine besondere Auffälligkeit bezüglich dieser Thematik hinweist. Das ist insbesondere vor dem Hintergrund der Integrationsaufgaben und der Einführung neuer Unterrichtsformen als tendenziell positiv zu beurteilen, bedarf jedoch einer kontinuierlichen Aufmerksamkeit aller Beteiligten.

2.4.2 Partizipation und Mitbestimmung

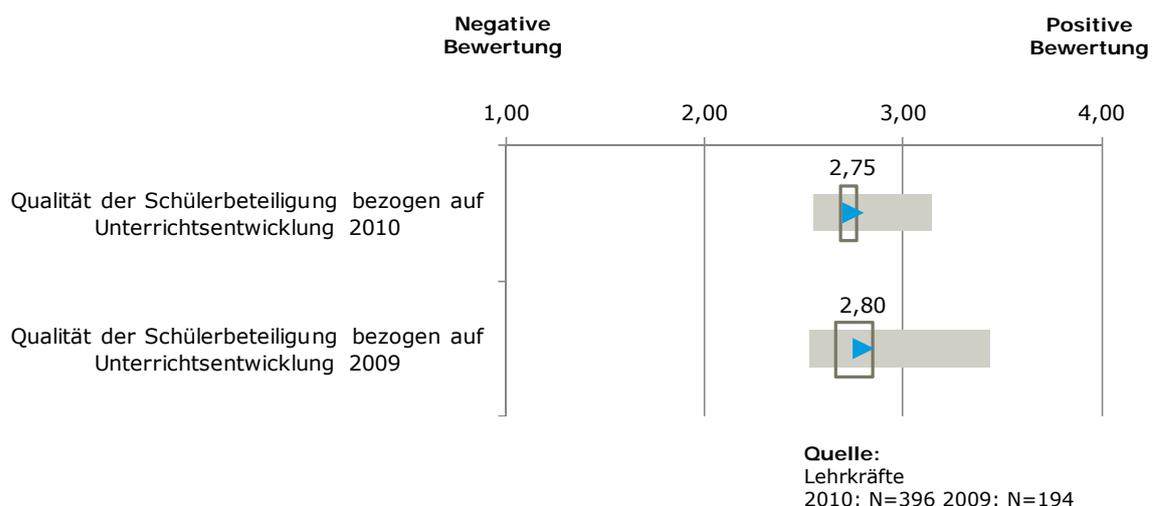
Wie eingangs festgehalten, ist die Vorbereitung aller Kinder und Jugendlicher auf die Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft ein zentrales Ziel der Berliner Gemeinschaftsschulen. Im Fokus der von der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführten Untersuchungen steht deshalb auch das Demokratielernen an Gemeinschaftsschulen, das heißt das Erlernen, Erproben und Einüben von Demokratie und ihrem zentralen Prinzip, der demokratischen Partizipation. Schülerpartizipation zielt damit auf die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Gestaltung von Leben und Lernen in der Schule. Die Kinder und Jugendlichen lernen, selbstverantwortlich und kooperativ zu handeln und damit entscheidende Voraussetzungen für die Teilhabe an der demokratischen

Gestaltung unserer Gesellschaft zu erwerben. Schülerbeteiligung – verstanden als „Handeln von Lernenden [...] , mit dem diese systematisch auf Planung, Gestaltung und Reflexion der Lern- und Schulkultur Einfluss nehmen“⁷⁰ – muss allerdings erst gelernt werden. Dies kann auf drei Ebenen geschehen: der Ebene der Schulklasse und Lerngruppe, der Ebene der Unterrichtsgestaltung sowie der Ebene der Gestaltung von Schulkultur. Damit Demokratielernen gelingen kann, müssen jedoch spezifische Rahmenbedingungen gegeben sein, die dies ermöglichen. Hier sind unter anderem zu nennen: „eine didaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements, mit deren Hilfe Beteiligung ermöglicht und unterstützt wird; eine Einstellung des Lehrenden gegenüber den Lernenden, die diese als Expert(inn)en für Unterricht und Schule akzeptieren; Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern, dass Schülerbeteiligung ernst genommen wird und Konsequenzen hat.“⁷¹

Inwiefern diese Rahmenbedingungen an den Gemeinschaftsschulen vorhanden sind und genutzt werden, das heißt, inwiefern Schülerinnen und Schüler in Prozesse und Entscheidungen bei der Gestaltung von Schule und Unterricht einbezogen werden, ist Gegenstand der wissenschaftlichen Begleitung und wird sowohl mit quantitativen als auch – im Rahmen einer Ende 2010 beginnenden Fallstudie – mit qualitativen Methoden untersucht.

Da zu diesem Themenbereich sowohl die Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler befragt wurden, ist es möglich, die Aussagen der verschiedenen Akteure zu spiegeln und unterschiedliche bzw. übereinstimmende Wahrnehmungen zu identifizieren. Nach der **Beteiligung von Schülerinnen und Schülern im Bereich des Unterrichts** gefragt, geben die Lehrkräfte aller Gemeinschaftsschulen an, dass diese im mittleren Bereich liege (2010: M=2,75). Im Zeitverlauf der Befragungsjahre 2009 und 2010 sind dabei hinsichtlich des Mittelwerts keine nennenswerten Veränderungen zu verzeichnen. Vergleicht man die allgemeine Beurteilung mit der Beurteilung von Lehrkräften, die in diesem Jahr in einer Gemeinschaftsschulklasse unterrichten, und mit der Beurteilung von Lehrkräften, die sowohl 2009 als auch 2010 an der Befragung teilgenommen haben, so ergeben sich ebenfalls keine nennenswerten Unterschiede.

Abbildung 50: Qualität der Schülerbeteiligung im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung – Lehrkräftesicht (Index)



Die einzelnen Schulen bewegen sich bezüglich der Frage nach den Beteiligungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler im Jahr 2010 in einem recht engen Spektrum, welches auf eine mittlere (2010: M=2,55) bis hohe (2010: M=3,29) Beteiligung der Schülerinnen und Schüler in Unterrichtsfragen schließen lässt. Im Vergleich zum Vorjahr 2009 nähern sich die einzelnen Gemein-

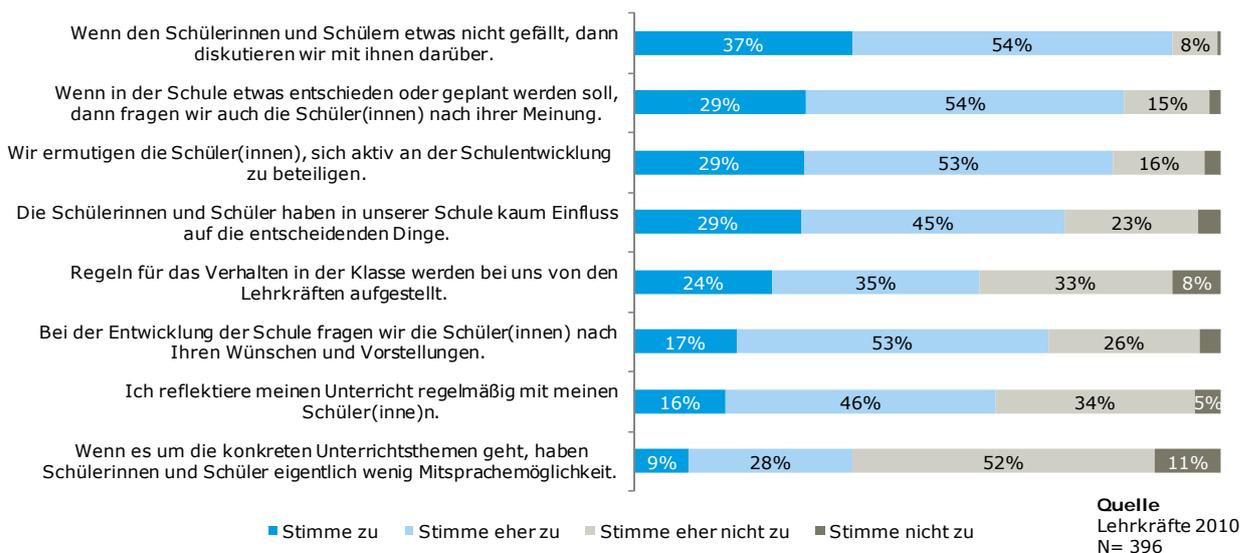
⁷⁰ Vgl. Bastian, J. (2010): Feedbackarbeit und Unterrichtsentwicklung. In: Bohl, T. u.a.: Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 379ff;
Bastian, J. (2007): Schülerbeteiligung lernen. Lern- und Schulkultur gemeinsam entwickeln. In: PÄDAGOGIK 61, Heft 7-8/2007, S. 8.

⁷¹ Ebd., S. 8.

schaftsschulen dabei in ihrer Einschätzung einander an – das Spektrum verkleinert sich, das heißt, es entsteht ein einheitlicheres Bild über die Gemeinschaftsschulen hinweg.

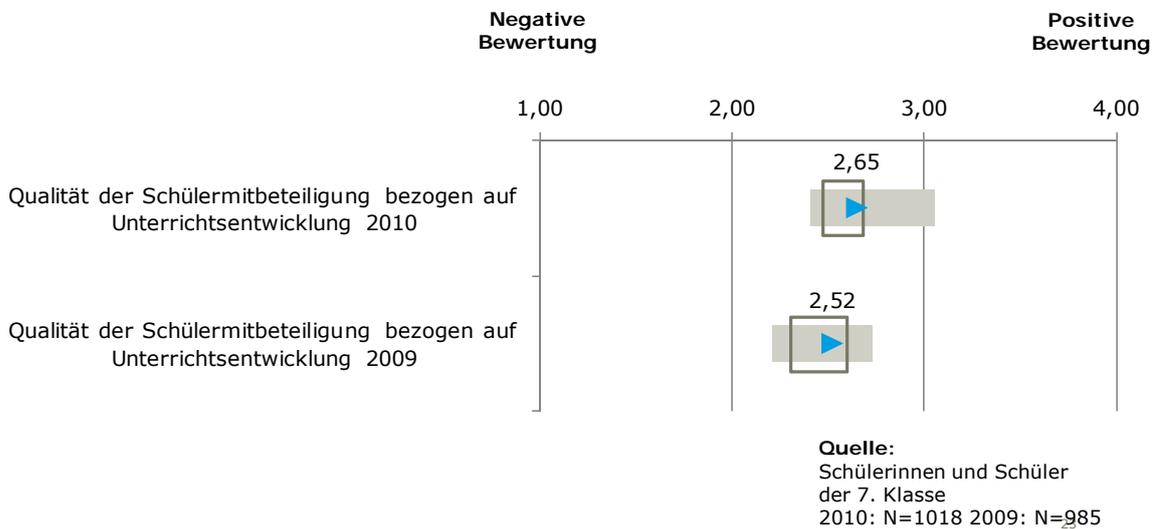
Eine Betrachtung der einzelnen, im Untersuchungsbereich enthaltenen zu bewertenden Aussagen verdeutlicht, dass aus Sicht der Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen eine Atmosphäre herrscht, welche die Schülerinnen und Schüler dazu auffordert, sich an der Unterrichtsentwicklung zu beteiligen. So stimmen 83 Prozent der Gemeinschaftsschullehrkräfte der Aussage zu bzw. eher zu „Wenn in der Schule etwas entschieden oder geplant werden soll, dann fragen wir auch die Schülerinnen und Schüler nach ihrer Meinung“. Ebenfalls 82 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer geben an, dass die Schülerinnen und Schüler an ihrer Gemeinschaftsschule dazu ermutigt werden, sich aktiv an der Schulentwicklung zu beteiligen. Auch die Aussage „Bei der Entwicklung der Schule fragen wir die Schülerinnen und Schüler nach ihren Vorstellungen und Wünschen“ wird von 70 Prozent der Lehrkräfte für ihre Schule als zutreffend eingeschätzt. Dies spricht zwar für Rahmenbedingungen, welche die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern zulassen und sie sogar fördern, dennoch bleibt festzuhalten, dass dies noch nicht zu einer tatsächlichen Einflussnahme der Schülerinnen und Schüler führt: 74 Prozent der Lehrkräfte stimmen der Aussage zu bzw. eher zu, dass die Schüler und Schülerinnen dennoch kaum Einfluss auf entscheidenden Dinge haben, insbesondere, wenn es um konkrete Unterrichtsthemen geht, was 63 Prozent der Lehrkräfte als (eher) zutreffend bewerten.

Abbildung 51: Qualität der Schülerbeteiligung im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung – Lehrkräftesicht



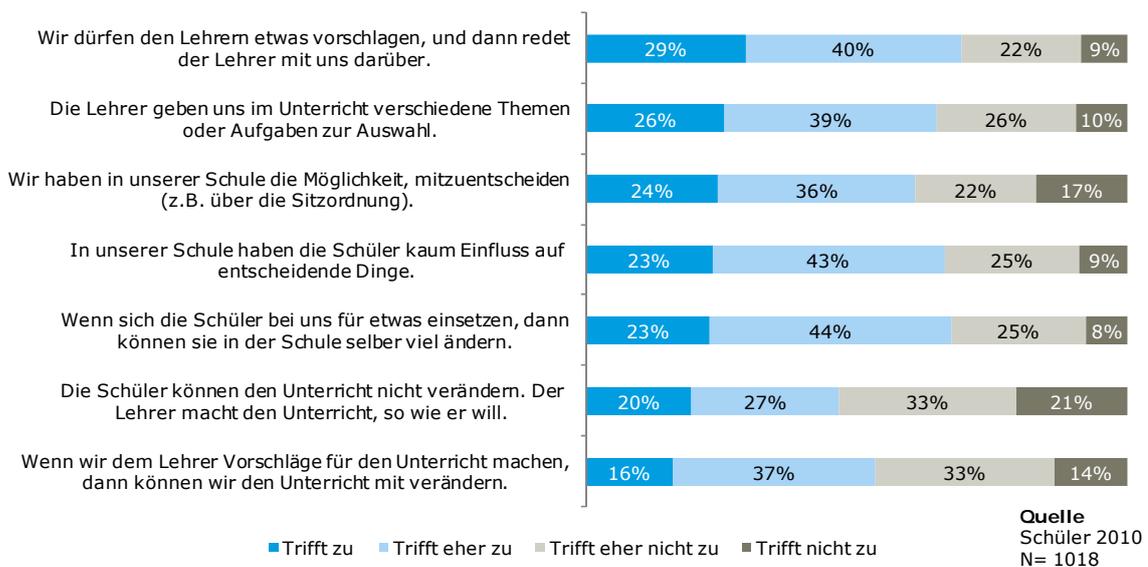
Vergleicht man die Einschätzung der Lehrkräfte zur **Schülerbeteiligung bezogen auf Fragen des Unterrichts** mit jenen der Schülerinnen und Schüler selbst, zeigt sich aufseiten der Schülerinnen und Schüler eine leicht kritischere Bewertung. Dennoch liegt auch die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler im mittleren Bereich (2010: M=2,65), das heißt, die Jugendlichen bewerten ihre Beteiligungsmöglichkeiten im Unterricht neutral, im Zeitverlauf 2009 auf 2010 jedoch leicht positiver.

Abbildung 52: Qualität der Schülerbeteiligung im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung – Schülersicht (Index)



Das Spektrum, das heißt die Spanne der Werte der Einzelschulen, bewegt sich 2010 im mittleren (2,41) bis guten Bereich (3,06) und hat sich im Vergleich zum Vorjahr etwas nach oben verschoben, was auch zu einer Verbreiterung des Spektrums in Richtung positiverer Werte geführt hat. Vergleicht man die Einschätzungen der letztjährigen 7. Klassen der Gemeinschaftsschulen mit den diesjährigen 8. Klassen, ergibt sich in diesem Jahr eine etwas positivere Bewertung (2010: M=2,58; 2009: M=2,48). Die Beurteilung der Qualität der Schülermitbestimmung, bezogen auf Unterrichtsentwicklung aus Sicht der 7. Klassen dieses Schuljahres, liegt ebenfalls wiederum etwas höher (2010: M=2,69), sodass von einer Verbesserung der Beteiligungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler an den Gemeinschaftsschulen im Zeitverlauf ausgegangen werden kann.

Abbildung 53: Qualität der Schülerbeteiligung im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung – Schülersicht

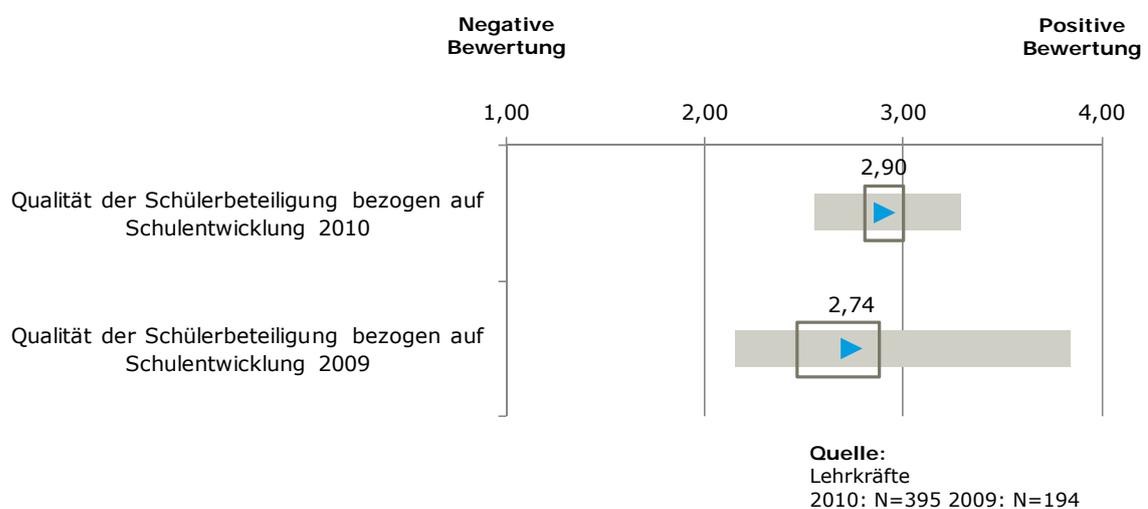


Ein Blick auf die einzelnen, im Untersuchungsbereich enthaltenen Aussagen zeigt, dass sich die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler mit jenen der Lehrerinnen und Lehrer der Gemeinschaftsschulen weitestgehend decken, wobei die Schülerinnen und Schüler eine Tendenz zur et-

was kritischeren Bewertung zeigen. Die größtenteils übereinstimmende Einschätzung der beiden Befragungsgruppen spricht sowohl für eine realistische Einschätzung auf Lehrkräfteseite als auch für die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, unterrichtsbezogene Sachverhalte richtig zu deuten.

Neben unterrichtsbezogenen Aspekten der Schülerpartizipation stand auch die Frage nach der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Weiterentwicklung der Schule im Fokus. Die **Qualität der Schülerbeteiligung bezogen auf Schulentwicklung** wird aus Sicht der Lehrkräfte als tendenziell positiv bewertet (2010: $M=2,90$), was einen leichten Anstieg der Beurteilung seit 2009 bedeutet ($+0,16$).

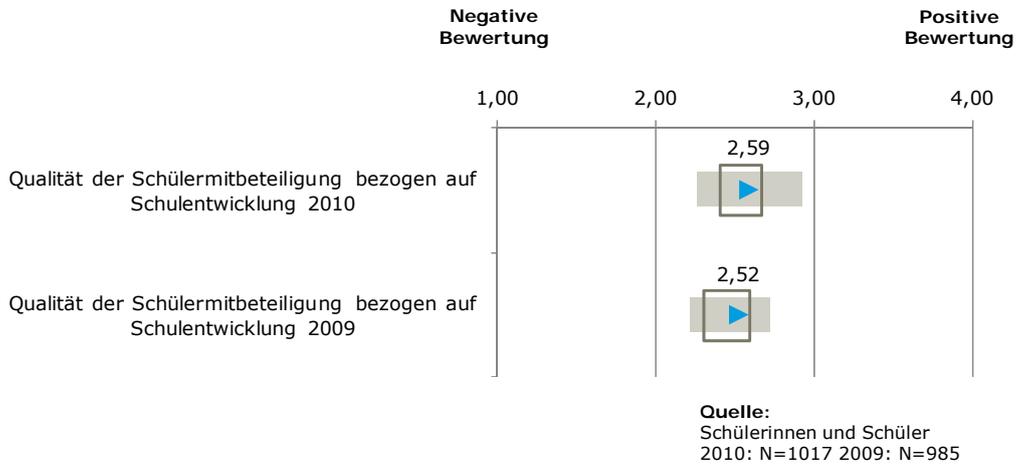
Abbildung 54: Qualität der Schülerbeteiligung im Hinblick auf Schulentwicklung - Lehrkräftesicht



Das Spektrum bewegt sich im mittleren (2,55) bis oberen (3,29) Bereich, das heißt, die Lehrkräfte schätzen die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler auf Schulebene als durchschnittlich bis gut ein. Die Bewertung der einzelnen Schulen fällt dabei in 2010 deutlich einheitlicher aus, wobei der Maximal- und der Minimalwert in diesem Jahr näher beieinander liegen und sich enger um den Mittelwert gruppieren. Vergleicht man die allgemeine Beurteilung mit der Beurteilung von Lehrkräften, die in diesem Jahr in einer Gemeinschaftsschulklasse unterrichten, und mit der Beurteilung von Lehrkräften, die sowohl 2009 als auch 2010 an der Befragung teilgenommen haben, so ergibt sich ein fast identisches Bild.

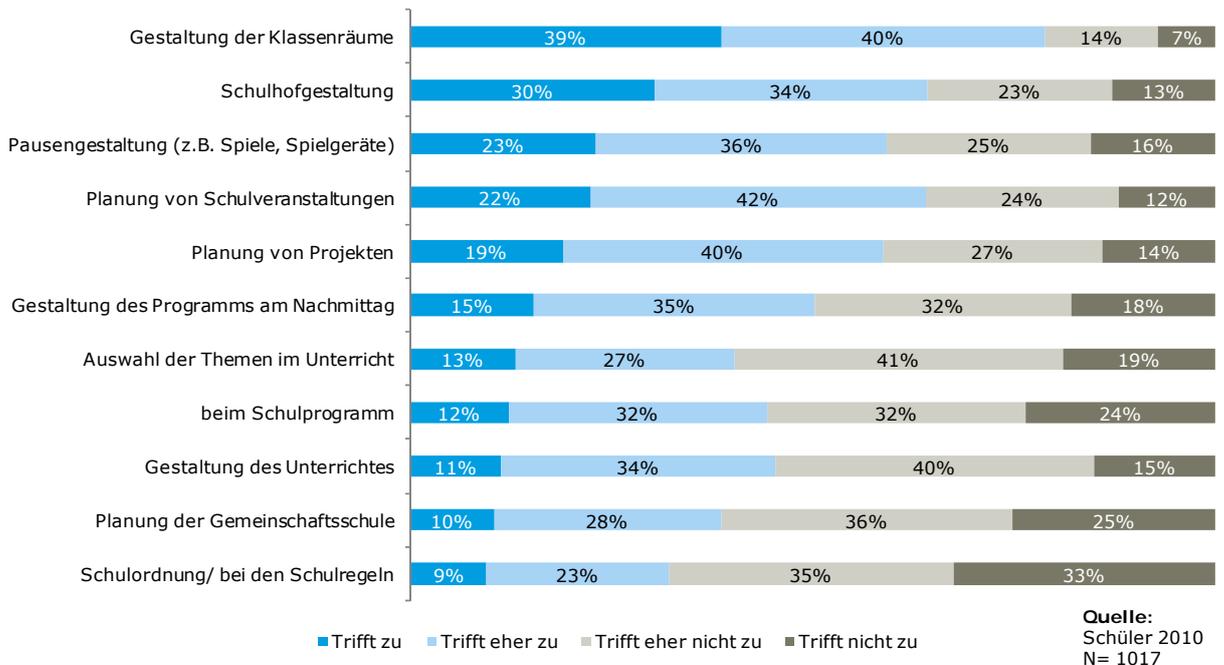
Ähnlich wie im Bereich der Unterrichtsentwicklung schätzen die Schülerinnen und Schüler ihre Beteiligung auf Schulebene kritischer ein als die Lehrkräfte (2010: $M=2,59$). Die Schülerinnen und Schüler empfinden die Qualität der Schülerbeteiligung bezogen auf Schulentwicklung als durchschnittlich, dennoch ist im Vergleich zum Vorjahr eine minimal positive Veränderung zu konstatieren. Das Spektrum, in dem sich die Einzelschulen bewegen, bildet Werte im mittleren (2,27) bis tendenziell positiven Bereich (2,92) ab und hat sich im Vergleich zum Vorjahr mit Tendenz zum positiven Bereich leicht vergrößert. Bei den Schülerinnen und Schüler der letztjährigen 7. und diesjährigen 8. Klassen ergibt sich für beide Befragungszeitpunkte ein fast identischer Mittelwert im durchschnittlichen Bereich (2010: $M=2,49$; 2009: $M=2,47$). Der nachfolgende Gemeinschaftsschuljahrgang, die diesjährige 7. Jahrgangsstufe, gibt eine tendenziell positivere Bewertung hinsichtlich der Schülerbeteiligung im Bereich der Schulentwicklung ab (2010: $M=2,67$).

Abbildung 55: Qualität der Schülerbeteiligung im Hinblick auf Schulentwicklung – Schülersicht (Index)



Ein Blick auf die einzelnen, im Rahmen der Befragung zur Auswahl stehenden Bereiche, in denen sich die Schülerinnen und Schüler auf Schulebene beteiligen können, macht deutlich, dass die Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler vor allem bei niedrigschwelligen Veränderungen mit einbezogen werden, die traditionell auch im Aufgabengebiet von Schülergremien liegen, wie zum Beispiel die Gestaltung von Klassenräumen oder des Schulhofes. Erwartungsgemäß nehmen die Werte ab, je mehr die Mitbestimmung konzeptionelle Bereiche von Schule und Unterricht berührt, wie zum Beispiel Beteiligung der Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung des Unterrichts oder die Mitgestaltung des Schulprogramms. Bei der Beurteilung derselben Aussagen durch die Lehrkräfte bietet sich ein grundsätzlich ähnliches Bild. Auch hier ist die übereinstimmende Einschätzung der beiden Befragungsgruppen als positiv anzusehen.

Abbildung 56: Qualität der Schülerbeteiligung im Hinblick auf Schulentwicklung - Schülersicht



Hinsichtlich der Beteiligung von Gemeinschaftsschülerinnen und -schülern auf Schul- und Unterrichtsebene lässt sich nach zwei Jahren Pilotphase festhalten, dass an Gemeinschaftsschulen sowohl aus Schüler- als auch aus Lehrersicht eine Atmosphäre herrscht, welche die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler unterstützt und ermöglicht. Hinsichtlich der tatsächlichen Einflussnahme der Schülerinnen und Schüler auf Schule und Unterricht besteht jedoch durchaus noch Entwicklungspotenzial.

3. ERGEBNISSE DER LERNSTANDSERHEBUNG

Margarete Benzing, Roumiana Nikolova, Stanislav Ivanov (LIQ)

Vorbemerkung

Die Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung (LIQ) des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung erhielt den Auftrag, im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule in Berlin den Lernstand und die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern dieser Schulen in ausgewählten Kompetenzbereichen zu erheben (Teilstudie Lernstandsmessung). Es wurde vereinbart, die Lernstände eines Schülerjahrgangs an den Schulen des Schulversuchs mit einer Längsschnitterhebung zu erfassen, die zwei Messzeitpunkte vorsieht: die erste Messung wurde zu Beginn von Jahrgang 7 im September/Oktober 2009 durchgeführt. Eine zweite Messung wird zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe im Herbst 2011 erfolgen. Die in 2009 verwendeten Tests sind adaptierte Versionen aus dem Instrumentarium der Hamburger Längsschnittuntersuchung „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS), die in Hamburg im Mai 2003 als Längsschnittuntersuchung eines kompletten Schülerjahrgangs mit der Testung der Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 4 begonnen hat und erneut im September 2005 in der Jahrgangsstufe 7 (KESS 7) als Vollerhebung durchgeführt wurde. Im Abstand von zwei Jahren wird dieser Hamburger Schülerjahrgang seitdem regelmäßig getestet. Im Frühsommer 2011 (Gymnasium) bzw. 2012 (Stadtteilschule) wird dieser sogenannte KESS-Jahrgang in Hamburg mit der Erlangung der allgemeinen Hochschulreife zum letzten Mal getestet werden. Die mit der Hamburger KESS-Erhebung gewonnenen Daten sind für die wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule in Berlin deshalb von Bedeutung, weil zum einen die sozialräumliche Struktur der beiden Stadtstaaten weitestgehend vergleichbar ist und sich so Hamburger Referenzgruppen zur Berliner Schülerpopulation bilden lassen. Zum anderen stellt die Hamburger Schulstruktur ein typisches Beispiel des gegliederten Schulsystems in der Bundesrepublik dar, das einen geeigneten Referenzrahmen für Vergleiche bereitstellt. Für die wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule in Berlin dient die Hamburger Vergleichsgruppe als eine (Quasi-)Kontrollgruppe, mit deren Leistungen die erreichten Lernstands- und Lernentwicklungsergebnisse von Berliner Schülerinnen und Schülern der Gemeinschaftsschulen verglichen werden können. Damit steht ein Bewertungsmaßstab zur Verfügung, obwohl Berlin zum Zeitpunkt der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase noch nicht über vergleichbare eigene Schulleistungsdaten in Jahrgang 7 und Jahrgang 9 verfügt. Mit Hilfe der Hamburger KESS-Daten und der Erfassung sozialer, ethnisch-kultureller und leistungsrelevanter Hintergrundmerkmale der Berliner Schülerinnen und Schüler ist die Möglichkeit gegeben, die von den Berliner Schülerinnen und Schülern in den untersuchten Klassen erreichten Lernstände und Lernentwicklungen mit denen der in Hamburg getesteten Schülerinnen und Schüler aus der jeweiligen Referenzgruppe zu vergleichen.

3.1 Merkmale der Schülerschaft im Schulversuch Gemeinschaftsschule Berlin

Im September/Oktober 2009 haben insgesamt 1.033 Schülerinnen und Schüler in 48 Klassen an 14 Schulen des Schulversuchs Gemeinschaftsschule Berlin an der Lernstandserhebung zur Erfassung der Lernausgangslage in Jahrgang 7 teilgenommen. Ergänzend zu den Schulleistungstests wurden durch Schüler- und Elternbefragungen soziokulturelle Hintergrundmerkmale erhoben, die zur Bildung von Referenzgruppen benötigt werden und einen „fairen Vergleich“ der Schülerleistungen bzw. der Lernentwicklung (nach einem zweiten Messzeitpunkt) erlauben. Zugleich ermöglichen die erfassten sozialen Hintergrundmerkmale eine tiefere Analyse und Interpretation der erhobenen Schulleistungen.

Von den Schülerinnen und Schülern, deren Klassen an den Gemeinschaftsschulen in die Testung einbezogen wurden, haben knapp 80 Prozent den Fragebogen ausgefüllt, aber nur 53 Prozent der Eltern. Insofern ist bei der Interpretation der Angaben zur Übergangsempfehlung von Grundschule zu einer weiterführenden Schule, zum erwünschten Schulabschluss für das Kind und zum Erwerbsstatus der Eltern eine gewisse Vorsicht geboten, während die Angaben zum Geschlecht, Migrationshintergrund und zur Familiensprache relativ gesichert sind. Die folgenden Ausführun-

gen zu den sozialen Hintergrundmerkmalen sind rein deskriptiver Natur. Eine Interpretation erfolgt erst zu einem späteren Zeitpunkt im Kontext der noch zu erhebenden Daten (insbesondere zweiter Messzeitpunkt der Schülerleistungen) und der ebenfalls noch ausstehenden kommunikativen Validierung der Testergebnisse im Rahmen des gesamten Evaluationsvorhabens.

Geschlecht

Mit 52 Prozent Mädchen und 48 Prozent Jungen ist die Verteilung nach Geschlecht bei den getesteten Schülerinnen und Schülern insgesamt ausgewogen. Allerdings bestehen deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen: Während an zwei Schulen (67 Prozent und 63 Prozent) deutlich mehr Mädchen als Jungen die siebten Klassen besuchen, überwiegt der Anteil der Jungen an zwei anderen Schulen (67 Prozent und 64 Prozent).

Migrationshintergrund

Als Kriterium für den Migrationshintergrund wird hier das Geburtsland der Eltern herangezogen. Unter allen Schülerinnen und Schülern, für die diese Angabe vorliegt (77 Prozent), sind bei jeder zweiten Schülerin bzw. jedem zweiten Schüler beide Elternteile in Deutschland geboren (54 Prozent). Bei jeweils einem Viertel ist entweder die Mutter oder der Vater im Ausland geboren, bei rund einem weiteren Viertel sind beide Elternteile im Ausland geboren.

Große Unterschiede zeigen sich jedoch zwischen den am Schulversuch beteiligten Schulen. Während an vier Schulen zwischen 75 Prozent und 85 Prozent der Schülerinnen und Schüler Eltern haben, die beide in Deutschland geboren sind, gibt es zwei Schulen, deren Schülerinnen und Schüler zu einem hohen Anteil (60 Prozent bzw. 74 Prozent) Eltern haben, die beide im Ausland geboren sind.

Familiensprache

Trotz hohem Migrationsanteil unterhalten sich vier Fünftel der getesteten Schülerinnen und Schüler in ihren Familien untereinander auf Deutsch, nur ein Fünftel spricht zu Hause nach eigenen Angaben überwiegend eine andere Sprache als Deutsch. Doch auch hier ergibt der Blick auf die Einzelschule ein differenziertes Bild. Während an jeder zweiten Gemeinschaftsschule zwischen 93 Prozent und 100 Prozent zu Hause Deutsch miteinander reden, gibt es immerhin drei Schulen, bei denen mindestens jedes zweite Kind angibt, dass die Unterhaltung innerhalb der Familie in einer anderen Sprache als Deutsch geführt wird. Es ist wenig überraschend, dass die Schule mit dem höchsten Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zugleich den höchsten Anteil an Schülerinnen und Schülern aufweist, die sich zu Hause nicht miteinander auf Deutsch unterhalten.

Übergangsempfehlung der Grundschule

Wie eingangs bereits erwähnt, liegen hierzu nur von rund jedem zweiten der getesteten Schülerinnen und Schüler Angaben vor. Danach bildet zu Beginn von Jahrgang 7 der Gemeinschaftsschule die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einer Übergangsempfehlung für die Realschule die größte Gruppe (45 Prozent). Ungefähr gleich stark in Jahrgang 7 der Gemeinschaftsschulen vertreten, sind die Schülerinnen und Schüler, die am Ende ihrer Grundschulzeit eine Übergangsempfehlung für die Schulformen Gymnasium (19 Prozent), Gesamtschule (17 Prozent) sowie Hauptschule (17 Prozent) erhalten haben.

Betrachtet man die einzelnen Schulen, gibt es allerdings große Unterschiede. Während an zwei Schulen der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Gymnasialempfehlung zwischen 55 und 59 Prozent liegt, fehlen diese Schülerinnen und Schüler an zwei anderen Schulen völlig; an sechs Schulen liegt der Anteil der Gymnasialempfohlenen zwischen 6 und 11 Prozent. Entsprechend höher liegt an diesen sechs Schulen der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in Jahrgang 7 mit einer Gesamtschulempfehlung begonnen haben.

Dass sich die Ausgangslage in Jahrgang 7 an den Gemeinschaftsschulen, bezogen auf die Übergangsempfehlung der Grundschule, stark unterscheidet, verdeutlichen auch folgende Zahlen: An zwei der Gemeinschaftsschulen liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler in Jahrgang 7, die mit einer Hauptschulempfehlung die Grundschule verlassen haben, bei rund 40 Prozent. Dagegen starten zwei weitere Gemeinschaftsschulen in Jahrgang 7 ohne Schülerinnen und Schüler mit

Hauptschulempfehlung, auch eine weitere Schule hat so gut wie keine Schülerinnen und Schüler, denen von der Grundschule der Übergang auf eine Hauptschule empfohlen wurde.

Da die zugrundeliegenden Angaben nur von etwa der Hälfte der Schülerinnen und Schüler vorliegen, können sie zunächst nur eine Tendenz beschreiben.

Erwerbsstatus der Eltern

Bei 88 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Jahrgang 7 der Gemeinschaftsschulen ist zumindest ein Elternteil erwerbstätig, bei mindestens jedem zweiten Kind (58 Prozent) gehen Vater und Mutter einer Erwerbstätigkeit nach. Bei 12 Prozent der Schülerinnen und Schüler sind weder Vater noch Mutter erwerbstätig. Unterschiede bestehen zwischen den Schulen: Zwei Schulen haben so gut wie keine oder nur wenig Schülerinnen und Schüler in Jahrgang 7, bei denen kein Elternteil erwerbstätig ist, während dieser Anteil an anderen Schulen von 18 bis 45 Prozent reicht.

Erwünschter bzw. angestrebter Schulabschluss

Die Eltern jeder zweiten Schülerin bzw. jedes zweiten Schülers, die 2009 in Jahrgang 7 der Gemeinschaftsschulen gestartet sind, streben für ihr Kind die allgemeine Hochschulreife an, 37 Prozent den mittleren Abschluss und 13 Prozent haben diese Frage noch nicht für sich entschieden. So gut wie keine Eltern wünschen sich für ihr Kind einen Hauptschulabschluss. Nur zwei von 584 Eltern, die diese Frage im Fragebogen beantwortet haben, sind mit dieser Option für ihr Kind zufrieden.

Wie bei den übrigen Merkmalen gibt es zwischen den Schulen des Schulversuchs auch in Bezug auf den von den Eltern für ihr Kind gewünschten Schulabschluss erhebliche Differenzen. Der Anteil der Eltern, die für ihr Kind den höchsten Schulabschluss anstreben, ist an einer der Schulen mit 85 Prozent am größten, nur 5 Prozent der Eltern dieser Schülerinnen und Schüler streben einen mittleren Bildungsabschluss an, 10 Prozent sind diesbezüglich noch offen. Auch an vier weiteren Schulen streben deutlich mehr Eltern für ihr Kind das Abitur an als an den übrigen Gemeinschaftsschulen (77 Prozent, 68 Prozent, 65 Prozent und 61 Prozent). An zwei weiteren Schulen wären knapp zwei Drittel (62 Prozent und 63 Prozent) der Eltern zufrieden, wenn ihr Kind später die Schule mit dem mittleren Bildungsabschluss verlässt.

3.2 Erhebung der Lernstände in ausgewählten Leistungsbereichen

Die Lernstände in ausgewählten Leistungsbereichen wurden im September/Oktober 2009 an jeweils zwei Unterrichtsvormittagen in den siebten Klassen der 14. Gemeinschaftsschulen erhoben. Getestet wurden die Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Mathematik und Deutsch: Leseverständnis und Rechtschreibung (erster Testtag) sowie Englisch und Naturwissenschaften (zweiter Testtag).

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 stellen eine Momentaufnahme dar. Es handelt sich dabei einerseits um den ersten Messzeitpunkt einer längsschnittlich angelegten Schulleistungsuntersuchung, die im Ergebnis darauf zielt, Aussagen über die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler in zentralen Leistungsbereichen im Verlauf zweier Schuljahre zu treffen. Andererseits erhalten die Schulen mit der Rückmeldung der Ergebnisse aus der Schulleistungsstudie zu Beginn von Jahrgang 7 Hinweise über den Leistungsstand ihrer Klassen bzw. Schülerinnen und Schüler in den ausgewählten Kompetenzbereichen, die von den Steuerungsorganen der Schulen und den Lehrkräften für die Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt werden können.

Da es sich bei den in Jahrgang 7 der Gemeinschaftsschulen verwendeten Tests um Aufgaben der Hamburger Längsschnittuntersuchung „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“- Jahrgangsstufe 7 (KESS 7) handelt, lassen sich – bei übereinstimmender Metrik – die Ergebnisse der Berliner Untersuchung auf der Hamburger KESS-Skala abtragen.

Kurzbeschreibung der Tests

Der *Mathematik*-Test umfasst 42 Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsstufen, die die unterschiedlichen Inhaltsfelder der Mathematik (Arithmetik, Geometrie, Größen und Sachrechnen) und unterschiedliche mathematische Prozesse (Wissen, Anwenden und Verstehen sowie mathematisches Repräsentieren) abdecken. Geprüft wurden das Zahlenverständnis sowie die Bereiche Rechnen, Bruchrechnen und Geometrie. Zu jeder Aufgabe sind vier Antwortalternativen vorgegeben, aus denen die Schülerinnen und Schüler die richtige Lösung auswählen müssen (Multiple-Choice-Format).

Der *Deutsch-Leseverständnis*-Test umfasst einen etwas längeren und einen kürzeren Text sowie Stellenanzeigen. Mit der Auswahl der Lesetexte und Testaufgaben wird die Erfassung des Leseverständnisses an einem Konzept von Grundbildung ausgerichtet, das im Englischen als *Literacy* bezeichnet wird. Kompetenzen werden hier als Fähigkeiten betrachtet, die über den unterrichtlichen Rahmen hinaus für die alltägliche Lebensbewältigung der Schülerinnen und Schüler nützlich sind. Insgesamt sind bei diesem Test 33 Fragen zu beantworten. Auch hier ist die richtige von jeweils vier Antwortalternativen anzukreuzen.

Um die *Rechtschreibkenntnisse* zu ermitteln, wurde das in Hamburg erprobte Verfahren zur Rechtschreibdiagnose in der Sekundarstufe I eingesetzt. Die Schülerinnen und Schüler mussten in einem Lückentext 50 Schreibwörter unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade ergänzen. Es ist zu beachten, dass bei den einzelwortbezogenen Schreibaufgaben wesentliche wortübergreifende Zugriffsweisen (zum Beispiel Satzzeichen, Beachtung grammatischer Konsistenz) nicht abgefragt wurden. Die Schreibwörter wurden zunächst einzeln genannt, dann der vollständige Satz mit dem jeweiligen Wort vorgelesen und schließlich die Einzelwörter noch einmal diktiert.

In *Englisch* wurde ein *Wortergänzungstest* (C-Test) eingesetzt. Der C-Test (nach dem englischen Wort *cloze*) baut auf dem Prinzip der „reduzierten Redundanz“ auf. Redundanz ist eine notwendige Eigenschaft der natürlichen Sprache und findet sich sowohl auf der Buchstaben- als auch auf der Wort- und Satzebene. Eine redundante Nachricht enthält mehr Informationen als zu ihrem Verständnis notwendig ist. Mittels solcher Redundanzen lassen sich gestörte oder fehlende Sprachelemente rekonstruieren, was allerdings die Beherrschung der Sprache mit ihrem Wortschatz, ihrem Regelwerk und ihrem kulturellen Hintergrund voraussetzt. Beim C-Test wird ein möglichst authentischer Text durch Teilaussparungen „beschädigt“. Die Testpersonen werden aufgefordert, den Text zu rekonstruieren. Je besser dies gelingt, umso höher ist die allgemeine Sprachfähigkeit. In den drei vorgegebenen Texten des eingesetzten Tests ist bei ausgewählten Wörtern die zweite Hälfte der Buchstaben gelöscht. Insgesamt sind 74 Wörter von den Schülerinnen und Schülern zu vervollständigen; dabei werden gleichermaßen Wort-, Rechtschreib-, Syntax- und Grammatikkenntnisse erfasst.

Der Test zur Einschätzung der *naturwissenschaftlichen Kompetenzen* umfasst eine Auswahl von 34 Aufgaben, die auch 2005 in der KESS-Erhebung in Hamburg zu Beginn von Jahrgang 7 eingesetzt wurden. Dabei handelt es sich überwiegend um übersetzte und adaptierte Testaufgaben aus TIMSS, die an dem durch die TIMSS-Studie implementierten Literacy-Ansatz orientiert sind, der auf eine naturwissenschaftliche Grundbildung fokussiert. Gemäß dem Literacy-Ansatz werden hier Kompetenzen als Fähigkeiten betrachtet, die über den unterrichtlichen Rahmen hinaus für die alltägliche Lebensbewältigung der Schülerinnen und Schüler nützlich sind.

Ergänzende Hinweise zur Aufbereitung und Auswertung der Leistungsdaten

Die Daten der eingesetzten Leistungstests wurden unter Nutzung des sogenannten einparametrischen Rasch-Modells skaliert und auf die KESS-Metrik übertragen. Dabei wurden die erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den hier untersuchten Bereichen anhand eindimensionaler Konstrukte, das heißt domänenspezifischer Gesamtskalen, beschrieben. Die erreichten Lernstandswerte der Berliner Schülerinnen und Schüler wurden auf diese Weise auf der KESS-Skala direkt verortet. Die sogenannte KESS-Metrik wurde für alle untersuchten Leistungsbereiche auf einem Maßstab mit Mittelwert von $M = 100$ und einer Standardabweichung von $SD = 30$ festgelegt. Für die Lernbereiche Deutsch-Leseverständnis, Deutsch-Rechtschreiben und Mathe-

matik wurde der Gesamtmittelwert 100 und die dazugehörige Standardabweichung 30 bereits für den ersten Messzeitpunkt – also am Ende der vierten Jahrgangsstufe (KESS 4) – normiert. Für die Leistungsbereiche Englisch und Naturwissenschaften dagegen beginnt die KESS-Metrik ($M = 100$, $SD = 30$) erst mit dem zweiten Messzeitpunkt, am Anfang der siebten Jahrgangsstufe (KESS 7). Diese Unterscheidung soll bei der Interpretation der erreichten Lernstände berücksichtigt werden. Die bei der KESS-7-Erhebung in 2005 im Durchschnitt erreichten Lernstände dienen für die Teilstudie „Lernstandserhebung“ bei der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule als Referenzrahmen. Leistungsunterschiede auf der gewählten Metrik können schätzungsweise als praktisch bedeutsam erachtet, wenn sie um mehr als ein Drittel Standardabweichung abweichen. Weichen also die mittleren Leistungen von zwei Gruppen um etwa 10 Punkte voneinander ab, so korrespondiert diese Differenz mit dem Leistungsfortschritt, wie er in einem Lernjahr der Sekundarstufe I erreicht wird.

Auswertung der Leistungsdaten

Um eine differenzierte Interpretation der erreichten Lernstände zu ermöglichen, bei der die soziokulturellen Eingangsvoraussetzungen der Schülerschaft berücksichtigt werden („fairer Vergleich“), wurde die Hamburger Referenzgruppe in Abhängigkeit von den sozialen und ethnisch-kulturellen Hintergrundmerkmalen ihrer Schülerpopulation in vier Vergleichsgruppen eingeteilt. Die an diesen vier Vergleichsgruppen im Durchschnitt erzielten Testergebnisse bilden den jeweiligen Benchmark für die Einordnung der Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler an den Berliner Gemeinschaftsschulen mit einem ähnlichen soziokulturellen Hintergrund. Beträgt der Unterschied zur Referenzgruppe ein Drittel oder mehr einer Standardabweichung, ist üblicherweise von einem „deutlichen“ Unterschied die Rede. Darüber, welcher Anteil einer Standardabweichung in etwa einem Lernjahr entspricht, besteht im wissenschaftlichen Diskurs keine völlige Übereinstimmung. So wird bei einer Differenz von einem Drittel (Prof. Baumert) bis etwa der Hälfte (Prof. Köller) einer Standardabweichung von einem mittleren Lernzuwachs eines Schuljahres ausgegangen.

Ergänzend zu den Hamburger Vergleichsgruppen wurden zur Interpretation der Mittelwerte der jeweiligen Gemeinschaftsschulen entsprechend vier Berliner Vergleichsgruppen gebildet. Die Berliner Vergleichsgruppen wurden ebenfalls anhand von sozioökonomischen Hintergrundvariablen bestimmt, die wegen methodischer Einschränkungen bei der ersten Erhebung lediglich auf zwei Kriterien basieren: auf der Lernmittelbefreiung und dem Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Für eine präzisere Bildung der Vergleichsgruppen werden die fehlenden Hintergrunddaten aus den eingesetzten Eltern- und Schülerfragebögen spätestens zum zweiten Messzeitpunkt (September 2011) mit einer zweiten Befragung nacherhoben.

Erzielte Mittelwerte in Bezug zu den Referenzgruppen

Vergleicht man die erzielten, mittleren Werte der getesteten Bereiche der Berliner Gemeinschaftsschulen insgesamt mit dem mittleren Wert der Hamburger Vergleichsgruppe, weicht die Lernausgangslage der Berliner Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschulen nur in den Bereichen *Deutsch – Rechtschreiben* und in *Englisch – Sprachverständnis* deutlich von den Leistungen der Hamburger Vergleichsgruppe zu Beginn von Jahrgang 7 ab.

Abbildung 57: Mittelwerte im Vergleich: Gemeinschaftsschule Berlin – Hamburger Vergleichsgruppe

	Berliner Gemeinschaftsschulen ges			Hamburger VG ges		
	M	SD	N	M	SD	N
Deutsch – Lesen	116	26,1	1028	119	26,4	7848
Deutsch – Rechtschreiben	112	26,7	1020	121	28,7	8826
Englisch Sprachverständnis	81	19,9	906	97	28,1	4479
Mathematik	110	21,4	1033	118	26,7	7820
Naturwissenschaften	95	32,6	1011	98	29,6	4483

Im Sinne eines „fairen Vergleichs“ werden die Lernausgangslagen und später auch die Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 7 der jeweiligen Gemeinschaftsschule in Bezug zu ihrer Hamburger bzw. Berliner Referenzgruppe gesetzt.

Abbildung 58: Mittelwerte der Berliner Vergleichsgruppen

Berlin	Deutsch				Englisch C-Test		Mathematik		Naturwissenschaften	
	Lese- verstehen		Recht- schreiben		M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N
	M (SD)	N	M (SD)	N						
Gruppe 1	127 (26,2)	256	120 (27,0)	251	89 (21,7)	224	119 (21,3)	258	105 (31,5)	251
Gruppe 2	123 (23,0)	307	121 (22,2)	306	85 (19,2)	290	115 (20,3)	301	103 (29,5)	301
Gruppe 3	112 (25,6)	264	106 (26,3)	262	75 (17,0)	222	106 (19,3)	264	94 (31,5)	257
Gruppe 4	99 (20,0)	201	97 (23,6)	201	74 (16,5)	170	96 (17,7)	204	72 (28,0)	202

Die Lernausgangslagen, mit der die Schülerinnen und Schüler in Jahrgang 7 an den Berliner Gemeinschaftsschulen starten, sind offensichtlich von ihrem jeweiligen sozioökonomischen Hintergrund abhängig. So bringen Schülerinnen und Schüler der Gruppe 1 in allen getesteten Bereichen höhere Kompetenzen aus der Grundschule mit als die Schülerinnen und Schüler der Gruppe 4, deren sozioökonomischer Hintergrund sich als Belastungsfaktor bemerkbar macht. Allerdings ist die Leistungsschere in Berlin zwischen den Schülerinnen und Schülern der sozioökonomisch privilegiertesten und der benachteiligten Gruppe längst nicht so groß wie zwischen den entsprechenden Hamburger Gruppen.

Abbildung 59: Mittelwerte der Hamburger Vergleichsgruppen

Hamburg	Deutsch				Englisch C-Test		Mathematik		Naturwissen- schaften	
	Lese- verstehen		Recht- schreiben							
	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N
Gruppe 1	140 (20,2)	1225	140 (22,6)	1398	122 (20,2)	718	141 (23,9)	1222	117 (27,5)	680
Gruppe 2	128 (23,1)	2586	128 (27,2)	2976	107 (26,7)	1463	127 (25,2)	2580	105 (27,7)	1507
Gruppe 3	110 (23,9)	2096	113 (26,7)	2398	86 (23,9)	1169	108 (21,5)	2091	90 (28,3)	1207
Gruppe 4	104 (23,0)	1941	108 (26,8)	2054	81 (20,8)	1129	102 (19,6)	1927	84 (25,2)	1089

Die Lernausgangslagen an den Gemeinschaftsschulen zu Beginn von Jahrgang 7 im Vergleich zur Referenzgruppe

Abbildung 60: Lernausgangslagen zu Beginn von Jahrgang 7 im Vergleich zur Referenzgruppe

Schule	Refe- renz- gruppe	Deutsch				Englisch		Mathematik		Naturwissen- schaften	
		Lese- verständnis		Rechtschreiben							
		M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N
AA	1	136 (22,2)	69	129 (27,6)	66	97 (20,7)	65	124 (21,8)	69	115 (30,7)	64
BB	1	134 (26,2)	66	118 (29,4)	65	97 (22,7)	59	121 (22,8)	66	114 (29,0)	67
CC	1	128 (24,9)	51	125 (24,0)	52	86 (18,1)	45	121 (20,0)	53	101 (30,1)	53
DD	1	111 (23,8)	70	110 (22,9)	68	75 (16,0)	55	109 (17,3)	70	89 (29,0)	67
EE	2	124 (19,8)	86	120 (21,0)	86	79 (16,4)	79	116 (18,0)	85	102 (34,6)	80
FF	2	123 (24,4)	128	122 (22,8)	127	89 (19,6)	124	116 (22,9)	128	104 (28,0)	129
GG	2	122 (23,9)	93	120 (22,8)	93	84 (19,9)	87	113 (18,4)	94	102 (26,8)	92
HH	3	116 (26,9)	89	107 (24,9)	88	74 (16,2)	75	109 (19,9)	89	100 (30,0)	86
II	3	110 (23,5)	96	105 (28,6)	95	77 (17,4)	82	108 (17,7)	95	94 (26,2)	92
JJ	3	108 (25,9)	79	104 (24,9)	79	73 (17,3)	65	103 (20,0)	80	89 (34,9)	79
KK	4	101 (21,4)	22	102 (25,4)	21	68 (14,6)	20	98 (24,1)	21	66 (22,3)	21
LL	4	100 (22,2)	83	98 (24,0)	82	76 (16,2)	73	96 (16,2)	83	69 (29,7)	84
MM	4	97 (18,5)	74	95 (22,1)	75	71 (17,6)	59	97 (18,0)	77	76 (29,2)	75
NN	4	97 (14,9)	22	90 (25,2)	23	81 (12,7)	18	95 (15,6)	23	80 (19,6)	22
gesamt	--	116 (26,1)	1028	112 (26,7)	1020	81 (19,9)	906	110 (21,4)	1033	95 (32,6)	1011

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass vier Gemeinschaftsschulen zur Referenzgruppe 1, drei Schulen zur Referenzgruppe 2, drei Schulen zur Referenzgruppe 3 und vier Schulen zur Referenzgruppe 4 gezählt werden.

Testergebnisse *Deutsch – Leseverstehen*: Wenn man die jeweiligen Mittelwerte der Schulen des Schulversuchs Gemeinschaftsschule Berlin in Bezug zu denen ihrer Hamburger Referenzgruppen setzt, starten an neun der vierzehn Gemeinschaftsschulen die Schülerinnen und Schüler in Jahrgang 7 mit einer ähnlichen Lernausgangslage im Bereich *Deutsch – Leseverstehen* wie die Schülerinnen und Schüler der Hamburger Vergleichsgruppen; der erreichte Mittelwert in *Deutsch – Leseverstehen* unterscheidet sich an diesen neun Schulen nicht deutlich von dem der jeweiligen Hamburger Referenzgruppe. Fünf der vierzehn Schulen beginnen dagegen in Jahrgang 7 mit einer Schülerschaft, die vergleichsweise deutlich größere Schwierigkeiten im Bereich *Deutsch – Leseverstehen* aufweist.

Testergebnisse *Deutsch – Rechtschreibkenntnisse*: An sechs der vierzehn Gemeinschaftsschulen bringen die Schülerinnen und Schüler Rechtschreibkenntnisse aus der Grundschule mit, die sich nicht deutlich von jenen ihrer Hamburger Referenzgruppe unterscheiden. An acht der vierzehn Schulen des Schulversuchs Gemeinschaftsschule Berlin liegt der Mittelwert im Bereich *Rechtschreiben* deutlich unter dem Mittelwert ihrer jeweiligen Hamburger Referenzgruppe.

Testergebnisse *Englisch*: Die im Vergleich zu den Hamburger Referenzgruppen zu Beginn von Jahrgang 7 deutlich schlechteren Testergebnisse der Berliner Schülerinnen und Schüler der vierzehn Gemeinschaftsschulen im Bereich *Englisch* lassen offen, ob die getesteten Berliner Schülerinnen und Schüler tatsächlich über vergleichsweise geringere Fremdsprachenkenntnisse verfügen als die Schülerinnen und Schüler der Hamburger Referenzgruppen oder ob die schlechten Testergebnisse auch ein Hinweis darauf sein könnten, dass das Format der eingesetzten *Wortergänzungstests* (C-Test) den Berliner Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten bereitet hat. Nur die Schülerinnen und Schüler an zwei von vierzehn Gemeinschaftsschulen erzielten ein Testergebnis, das sich nicht von ihrer Hamburger Referenzgruppe unterscheidet.

Testergebnisse *Mathematik*: Drei der vierzehn Berliner Gemeinschaftsschulen starten hier im Mittel mit einer Lernausgangslage, die sich nicht deutlich von der ihrer jeweiligen Hamburger Referenzgruppe unterscheidet, an elf Gemeinschaftsschulen bringen die Schülerinnen und Schüler aus der Grundschule schlechtere mathematische Kompetenzen in die Jahrgangsstufe 7 mit als die jeweilige Referenzgruppe.

Testergebnisse *Naturwissenschaften*: Vergleichsweise ähnlich wie bei ihrer jeweiligen Hamburger Referenzgruppe sind die Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler zu Beginn von Jahrgang 7 an sieben der vierzehn Gemeinschaftsschulen im Bereich *Naturwissenschaften*. An sechs Gemeinschaftsschulen starten die Schülerinnen und Schüler jedoch mit vergleichsweise schlechteren naturwissenschaftlichen Kompetenzen, während das Testergebnis in diesem Bereich an einer Gemeinschaftsschule deutlich über jenem der Hamburger Referenzgruppe liegt.

3.3 Merkmale der Schülerschaft und Lernstandsergebnisse

Geschlecht

Bereich *Deutsch – Leseverständnis*: Die Lesekompetenz der Mädchen unterscheidet sich zu Beginn von Jahrgang 7 an den Berliner Gemeinschaftsschulen – anders als in PISA und KESS – insgesamt nicht von jener der Jungen.

Im Bereich *Deutsch – Rechtschreiben* sind die Mädchen den Jungen insgesamt überlegen, an jeder zweiten der vierzehn Gemeinschaftsschulen starten die Mädchen in Jahrgang 7 sogar mit deutlich besseren Rechtschreibleistungen als die Jungen.

Noch vorhanden, aber geringer ist der Vorsprung der Mädchen im Bereich *Englisch (C-Test)*. An keiner der vierzehn Gemeinschaftsschulen ist dieser Unterschied jedoch bedeutsam.

Ganz anders sieht es im Bereich *Mathematik* aus. Hier liegen die Jungen insgesamt vor den Mädchen. An sechs der vierzehn Gemeinschaftsschulen überragen die Mathematikleistungen der Jungen zu Beginn von Jahrgang 7 die der Mädchen deutlich.

Wie in Mathematik so ist auch bei den *Naturwissenschaften* die Lernausgangslage der Jungen gegenüber den Mädchen zu Beginn von Jahrgang 7 besser. An jeder zweiten Gemeinschaftsschule starten die Jungen mit naturwissenschaftlichen Kompetenzen, die deutlich über denjenigen der Mädchen liegen.

Abbildung 61: Lernstandswerte (Mittelwerte) nach Geschlecht

	Deutsch Lesen		Deutsch Rechtschreiben		Englisch C-Test		Mathematik		Naturwiss.	
	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N
Mädchen	116 (26,4)	374	117 (25,3)	374	83 (18,6)	365	106 (20,0)	372	91 (29,7)	383
Jungen	117 (25,2)	403	108 (26,5)	399	78 (20,1)	357	114 (20,9)	409	100 (33,7)	411

Migrationshintergrund

Es zeigt sich, dass die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, deren Elternteile beide im Ausland geboren sind, in sämtlichen Testbereichen schlechter abschneiden als die Schülerinnen und Schüler, bei denen beide Elternteile in Deutschland geboren sind. Auf Schulebene trifft dies nicht immer zu, hier erlauben die zu geringen Fallzahlen jedoch kaum vergleichende Aussagen.

Abbildung 62: Lernstandswerte (Mittelwerte) nach Migrationshintergrund

	Deutsch Lesen		Deutsch Rechtschreiben		Englisch C-Test		Mathematik		Naturwiss.	
	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N
beide Elternteile in Deutschland geboren	122 (24,6)	453	116 (26,0)	446	82 (19,9)	426	114 (21,6)	452	102 (30,5)	464
ein Elternteil im Ausland geboren	115 (28,4)	157	112 (25,9)	158	83 (19,7)	141	108 (18,9)	159	96 (34,5)	158
beide Elternteile im Ausland geboren	102 (25,1)	150	102 (25,1)	151	75 (16,5)	139	101 (18,5)	152	78 (28,4)	154

Familiensprache

Ein ähnliches Bild ergibt die Lernausgangslage zu Beginn von Jahrgang 7, wenn man die Familiensprache zugrunde legt. Schülerinnen und Schüler, die sich in ihren Familien überwiegend in einer anderen Sprache als Deutsch verständigen, hinken den Übrigen in den getesteten Bereichen zwischen einem und annähernd zwei Lernjahren hinterher.

Abbildung 63: Lernstandswerte (Mittelwerte) nach Familiensprache

	Deutsch Lesen		Deutsch Rechtschreiben		Englisch C-Test		Mathematik		Naturwiss.	
	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N
Deutsch	120 (25,6)	652	115 (25,7)	647	82 (16,6)	608	112 (20,9)	654	99 (31,2)	666
andere Sprache	100 (20,6)	123	97 (25,1)	124	73 (17,0)	112	101 (18,4)	124	77 (30,7)	125

Übergangsempfehlung der Grundschule

Die Schullaufbahneempfehlung der Grundschule deckt sich auf Gruppenebene weitgehend mit den Testergebnissen. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einer Übergangsempfehlung für das Gymnasium liegt mit ihren erzielten Testergebnissen in allen Domänen deutlich vorn. Diese Leistungsdifferenz stellt dann für die Lehrerinnen und Lehrer eine große Herausforderung im Hinblick auf Individualisierung und Binnendifferenzierung dar, wenn sie sich auch auf Schulebene spiegelt. Leider lassen die zu geringen Fallzahlen auf der Ebene der Einzelschule kaum belastbare Aussagen zu. Auffallend ist, dass die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, denen der Übergang auf eine Gesamtschule empfohlen wurde, sich auf dem Leistungsniveau derjenigen bewegt, die eine Hauptschuleempfehlung bekommen hat.

Abbildung 64: Lernstandswerte (Mittelwerte) nach Übergangsempfehlung

	Deutsch Lesen		Deutsch Rechtschreiben		Englisch C-Test		Mathematik		Naturwiss.	
	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N
Hauptschule	103 (22,0)	79	95 (19,7)	78	68 (12,4)	64	101 (18,6)	80	82 (29,3)	81
Realschule	120 (21,9)	250	117 (23,1)	252	82 (16,0)	247	112 (17,0)	252	99 (27,4)	259
Gymnasium	139 (22,3)	115	133 (23,8)	115	101 (18,1)	115	129 (21,9)	115	119 (28,3)	115
Gesamtschule	107 (25,0)	91	103 (25,4)	90	72 (16,9)	79	103 (17,5)	90	87 (33,3)	92

Hinweise zur Bewertung der Ergebnisse

Hinsichtlich der Bewertung der Ergebnisse ist darauf zu verweisen, dass es sich bei der Erhebung um den ersten Messzeitpunkt einer längsschnittlich angelegten Schulleistungsuntersuchung handelt, die zu Schuljahresbeginn 2008/2009 in den ersten Gemeinschaftsschuljahrgängen durchgeführt wurde. Die dargestellten Befunde geben somit einen Überblick über den Lernstand der Schülerinnen und Schüler zu Beginn des ersten Unterrichtsjahres, in dem die Schulen als Gemeinschaftsschulen starteten, und sind dementsprechend als Beschreibung der Ausgangslage an den einzelnen Schulen des Pilotversuchs zu begreifen. Es handelt sich demnach nicht um Werte, welche das Ergebnis der pädagogischen Arbeit der Gemeinschaftsschulen in den beiden Jahren seit Beginn des Schulversuchs abbilden bzw. eine diesbezügliche Bewertung zulassen, vielmehr spiegeln sich darin Effekte der getroffenen Schulwahl.

Darüber hinaus ist die aufgrund fehlender Hintergrunddaten aus den Eltern- und Schülerfragebögen bisher nicht endgültige Bildung der Vergleichsgruppen bei der Bewertung der Ergebnisse zu berücksichtigen. In der Bildung der Referenzgruppe und damit auch bei der Einordnung der Lernstandsergebnisse der Berliner Schülerinnen und Schüler können sich im Zuge der Nacherhebung im Herbst 2011 noch Veränderungen ergeben.

Eine Einschätzung der Leistungsentwicklung vor dem Hintergrund der pädagogischen Arbeit der Gemeinschaftsschulen wird erst nach der zweiten Leistungsmessung möglich sein. Vor diesem Hintergrund bleibt abzuwarten, wie schnell sich die Entwicklungsarbeit der Gemeinschaftsschulen auch in der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler niederschlägt und inwieweit es den Gemeinschaftsschulen gelingt, die Entwicklung leistungsstarker wie leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler gleichermaßen positiv zu beeinflussen.

3.4 Die Ergebnismrückmeldungen für die Schulen

Jede Schule erhielt nach der Erfassung und Auswertung der erhobenen Daten des ersten Messzeitpunkts vom Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung möglichst zeitnah eine elektronische Rückmeldung mit den Testergebnissen ihrer Schülerinnen und Schüler, die für die Schulleitung erstellt wurde. Darüber hinaus bekam jede Schule zusätzlich für jede Klasse eine Rückmeldung, die von den Lehrerinnen und Lehrern für die weitere Arbeit im Unterricht mit diesen Schülerinnen und Schülern genutzt werden kann.

Die Rückmeldung für die Schulleitungen

Die Rückmeldung für die Schulleitungen informiert die Mitglieder der Steuerungsebene einer Schule über die Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 in den Bereichen:

- Deutsch (Leseverstehen, Rechtschreibung),
- Englisch,
- Mathematik sowie
- Naturwissenschaften.

Zur Einordnung der Ergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler erhielten die Schulen folgende **Vergleichswerte**:

- die im Durchschnitt erreichten Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler der Vergleichsgruppe aus Berliner Gemeinschaftsschulen; *diese Vergleichsgruppen wurden anhand von sogenannten sozioökonomischen Hintergrundvariablen der Schülerschaft einer Schule bestimmt, wie zum Beispiel der Lernmittelbefreiung oder dem Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund,*
- die im Durchschnitt erreichten Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler der Vergleichsgruppe aus Hamburger Schulen; *die Werte der Hamburger Schülerinnen und Schüler stammen aus der KESS-7-Untersuchung im Schuljahr 2005/06,*
- die im Durchschnitt erreichten Ergebnisse aller Schülerinnen und Schüler der Berliner Gemeinschaftsschulen, die am Anfang der Jahrgangsstufe 7 im Schuljahr 2009/10 getestet wurden,

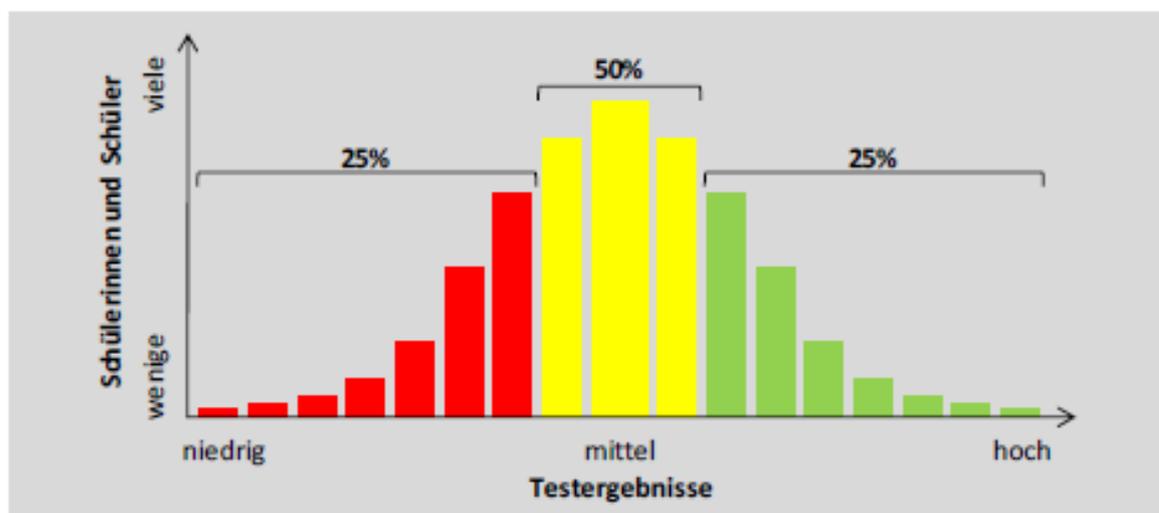
Beim Vergleich des Mittelwerts der jeweiligen Schule mit dem Mittelwert anderer Gruppen (wie zum Beispiel dem Mittelwert der Berliner oder Hamburger Vergleichsgruppe) wird in der Schullrückmeldung für jeden Testbereich angegeben, ob der Unterschied als „deutlich“ oder „nicht deutlich“ anzusehen ist. Als „deutlich“ werden in diesem Fall Gruppen-Mittelwertunterschiede ab zehn Punkten bezeichnet. Dies entspricht einem Drittel der Standardabweichung und kann in etwa mit dem Lernzuwachs eines Schuljahrs gleichgesetzt werden.

Die Rückmeldung für die Schulleitungen enthält außerdem:

- die **Leistungsverteilung**: Sie zeigt (in Prozent), wie viele Schülerinnen und Schüler Ergebnisse im oberen, im mittleren sowie im unteren Leistungsbereich erzielt haben.

Die Bezugsgröße (Norm) für die Leistungsverteilung sind die Ergebnisse aller Schülerinnen und Schüler der Berliner Gemeinschaftsschulen, die am Anfang der Jahrgangsstufe 7 im Schuljahr 2009/10 getestet wurden. Für die Darstellung der Leistungsverteilung werden drei Leistungsgruppen gebildet: Die 25 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit den höchsten Testergebnissen bilden den oberen Leistungsbereich (in der Rückmeldung der Schule ist diese grün eingefärbt). Den mittleren Leistungsbereich stellen die mittleren 50 Prozent aller Schülerinnen und Schüler dar (jeweils gelbe Färbung) und die 25 Prozent mit den niedrigsten Testergebnissen bilden den unteren Leistungsbereich (jeweils rote Färbung).

Abbildung 65: Leistungsverteilung



In der für die jeweilige Schulleitung erstellten Ergebnissrückmeldung werden außerdem dargestellt:

- die mittleren Lernausgangslagen aller Parallelklassen dieser Schule,
- die Leistungsverteilung aller Parallelklassen dieser Schule,
- die Einzelergebnisse in allen Testbereichen im Überblick: Diese Übersicht zeigt den Schulleitungen die individuellen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler ihrer Klassen in allen Testbereichen mit der jeweiligen Zuordnung zu einem der drei Leistungsbereiche.

Die Rückmeldung für die Lehrkräfte (klassenbezogene Rückmeldung) informiert die Lehrerinnen und Lehrer über die **Lernausgangslagen** der Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Klasse zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 in den vier getesteten Bereichen.

Zur Einordnung der Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler dieser Klasse wurden folgende **Vergleichswerte** angegeben:

- die im Durchschnitt erreichten Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler dieser Schule,
- die im Durchschnitt erreichten Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler der Vergleichsgruppe aus Berliner Gemeinschaftsschulen; *die Vergleichsgruppen wurden anhand von zwei soziokulturellen Hintergrundvariablen der Schülerschaft einer Schule bestimmt, der Lernmittelbefreiung und dem Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund,*

- die im Durchschnitt erreichten Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler der Vergleichsgruppe aus Hamburger Schulen; *die Werte der Hamburger Schülerinnen und Schüler stammen aus der KESS-7-Untersuchung im Schuljahr 2005/06. Zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 wurden alle Hamburger Schülerinnen und Schüler getestet, somit gilt der KESS-Jahrgang als repräsentative Bezugsgröße (Norm),*
- die im Durchschnitt erreichten Ergebnisse aller Schülerinnen und Schüler der Berliner Gemeinschaftsschulen, die am Anfang der Jahrgangsstufe 7 im Schuljahr 2009/10 getestet wurden.

Beim Vergleich des Mittelwerts der jeweiligen Klasse mit dem Mittelwert anderer Gruppen (wie zum Beispiel dem der Berliner oder Hamburger Vergleichsgruppe) wird für jeden Testbereich angegeben, ob der Unterschied als „deutlich“ oder „nicht deutlich“ anzusehen ist. Als „deutlich“ werden Gruppen-Mittelwertunterschiede ab zehn Punkten bezeichnet, das entspricht dem Lernzuwachs von etwa einem Lernjahr.

Dargestellt werden in der Rückmeldung für die Lehrerinnen und Lehrer der jeweiligen Klasse außerdem:

- die **Leistungsverteilung**: Sie zeigt (in Prozent), wie viele Schülerinnen und Schüler Ergebnisse im oberen, im mittleren sowie im unteren Leistungsbereich erzielt haben.

Die Bezugsgröße (Norm) für die Leistungsverteilung sind die Ergebnisse aller Schülerinnen und Schüler der Berliner Gemeinschaftsschulen, die am Anfang der Jahrgangsstufe 7 im Schuljahr 2009/10 getestet wurden. Für die Darstellung der Leistungsverteilung werden drei Leistungsgruppen gebildet: Die 25 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit den höchsten Testergebnissen bilden den oberen Leistungsbereich. Den mittleren Leistungsbereich stellen die mittleren 50 Prozent aller Schülerinnen und Schüler dar und die 25 Prozent mit den niedrigsten Testergebnissen bilden den unteren Leistungsbereich.

- Die **Einzelergebnisse** aller Schülerinnen und Schüler dieser Klasse im jeweiligen Testbereich geordnet nach den aktuellen Testergebnissen und die Zugehörigkeit zu einem der drei Leistungsbereiche.
- Die **Einzelergebnisse in allen Testbereichen im Überblick**: Diese Übersicht zeigt den Lehrkräften die individuellen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse in allen Testbereichen mit der jeweiligen Zuordnung zu einem der drei Leistungsbereiche.

Die Ergebnisse der Lernausgangslagen lassen Stärken und Schwächen auf Schul- und Klassenebene erkennen, die – in Verbindung mit den Beobachtungen und Erfahrungen der Lehrkräfte – Anhaltspunkte für pädagogische Schwerpunktsetzungen (zum Beispiel Binnendifferenzierung, spezifische Fördermaßnahmen usw.) geben. Die Ergebnisse der Teilstudie „Lernstandserhebung“ dienen demnach nicht nur zur Evaluation des Schulversuchs, sondern können auch für die pädagogische Arbeit genutzt werden.

4. FAZIT

Insgesamt belegen die bisherigen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung, dass an allen Gemeinschaftsschulen wichtige Entwicklungsschritte vollzogen wurden.

Abbildung 66: Durchschnittswerte und Entwicklungen an den Gemeinschaftsschulen in den vier zentralen Untersuchungsbereichen

Schule anonymisiert	Schule AA	Schule CC	Schule DD	Schule EE	Schule FF	Schule GG	Schule II	Schule JJ	Schule KK	Schule MM	Schule OO	Gesamtdindex
Organisations- und Personalentwicklung												
Veränderung	-0,05	N/A	0,19	0,05	0,13	-0,05	-0,36	0,11	0,21	-0,03	-0,41	-0,02
MW	2,74	2,74	2,99	3,01	2,65	3,10	3,09	2,36	2,83	2,88	3,54	2,90
Unterricht und Lernen												
Veränderung	-0,04	0,02	0,05	-0,11	-0,09	0,12	0,15	-0,05	-0,13	-0,19	-0,13	-0,03
MW	2,95	2,75	2,77	2,75	2,82	2,83	3,02	2,57	2,86	2,84	3,41	2,83
Schulklima und Partizipation												
Veränderung	0,19	0,13	0,16	0,02	0,13	-0,07	0,01	0,11	0,06	0,00	-0,25	0,06
MW	2,73	2,48	2,59	2,54	2,59	2,43	2,60	2,55	2,62	2,62	2,86	2,59
Eltern - Partizipation und Schulwahl												
Veränderung	0,13	N/A	0,24	0,09	0,12	-0,41	-0,10	0,06	0,10	-0,15	-0,22	-0,01
MW	3,39	3,05	3,09	3,08	2,95	3,03	3,15	2,94	2,62	2,78	3,66	3,07

Die Betrachtung der vier Untersuchungsbereiche verdeutlicht dabei die Vielschichtigkeit der Zielsetzungen und Entwicklungsaufgaben der Pilotschulen. Wenngleich alle Bereiche wichtige Elemente auf dem Weg zur Gemeinschaftsschule beinhalten, sind an den einzelnen Schulen keine simultanen Entwicklungssprünge in allen vier Bereichen zu erwarten. Tatsächlich deuten die bisherigen Untersuchungsergebnisse auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen der Gemeinschaftsschulen hin, das heißt, die Schulen konzentrieren sich zunächst auf die Weiterentwicklung in einem der Bereiche, zum Beispiel Gestaltung und Steuerung der Schulentwicklungsarbeit, und bündeln hier Ressourcen und Kräfte. Die gewählten Schwerpunkte leiten sich nicht zuletzt aus der jeweiligen Ausgangslage der Schulen ab, die bereits in den von der wissenschaftlichen Begleitung erstellten Schulprofilen zum Ausdruck kamen (vgl. 1. Zwischenbericht). So weisen die Gemeinschaftsschulen nicht nur große Unterschiede in Bezug auf die Zusammensetzung der Schülerschaft und das soziale Umfeld der Schulen, sondern auch mit Blick auf Konzepte für Schule und Unterricht und die jeweilige Schulkultur auf. Aus den Ergebnissen wird ebenfalls ersichtlich, dass sich die Entwicklung zur Gemeinschaftsschule in der Regel nicht als radikaler organisatorischer Umbruch vollzieht, sondern als schrittweise Veränderung des Bestehenden. Alle Gemeinschaftsschulen standen dabei zunächst vor der Aufgabe, den Entwicklungsprozess institutionell und kulturell zu verankern.

Der Bereich der **Schulorganisation** ist dementsprechend jener, in dem zwischen 2009 und 2010 die geringsten Veränderungen zu erkennen sind. Da hier bei vielen Gemeinschaftsschulen zu Beginn der Pilotphase ein Entwicklungsschwerpunkt lag, kann die Entwicklung seit der ersten Befragung als Konsolidierung verstanden werden, die mit einer Angleichung des Entwicklungsstandes an den Schulen verbunden ist. Diese Annäherung geht mit deutlichen Veränderungen an einzelnen Schulen einher, die bei einer ausschließlichen Betrachtung des (konstanten) Gesamtmittelwertes unberücksichtigt bleiben. So ist davon auszugehen, dass an einigen Schulen erst die Grundlagen für die Steuerung und Umsetzung des Gemeinschaftsschulvorhabens geschaffen werden mussten, während an anderen Schulen, die bereits über relativ ausgeprägte Strukturen verfügten, die positive Bewertung der Schulorganisation – möglicherweise aufgrund einer nachlassenden Anfangseuphorie – leicht zurückgegangen ist. Diesbezügliche Aktivitäten haben den

Anfang der Pilotphase an den Gemeinschaftsschulen geprägt, wobei die kooperierenden bzw. fusionierenden Schulen vor besondere Anforderungen gestellt waren und sind. Insgesamt lässt sich im zweiten Jahr des Pilotvorhabens feststellen, dass alle Gemeinschaftsschulen auf eine breite Gremienstruktur zur Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses zurückgreifen können. Durch den insgesamt systematischen Auf- und Ausbau kollegialer Zusammenarbeit an den Gemeinschaftsschulen und die gemeinsame Verantwortungsübernahme der Akteure auf verschiedenen Ebenen ist eine weitere wichtige Bedingung für das Gelingen des Entwicklungsprozesses zur Gemeinschaftsschule gegeben.

Neben Aufbau und Weiterentwicklung von Steuerungsstrukturen ist die erfolgreiche Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses auch davon abhängig, inwiefern es gelingt, möglichst viele Personen – pädagogisches Personal, Schülerinnen und Schüler, Eltern – für eine Unterstützung und aktive **Beteiligung an der Pilotphase** zu gewinnen. Hinsichtlich des **Elternengagements** sowie der Bedeutung von gemeinschaftsschulspezifischen Merkmalen für die Schulwahl zeigt sich ein eher uneinheitliches Bild, sowohl im Vergleich der thematischen Untersuchungsbereiche als auch zwischen den einzelnen Gemeinschaftsschulen. Insgesamt überwiegen jedoch die positiven Entwicklungen, obwohl hier einschränkend darauf hinzuweisen ist, dass die Bewertung der verschiedenen Untersuchungsbereiche auch im Jahr 2009 bereits auf einem hohen Niveau zu verorten war. Hinsichtlich der Schulwahlmotive sind vor allem die Besonderheiten der Gemeinschaftsschule und hier vor allem die individuelle Förderung der Kinder, welche für die Eltern von großer Bedeutung sind. Nach getroffener Schulwahl zeigen sich die Eltern überwiegend mit der Arbeit der Schulleitung sowie der Lehrkräfte zufrieden und überzeugt vom Konzept der Gemeinschaftsschule. Die Beteiligungsmöglichkeiten an den Gemeinschaftsschulen werden von den Eltern positiv bewertet, jedoch ist deren Nutzung aus Sicht von Lehrkräften und Eltern noch ausbaufähig.

Grundsätzlich positive Entwicklungen sind auch für die Bereiche **Schulklima** sowie für die **Beteiligung von Schülerinnen und Schüler** zu konstatieren. Hinsichtlich der Beteiligung von Gemeinschaftsschülerinnen und -schülern auf Schul- und Unterrichtsebene lässt sich nach zwei Jahren Pilotphase festhalten, dass an Gemeinschaftsschulen sowohl aus Schüler- als auch aus Lehrersicht eine Atmosphäre herrscht, welche die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler unterstützt und ermöglicht. Hinsichtlich der tatsächlichen Einflussnahme der Schülerinnen und Schüler auf Schule und Unterricht besteht jedoch durchaus noch Entwicklungspotenzial. Auch im Bereich „Klassenmanagement“ zeigt sich an den Gemeinschaftsschulen noch Entwicklungsbedarf. Es lässt sich allerdings auch festhalten, dass die Schülerinnen und Schüler das Klassenklima sowie ihre Zusammenarbeit untereinander an den Gemeinschaftsschulen konstant als gut bewerten und die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler auf diese Einschätzung keine negativen Auswirkungen zu haben scheint. Hinsichtlich der Häufigkeit von Konflikten zwischen den Schülerinnen und Schülern zeigen sowohl diese selbst als auch ihre Lehrkräfte eine Sensibilität gegenüber der Thematik, die den Ansprüchen dieser Schulform gerecht wird, allerdings nicht auf eine besondere Auffälligkeit bezüglich dieser Thematik gründet. Das ist insbesondere vor dem Hintergrund der Integrationsaufgaben und der Einführung neuer Unterrichtsformen als tendenziell positiv zu beurteilen, bedarf jedoch einer kontinuierlichen Aufmerksamkeit aller Beteiligten.

Wenngleich es eine dauerhafte Aufgabe bleibt, Akzeptanz und Unterstützung für die Schulentwicklung zu generieren, tritt mit zunehmendem Verlauf die **Neugestaltung des Unterrichts** immer mehr in den Vordergrund. Alternative Unterrichtskonzepte lassen sich dabei allerdings nicht mechanisch auf die Gemeinschaftsschuljahrgänge anwenden. Vielmehr müssen die Lehrkräfte selbst zunächst zusätzliche Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität und zur individuellen Förderung aufbauen. Die Arbeit in den Gemeinschaftsschuljahrgängen vollzieht sich insofern in einem Spannungsfeld: Einerseits müssen – wie vor der Pilotphase – Lernprozesse auf Seiten der Schülerinnen und Schüler sichergestellt werden, andererseits müssen die Lehrkräfte gleichzeitig selbst neue Lehrmethoden und Lernarrangements erst erproben und neue Erfahrungen sammeln. Den Lehrkräften im ersten Gemeinschaftsschuljahrgang kommt dabei eine besondere Rolle zu, weil ihre Erfahrungen die Basis für die Arbeit in den nachfolgenden Jahrgängen bilden. Die Ergebnisse dieser Entwicklungsarbeit werden zunehmend auch in den Befunden der wissenschaftlichen Begleitung sichtbar. Die fortschreitende Unterrichtsentwicklungsarbeit der Schulen – unterstützt durch die Fortbildungsangebote □ wird insbesondere in einem zunehmenden Reper-

toire an Instrumenten zur Diagnose und Förderplanung sowie Leistungsrückmeldung und Binnendifferenzierung offenbar, das neben klassischen Methoden, bei denen auf konzeptionelle Vorarbeiten zurückgegriffen werden kann, auch immer häufiger alternative, dialogorientierte Instrumente enthält.

Gleichwohl ist davon auszugehen, dass die Fortschritte sich zunächst auf Teile des Kollegiums und auf einzelne Entwicklungsbereiche beschränken und erst nach und nach die gesamte Gemeinschaftsschule erreichen. Vor diesem Hintergrund bleibt abzuwarten, wie schnell sich die Entwicklungsarbeit der Gemeinschaftsschulen auch in der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler niederschlägt und inwieweit es den Gemeinschaftsschulen gelingt, die Entwicklung leistungsstarker wie leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler gleichermaßen positiv zu beeinflussen. Bereits heute bewerten die Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten im Einsatz von verschiedenen **Lernstrategien**, ihre Methodenkompetenz Selbstreflexionsfähigkeit sowie ihre Selbständigkeit im Lernprozess grundsätzlich positiv. Die relativ einheitliche Bewertung an den Gemeinschaftsschulen weist allerdings auf Grenzen der Aussagekraft hin. So geht die Lernstrategieforschung davon aus, dass sich die Entwicklung der Selbstregulation grundsätzlich in einer zunehmenden Differenzierung des Strategiewissens vollzieht und dies sowohl zu einer differenzierteren Verwendung von Lernstrategien als auch zu einer bewussteren, selbstreflexiven Einschätzung des eigenen Strategiegebrauchs führt. Infolgedessen kommt es zu einer kritischeren – und realistischeren – Selbstreflexion. Eine Stabilisierung der aktuellen Werte in den Folgejahren wäre insofern bereits als positiv zu bewerten.

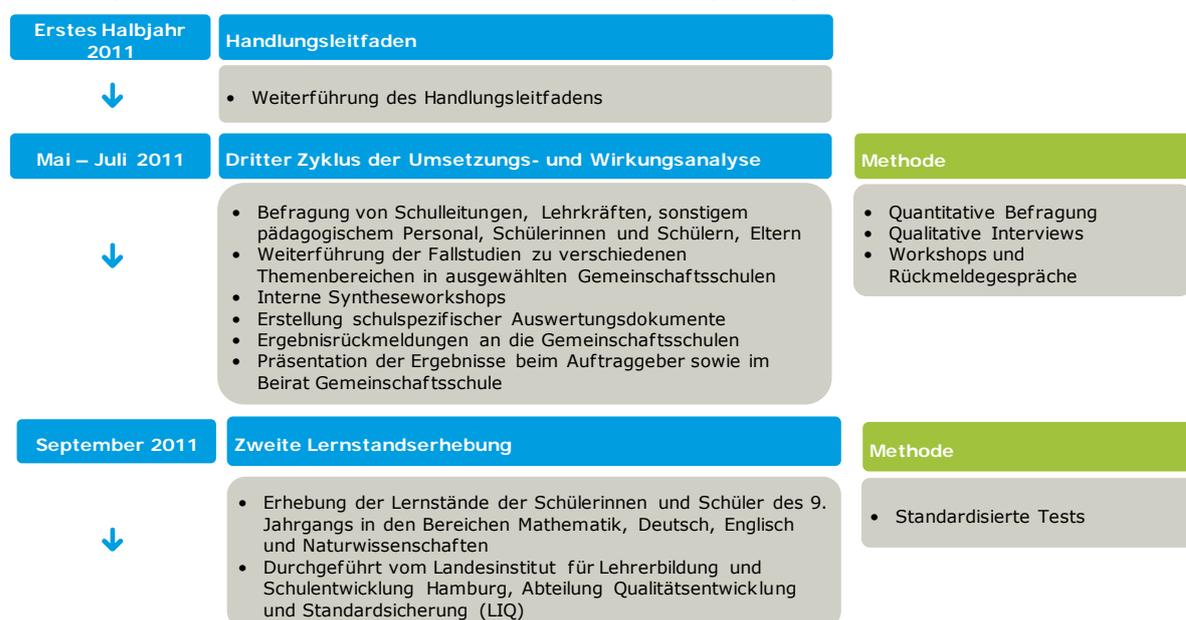
Um der Frage nach der **Lernentwicklung** vertieft nachzugehen, wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung im Herbst 2009 eine Lernstandserhebung im 7. Jahrgang an allen beteiligten Gemeinschaftsschulen durch das LIQ durchgeführt. Die Lernstandserhebung dient dazu, den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler an den Gemeinschaftsschulen zu erfassen und die Entwicklung im Zeitverlauf zu verfolgen. Mit der ersten Erhebung liegt nun eine Messung der Ausgangslagen vor, welche jedoch noch nicht das Ergebnis der pädagogischen Arbeit der Gemeinschaftsschulen in den beiden Jahren seit Beginn des Schulversuchs abbildet bzw. eine diesbezügliche Bewertung zulässt. Eine Einschätzung der Leistungsentwicklung wird erst nach der zweiten Leistungsmessung im Herbst 2011 möglich sein.

5. AUSBLICK

Abschließend wird ein Ausblick auf die geplanten Tätigkeiten der wissenschaftlichen Begleitung gegeben.

Im Mittelpunkt der Tätigkeiten steht weiterhin die Umsetzungs- und Wirkungsanalyse. Diese umfasst die Durchführung und Auswertung der dritten quantitativen Befragung und die Weiterführung der Fallstudien sowie die Durchführung der zweiten Lernstandserhebung in Kooperation mit dem LIQ. Darüber hinaus gilt es die Arbeit am Handlungsleitfaden weiterzuführen. Die nachfolgende Abbildung fasst die geplanten Tätigkeiten grafisch zusammen, bevor sie anschließend detailliert erläutert werden:

Abbildung 67: Geplante Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung



Handlungsleitfaden

Ein Ziel der wissenschaftlichen Begleitung ist, die Gemeinschaftsschulen miteinander ins Gespräch zu bringen, so dass diese auch untereinander von ihren Erfahrungen profitieren können. Ein zentrales Instrument dieses Unterstützungsgedankens ist der Handlungsleitfaden. Das allgemeine Ziel dieses Unterstützungsinstruments besteht darin, die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung so aufzubereiten, dass sie Konsequenzen für die Praxis anregen. Dafür sollen den Gemeinschaftsschulen

- datenbasierte Informationen zur Verfügung gestellt,
- Einblicke in die Entwicklungsarbeit aller Schulen gegeben werden
- sowie den Mitgliedern des Qualifizierungsteams ein Forum für Anregungen angeboten werden, das auf gemeinsame Fragen reagiert.

In Absprache mit der Projektleitung erfolgt die Entwicklung des Handlungsleitfadens parallel zur Evaluation des Pilotvorhabens. So können Ergebnisse und Analysen der wissenschaftlichen Begleitung im Prozess aufgegriffen und in Handlungsanregungen überführt werden. Als erster Baustein des Handlungsleitfadens wurden Anfang 2009 die aus den Schulprofilen extrahierten Stärken und besonderen Umsetzungsideen der Pilotschulen in einer Gesamtübersicht im Sinne einer „best practice“-Sammlung zu gemeinschaftsschulspezifischen Themen- und Handlungsfeldern dokumentiert. Dieses Instrument zur Vernetzung der Gemeinschaftsschulen wurde den Schulen zur Verfügung gestellt und im Rahmen des ersten Zwischenberichts veröffentlicht.

Im ersten Halbjahr 2011 wird – aufbauend auf den quantitativen und vor allem qualitativen Untersuchungsergebnissen – die Fortschreibung des Handlungsleitfadens erfolgen. Der Handlungsleitfaden wird dabei jene Themenbereiche behandeln, welche schwerpunktmäßig in den Fallstudien untersucht werden. Im Einzelnen sind dies aktuell die Themenbereiche:

- Organisations- und Personalentwicklung inkl. Schulfusion
- Unterricht
- Partizipation und Mitbestimmung.

Neben einer mit Blick auf die Schulpraxis aufbereiteten kurzen Darstellung der theoretischen und forschungsbasierten Erkenntnisse zu den Themenbereichen, soll der Handlungsleitfaden vor allem anhand konkreter Praxisbeispiele Hinweise auf Herausforderungen im Entwicklungsprozess, aber auch Hinweise auf Möglichkeiten des Umgangs mit diesen sowie erfahrungsbasierte Informationen über Erfolgsfaktoren und Gelingensbedingungen im Schulentwicklungsprozess bieten.

Dritter Zyklus der Umsetzungs- und Wirkungsanalyse

Quantitative Befragung 2011

Voraussichtlich im Zeitraum zwischen Mai und Juli 2011 wird die dritte, im Rahmen der Umsetzungs- und Wirkungsanalyse vorgesehene Befragung an den 14 Gemeinschaftsschulen erfolgen. Befragt werden jeweils die Schulleitungen, Lehrkräfte, das sonstige pädagogische Personal, Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 7, 8 und 9 sowie die Eltern der befragten Schülerinnen und Schüler an allen Gemeinschaftsschulen. Sowohl die Durchführungsmodi als auch die Inhalte der Befragung sind dabei identisch mit jenen der Jahre 2009 und 2010.

Fallstudien

Einen weiteren Schwerpunkt der Tätigkeit wird die Fortführung der qualitativen Untersuchungen an den ausgewählten Gemeinschaftsschulen bilden, welche Prozesse und Erfahrungen von Beteiligten mit verschiedenen Aspekten des gemeinschaftsschulspezifischen Schulentwicklungsprozesses vertiefend in den Blick nehmen und somit die im Rahmen der quantitativen Untersuchungen gewonnenen Erkenntnisse ergänzen. Die schriftliche Ergebnismeldung an die Gemeinschaftsschulen sowie die Diskussion der Ergebnisse im Rahmen eines Workshops mit Vertreterinnen und Vertretern der Gemeinschaftsschulen wird auch 2011 beibehalten.

Interne Syntheseworkshops

Um die Ergebnisse der verschiedenen Erhebungen zusammenzuführen und zu reflektieren, sind auch weiterhin den Fortgang der Untersuchungen begleitende, interne Syntheseworkshops vorgesehen.

Zwischenbericht und Präsentation der Ergebnisse beim Auftraggeber sowie im Beirat Gemeinschaftsschule

Die Ergebnisse der aufgeführten Aktivitäten wird die wissenschaftliche Begleitung im Rahmen des dritten Zwischenberichts dokumentieren und beim Auftraggeber sowie im Beirat Gemeinschaftsschule präsentieren.

Lernstandserhebung

Zu Beginn des Schuljahres 2011/2012 wird das LIQ Hamburg unter der Leitung von Dr. Jan Pörschke die zweite Lernstandserhebung im 9. Jahrgang aller Gemeinschaftsschulen durchführen. Erhoben wird analog zur Untersuchung zu Beginn des Schuljahres 2008/2009 der Lernstand der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch und Naturwissenschaften.

6. LITERATUR

- Altrichter, H. (1998): Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen. In: Altrichter, H./Schley, W./Schatz, M. (Hg.): Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck, S. 263-335.
- Altrichter, H. (2000) Schulentwicklung und Professionalität. In: Bastian, J./Helsper, W./Reh, S./Schelle, C. (Hg.): Professionalität im Lehrerberuf. Opladen S. 145-163.
- Altrichter, H./Schley, W./Schatz, M. (Hg.) (1998): Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck.
- Altrichter, H./Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 4. Aufl., Bad Heilbrunn.
- Appel, S./Rutz, G. (2009): Handbuch Ganztagschule. Schwalbach.
- Arnold, E./Bastian, J./Combe, A./Schelle, C./Reh, S. (2000): Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Hamburg.
- Artelt, C. (2000): Strategisches Lernen. Münster/New York/München/Berlin.
- Avenarius, H./Ditton, H./Döbert, H./Klemm, K./Klieme, E./Rürup, M./Tenorth, H.-E./Weishaupt, H./Weiß, M. (2003): Bildungsbericht für Deutschland – Erste Befunde. Opladen, Teil B, S. 133.
- Bastian, J. (2007a): Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel.
- Bastian, J. (2007b): Schülerbeteiligung lernen. Lern- und Schulkultur gemeinsam entwickeln. In: PÄDAGOGIK, Heft 7-8/2007, S. 8.
- Bastian, J. (2007c): Unterricht evaluieren und entwickeln. Von der intuitiven zur systematischen Evaluation. In: PÄDAGOGIK, Heft 2/2007, S. 6ff.
- Bastian, J. (2008): Schulinterne Curriculararbeit. Hilfe für die Unterrichtsentwicklung?. In: PÄDAGOGIK, Heft 4/2008, S. 6ff.
- Bastian, J. (2009): Schülerbeteiligung lernen. Lern- und Schulkultur gemeinsam entwickeln. In: PÄDAGOGIK, Heft 7-8/2009, S. 6ff.
- Bastian, J. (2010): Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung. Klärungen der Grundlagen und Hilfen für die Praxis. In: PÄDAGOGIK, Heft 1/2010, S. 6ff.
- Bastian, J.(2010): Pädagogische Schulentwicklung: In: Bohl, T. u.a.: Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 93 ff.
- Bastian, J.(2010): Feedbackarbeit und Unterrichtsentwicklung: In: Bohl, T. u.a.: Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 379ff.
- Bastian, J./Combe, A. (2001): Fallorientierte Schulentwicklungsforschung. In: Tillmann, K.-J./Vollstädt, W. (Hg.): Politikberatung und Schulentwicklungsforschung. Opladen, S. 171-190.
- Bastian, J./Combe, A./Reh, S. (2002) Professionalisierung und Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. S. 417-435.
- Bastian, J./Merziger P. (2007): Selbstreguliert lernen. Konzept – Befunde – Erfahrungen. In: PÄDAGOGIK, Heft 7-8/2007, S. 6ff.
- Bastian, J./Rolff, H.-G. (2002): Abschlussevaluation des Projektes "Schule & Co.". Gütersloh.
- Baumert, J. (1993): Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 21. Jg., Heft 4, S. 327-354.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006) Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 469-520.
- Boekaerts, M. (1999): Self-regulated learning. Where we are today. International Journal of Educational Research, 31, S. 445-457.

- Bohnsack, F. (2003): Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule. In: Brüsemeister, T./ Eubel, K.-D. (Hg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen-Konzepte-Akteure. Ein Überblick. Bielefeld, 318-325.
- Bohnsack, R. (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden.
- Bräu, K. (2008): Die Betreuung selbständigen Lernens – vom Umgang mit Antinomien und Dilemmata. In: Breidenstein, Georg; Schütze, Fritz (Hg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden.
- Brockmeyer, R./Stern, C.: (2001): „Tools“ – Kernzonen, Instrumente und Wege der Innovation. In: Stern, C.: Ziele und Wege innovativer Schulen in Deutschland. Dokumentation des Gründungskongresses. 2. Auflage. Gütersloh, S. 91-118.
- Carle, U. (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz. Praktische Erfahrung. Neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Hohengehren. (Grundlagen der Schulpädagogik. Bd. 34).
- Combe A. (2006): Schulentwicklung als Herausforderung für die Lehrerprofessionalität – zur „Individualitätsvergessenheit“ der deutschen Schule. In: Boenicke, R. u.a. (Hg.): Innovativ Schule entwickeln. Kompetenzen, Praxis und Visionen. Heidelberg, S. 37-47.
- Combe A./Helsper,W. (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.
- Combe, A./Leue-Schack, K./Pingel, K. (2000): Unterrichtsentwicklung. In: Arnold, E./Bastian, J./Combe, A./Schelle, C./Reh, S.: Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Hamburg, S. 74.
- Eikenbusch, G. (2009): Classroom Management – für Lehrer und für Schüler. Wege zur gemeinsamen Verantwortung für den Unterricht. In: PÄDAGOGIK, Heft 2/2009.
- Eikenbusch, G. (2006): Von der stillen Partnerschaft zum aktiven Dialog. Wege zur Elternarbeit in der Schule. In: PÄDAGOGIK, Heft 9/2006.
- v. d. Groeben, A. (2008): Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze-Velber.
- Hofmann, C. (2008): Konzeptentwicklung und Konzepterprobung in Schulentwicklungsprozessen. Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern mit der Einführung und Durchführung eines neuen Projektkonzepts im Kontext einer Reform der Sekundarstufe. Hamburg.
- Holtappels, H.G. (2002): Die Halbtagsgrundschule. Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen. Weinheim/München.
- Holtappels, H.G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte. Forschungsbefunde. Instrumente. München.
- Holtappels, H.G./Leffelsend, S. (2003): Entwicklung überfachlicher Kompetenzen durch Schülertrainings und Unterrichtsentwicklung: Ergebnisse einer Schülerbefragung als Teil der Abschlussevaluation des Projekts „Schule & Co“. Gütersloh.
- Holtappels (2008): Implementation der Gemeinschaftsschule in Berlin. Zusammenfassende Ergebnisse einer Expertise. URL: http://www.ifs-dortmund.de/assets/files/Expertise%20Gemeinschaftsschule_Berlin-Zusammenfassung-sw.pdf. (Abruf am 10.09.2010).
- Infratest Sozialforschung (2003): Schule aus der Sicht von Eltern. Das Eltern-Forum als neues Instrument der Schulforschung und mögliche Form der Elternmitwirkung. Eine Studie der Infratest Bildungsforschung. München.
- Kounin, Jacob S. (2006/1976): Techniken der Klassenführung. (Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik – Reprints Bd. 3). Münster.

- Leutner, D./Leopold, C. (2006): Selbstregulation beim Lernen von Sachtexten. In: Mandl, H./Friedrich, H.F. (Hg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, S. 162-171.
- Leisenheimer, G. (1998): Ziel unserer Schulentwicklung: Lernziel Selbständigkeit. Veränderung von Schule beginnt nicht bei den Rahmenbedingungen, sondern in unseren Köpfen und unserem Handeln. In: Bastian, J. (Hg.): Pädagogische Schulentwicklung. Schulprogramm und Evaluation. Hamburg, S. 61-72.
- Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Merziger, P. (2007): Entwicklung selbstregulierten Lernens im Fachunterricht. Lerntagebücher und Kompetenzraster in der gymnasialen Oberstufe. Opladen.
- Ophardt, D.; Thiel, F. (2007): Klassenmanagement als professionelle Gestaltungsleistung. Methodische Überlegungen zur Rekonstruktion von Handlungsmustern des Klassenmanagement anhand von Unterrichtsvideographierungen. In: Lemmermöhle, D.; Rothgangel, M./Bögeholz, S./Hasselhorn, M./Watermann, R.: Professionell lehren, erfolgreich lernen. Münster, S. 133-145.
- PISA-Konsortium: Fähigkeiten zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz, Berlin. URL: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/CCCdt.pdf> (Abruf am 5.6.2010).
- Preuss-Lausitz, U. (2008) (Hg.): Gemeinschaftsschule. Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. Weinheim/Basel.
- Rolff, H.-G (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München.
- Rolff, H.G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim/Basel.
- Rösner, E. (2008): Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein. Münster.
- Rösner, E. (2010): Schulsystem und Schulentwicklung. In: Bohl, T. u.a.: Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 49ff.
- Scherer, A. (2009): Die Zusammenlegung von Schulen erfolgreich gestalten. Schulen können von Fusionserfahrungen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen profitieren. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G.: Schulverbünde und Schulfusion – Notlösung oder Impuls? Stuttgart, S. 53-70.
- Schiefele, U./Pekrun, R. (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: F. E. Weinert (Hg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie. Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 2, S. 249-278. Göttingen.
- Schley, W. (1998): Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: Altrichter/Schley, W./Schatz, M. (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, S. 111-159.
- Schreiber, B. (1998): Selbstreguliertes Lernen. Münster/New York/München/Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2004): Bildung für Berlin – Schulgesetz für das Land Berlin. URL: <http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf?start&ts=1286546155&file=schulgesetz.pdf> (Abruf am 10.09.2010).
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2007): Grundlagen für die Pilotphase der Gemeinschaftsschule. Berlin.
- Terhard, E./Klieme, E. (2006): Kooperation im Lehrerberuf. Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, S. 163f.
- Terhard, E. (2010): Schulentwicklung und Lehrerkompetenz. In: Bohl, T. u.a.: Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 237ff.
- Thurn, S. (2006): Individualisierung kann gelingen. Begriffliche Klärung, Erfahrungen, Gelingensbedingungen. In: PÄDAGOGIK, Heft 1/2006, S. 6-9.

Tillmann, K.-J./Wischer, B. (2006): Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. In: PÄDAGOGIK, Heft 3/2006, S. 44ff.

Tillmann, K.-J. (2010): Neue Schulstrukturen in Berlin – Chance oder Sackgasse? Zur Berliner Schulstrukturdiskussion des Jahres 2010. Vortrag beim „Runden Tisch Gemeinschaftsschule“ am 19.5.2010. Manuskript.

Tischendorf, K. I. (2007): Problematische Intergruppen-Beziehungen nach Schulfusionen. Die Rolle relativer Eigengruppen-Prototypikalität in Abhängigkeit von der Bewertung der fusionierten Gruppe. Jena.

ANHANG

Übersicht über die verwendeten Indizes

Ergebnisübersicht

Schulprofile der zum Schuljahr 2009/2010 neu hinzugekommenen Gemeinschaftsschulen

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin

Mai 2010

**WISSENSCHAFTLICHE
BEGLEITUNG DER PILOTPHASE
GEMEINSCHAFTSSCHULE
ANHANG ZUM 2. ZWISCHENBERICHT**

Inhalt

Indexübersicht	109
Ergebnisübersicht	116
Schulprofil Reformschule Charlottenburg	120
Schulprofil Lina-Morgenstern-Schule	139
Schulprofil Bruno-Bettelheim-Grundschule und Thüringen-Oberschule	156

INDEXÜBERSICHT

Index	Enthaltene Items	Befragtengruppe
Veränderungsbereitschaft im Kollegium	Es besteht eine große Bereitschaft zur Veränderung in unserem Kollegium.	Lehrkräfte
	Das Kollegium ist sehr interessiert am laufenden Entwicklungsprozess hin zur Gemeinschaftsschule.	
	Bei der Einführung der Gemeinschaftsschule an unserer Schule verfolgen die Kolleg(inn)en gemeinsame Ziele.	
	Die meisten Kolleg(inn)en sind nicht bereit, sich aktiv an der Entwicklung der Gemeinschaftsschule zu beteiligen.	
	In unserer Schule gibt es meistens große Vorbehalte gegenüber Veränderungen.	
	Die meisten Lehrkräfte unserer Schule sind neuen pädagogischen Ansätzen gegenüber aufgeschlossen.	
	Die meisten Personen des sonstigen pädagogischen Personals unserer Schule sind neuen pädagogischen Ansätzen gegenüber aufgeschlossen.	
Qualität der Steuergruppenarbeit	Die Steuergruppe bezieht möglichst viele Kolleg(inn)en in die Entwicklungsarbeit der Schule ein.	Lehrkräfte
	Die Steuergruppe formuliert klare Anforderungen an das Kollegium bezüglich der notwendigen Entwicklungsarbeit.	
	Die Steuergruppe achtet darauf, dass Arbeitsgruppen ihre Ergebnisse zum vereinbarten Zeitpunkt einreichen.	
	Die Steuergruppe gibt klare Ziele hinsichtlich der Ergebnisse für die Arbeitsgruppen vor.	
Qualität der Informationspolitik der Schulleitung/Steuergruppe	Informationen über das Pilotvorhaben kamen rechtzeitig.	Lehrkräfte
	Informationen über das Pilotvorhaben waren nützlich.	
	Informationen über das Pilotvorhaben haben meine Fragen zu den anstehenden Entwicklungsprozessen angemessen beantwortet.	
	Informationen über das Pilotvorhaben haben mir den Nutzen des Entwicklungsprozesses verdeutlicht.	
Informationsstand der Eltern zum Pilotvorhaben	Über die Ideen und das Konzept der Gemeinschaftsschule fühle ich mich gut informiert.	Eltern
	Über die Umsetzung des Gemeinschaftsschulkonzeptes an der Schule meines Kindes fühle ich mich gut informiert.	
Arbeitsklima im Kollegium	An unserer Schule werden Konflikte im Kollegium fair und offen geklärt.	Lehrkräfte
	An unserer Schule werden Konflikte mit der Schulleitung fair und offen geklärt.	
	Mit den meisten meiner Kolleg(inn)en kann ich gut zusammenarbeiten.	
	Die Schulleitung ist für Fragen zur Gemeinschaftsschule ausreichend gut erreichbar und gesprächsbereit.	
	Die meisten Kolleg(inn)en sind gern an dieser Schule.	

Index	Enthaltene Items	Befragtengruppe
Zusammenarbeit im Kollegium im Hinblick auf die Schulentwicklung	Es werden alle Kolleg(inn)en an der Entscheidungsfindung beteiligt.	Lehrkräfte
	Es wird in Sachfragen zügig ein Konsens erzielt.	
	Es steht der Zeitaufwand in einem ausgewogenen Verhältnis zu den Ergebnissen der Arbeit.	
	Es wird auf Teamarbeit großer Wert gelegt.	
	Es werden die Aufgaben gerecht verteilt.	
	Es sind die Verantwortlichkeiten klar definiert.	
	Es steht ausreichend Zeit zur Verfügung, um die erforderlichen Aktivitäten durchzuführen.	
	Es wird das Erreichen der angestrebten Ziele kritisch überprüft.	
Zusammenarbeit im Kollegium im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung	Erstellung von Lehr-Lern-Material	Lehrkräfte
	Austausch von Unterrichtsmaterialien	
	Erarbeitung von Unterrichtseinheiten	
	gemeinsame Planung von Unterrichtsstunden	
	fächerübergreifender Austausch	
	gemeinsame Diagnose und Erörterung von Lernentwicklungen einzelner Schüler(innen)	
	Beratung über erzieherische Probleme in den Klassen	
	Absprachen über Regeln und Rituale	
	gemeinsame klassen- und jahrgangsübergreifende Aktivitäten	
	Zusammenarbeit in Projekt- oder Arbeitsgruppen	
	gegenseitige Unterrichtsbesuche zur Beobachtung und Erörterung des Unterrichtsverlaufs	
	Reflexion/ Evaluation der Unterrichtserfahrungen	
Nützlichkeit der wahrgenommenen Fortbildungsangebote	Individualisierung und Differenzierung des Lernens	Lehrkräfte
	Schüleraktivierende Arbeitsformen	
	Wochenplan- und Freiarbeit	
	Lernumgebung und Aufgabenformate	
	Team- und Gruppenarbeit	
	Soziales Lernen	
	Lernen beobachten, Kompetenzen ermitteln, bewerten und rückmelden	
	Lernorganisation: Teams, Stundenplan, Jahrgänge	
	Ganztag und Rhythmisierung	
	Integration/ Inklusion von Schülern mit Behinderungen	
Einstellung zur Heterogenität	Ein längeres gemeinsames Lernen verbessert die Lernvoraussetzungen aller Schülerinnen und Schüler.	Lehrkräfte
	Heterogene Lerngruppen ermöglichen es, dass starke Schüler(innen) schwachen helfen.	
	In heterogenen Lerngruppen kann jede/r nach ihrem/seinem Tempo arbeiten.	

Index	Enthaltene Items	Befragtengruppe
Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität	Ich fühle mich in der Lage, die Entwicklung aller meiner Schüler(innen) zu überblicken.	Lehrkräfte
	Ich fühle mich ausreichend ausgebildet, um alle gleichermaßen zu fördern.	
Individualisierungsbemühungen der Lehrkräfte	Die Lehrer(innen) nehmen sich Zeit, einzelnen Schülern etwas nochmal zu erklären, wenn sie es nicht verstanden haben.	Schüler(innen)
	Die Lehrer(innen) strengen sich an, damit alle im Unterricht mitkommen.	
	Die Lehrer(innen) machen den Unterricht nur für die besseren Schüler.	
	Die Lehrer(innen) machen den Unterricht so, dass vor allem die Schwächeren viel lernen.	
	Die meisten Lehrer(innen) nehmen mich ernst.	
	Ich habe zu den meisten meiner Lehrer(innen) ein gutes Verhältnis.	
Methodenkompetenz	einen Arbeitsplan erstellen	Schüler(innen)
	Tabellen oder Schaubilder erstellen	
	Sachen auswendig lernen	
	in einem Text wichtige Stellen markieren	
	unbekannte Wörter nachschlagen	
	ein Plakat oder eine Wandzeitung erstellen	
	mit einem Partner zusammen arbeiten	
	etwas vor der ganzen Klasse vortragen	
	mit anderen in einer Gruppe zusammen arbeiten	
	in einer Gruppe die Arbeit sinnvoll aufteilen	
	Texte schnell lesen	
	meine Meinung begründet vertreten	
	eine Befragung durchführen	
	jemandem kritische Rückmeldung geben	
	ein Protokoll oder einen Bericht schreiben	
	aus einem Text wichtige Informationen ziehen	
eine Gesprächsrunde leiten		
nach Informationen suchen		
ein Referat halten		

Index	Enthaltene Items	Befragtengruppe
Anwendung grundlegender Lernstrategien	Elaborierstrategien - Ich denke mir zu den Sachen, die ich lernen muss, Beispiele	Schüler(innen)
	Elaborierstrategien - Wenn ich etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlichen Informationen.	
	Elaborierstrategien- Ich überlege, wie der neue Stoff mit dem zusammenhängt, was ich schon weiß.	
	Kontrollstrategien - Ich versuche beim Lernen herauszufinden, was ich noch nicht verstanden habe.	
	Kontrollstrategien - Ich kontrolliere, ob ich mir die wichtigsten Dinge merken konnte.	
	Wiederholungsstrategien - Ich übe so lange, bis ich die Aufgaben richtig lösen kann.	
	Wiederholungsstrategien - Ich versuche, möglichst viel auswendig zu lernen.	
	Wiederholungsstrategien - Ich spreche mir die wichtigen Sachen mehrmals laut vor und schreibe sie mehrmals ab.	
Selbstständigkeit im Lernprozess	Ich kann mir selbst einen Plan machen, nach dem ich lerne oder arbeite.	Schüler(innen)
	Ich bitte Lehrer(innen) oder Mitschüler(innen) erst dann um Hilfe, wenn ich alleine wirklich nicht mehr weiterkomme.	
	Ich kann meine Arbeitsergebnisse selbst kontrollieren.	
	Ich kann mir selbstständig Informationen beschaffen.	
	Ich weiß ganz gut, was ich tun muss, um am besten zu lernen.	
Selbstreflexion	Meine Stärken und meine Schwächen kenne ich ganz genau.	Schüler(innen)
	Ich weiß selbst, wie ich etwas am besten lernen kann.	
	Ich merke selbst, ob ich eine Aufgabe gut oder schlecht gelöst habe.	
	Ich kann ganz gut einschätzen, ob eine Aufgabe für mich schwer oder leicht ist.	
	Ich weiß, wie sehr ich mich bei verschiedenen Aufgaben anstrengen muss, um sie gut zu bearbeiten.	
Grad der Überzeugung von der Gemeinschaftsschule	Ich bin überzeugt vom Konzept der Gemeinschaftsschule.	Eltern
	Mein Kind geht sehr gerne auf die Gemeinschaftsschule.	
	Ich bin sehr froh, dass mein Kind auf einer Gemeinschaftsschule ist.	

Index	Enthaltene Items	Befragtengruppe
Arbeitsklima im Unterricht	Wir Schüler(innen) können ungestört arbeiten.	Schüler(innen)
	Wir Schüler(innen) hören auf das, was der Lehrer/die Lehrerin sagt.	
	Die Lehrer(innen) müssen lange warten, bis alle ruhig sind.	
	Es ist laut und alles geht durcheinander.	
	Zu Beginn der Stunde vergehen mehr als Minuten, in denen gar nichts passiert.	
	Die Lehrer(innen) müssen oft eingreifen, damit jeder zuhört.	
	Die Schüler(innen) hören während des Unterrichts zu und sind leise.	
Qualität des Klassenklimas	Wenn es darauf ankommt, halten die Schüler(innen) unserer Klasse prima zusammen.	Schüler(innen)
	Die meisten Schüler(innen) verstehen sich sehr gut miteinander.	
	Auch wenn wir in der Klasse mal richtig Streit haben, werden die Konflikte schnell und gut gelöst.	
	In unserer Klasse ist es für alle Schüler(innen) einfach, Anschluss zu bekommen.	
	Bei uns kann man leicht zum Außenseiter werden, wenn man nicht tut, was die Klasse gut findet.	
Zusammenarbeit unter den Schülerinnen und Schülern	Die Schüler(innen) unterstützen sich gegenseitig.	Lehrkräfte
	Die Schüler(innen) fragen bei Schwierigkeiten zunächst Mitschüler(innen), bevor sie sich an die Lehrkraft wenden.	
	Die meisten Schüler(innen) verstehen sich sehr gut miteinander.	
	Die Schülerinnen und Schüler arbeiten gerne in Gruppen.	
	Die leistungsstärkeren Schüler(innen) helfen den Schwächeren.	
	Die Schüler(innen) arbeiten gerne mit einem Partner	
Häufigkeit von Konflikten - Lehrkräftesicht	Schüler(innen) meckern bei Aufforderungen des Lehrers/ der Lehrerin	Lehrkräfte
	Schüler(innen) ärgern andere während des Unterrichts	
	Schüler(innen) stören den Unterricht	
	Schüler(innen) hänseln andere oder machen sich über sie lustig	
	Schüler(innen) nehmen Sachen von anderen weg oder machen sie kaputt	
	Schüler(innen) streiten sich	
	Schüler(innen) prügeln sich	
Häufigkeit von Konflikten - Schülersicht	Schüler(innen) hänseln andere oder machen sich über sie lustig	Schüler(innen)
	Schüler(innen) nehmen Sachen von anderen weg oder machen sie kaputt	
	Schüler(innen) streiten sich	
	Schüler(innen) prügeln sich	
	Schüler(innen) schwänzen die Schule	

Index	Enthaltene Items	Befragtengruppe
Qualität der Schülerbeteiligung im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung - Lehrkräftesicht	Wenn den Schülerinnen und Schülern etwas nicht gefällt, dann diskutieren wir mit ihnen darüber.	Lehrkräfte
	Die Schülerinnen und Schüler haben in unserer Schule kaum Einfluss auf die entscheidenden Dinge.	
	Wenn in der Schule etwas entschieden oder geplant werden soll, dann fragen wir auch die Schüler(innen) nach ihrer Meinung.	
	Bei der Entwicklung der Schule fragen wir die Schüler(innen) nach Ihren Wünschen und Vorstellungen.	
	Wir ermutigen die Schüler(innen), sich aktiv an der Schulentwicklung zu beteiligen .	
	Regeln für das Verhalten in der Klasse werden bei uns von den Lehrkräften aufgestellt.	
	Wenn es um die konkreten Unterrichtsthemen geht, haben Schülerinnen und Schüler eigentlich wenig Mitsprachemöglichkeit.	
Qualität der Schülerbeteiligung im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung - Schülersicht	Die Lehrer(innen) fragen häufig nach unserer Meinung .	Schüler(innen)
	In unserer Schule haben die Schüler(innen) kaum Einfluss auf entscheidende Dinge.	
	Wenn sich die Schüler(innen) bei uns für etwas einsetzen, dann können sie in der Schule selber viel ändern.	
	Wir dürfen den Lehrer(inne)n etwas vorschlagen, und dann redet der Lehrer/die Lehrerin mit uns darüber.	
	Wir haben in unserer Schule die Möglichkeit, mitzuentcheiden (z.B. über die Sitzordnung).	
	Die Lehrer(innen) geben uns im Unterricht verschiedene Themen oder Aufgaben zur Auswahl.	
	Wenn wir dem Lehrer/der Lehrerin Vorschläge für den Unterricht machen, dann können wir den Unterricht mit verändern.	
	Die Schüler(innen) können den Unterricht nicht verändern, der Lehrer macht den Unterricht, so wie er will.	
Qualität der Schülerbeteiligung im Hinblick auf Schulentwicklung - Lehrkräftesicht	Schulordnung	Lehrkräfte
	Pausengestaltung	
	Schulhofgestaltung	
	Planung von Schulveranstaltungen	
	Gestaltung der Ganztagschule	
	Planung der Gemeinschaftsschule	
	Schulprogramm	
	Themenauswahl im Unterricht	
	Gestaltung des Unterrichts	
	Gestaltung der Klassenräume	
	Planung von Projekten	

Index	Enthaltene Items	Befragtengruppe
Qualität der Schülerbeteiligung im Hinblick auf Schulentwicklung - Schülersicht	bei der Schulordnung/ bei den Schulregeln	Schüler(innen)
	bei der Pausengestaltung (zB Spiele, Spielgeräte)	
	bei der Schulhofgestaltung	
	bei der Planung von Schulveranstaltungen	
	bei der Planung der Gemeinschaftsschule	
	beim Schulprogramm	
	bei der Auswahl der Themen im Unterricht	
	bei der Gestaltung des Unterrichtes	
	bei der Gestaltung der Klassenräume	
	bei der Planung von Projekten	
	bei der Gestaltung des Programms am Nachmittag	

ERGEBNISÜBERSICHT

Organisations- und Personalentwicklung⁷²

Organisations- und Personalentwicklung	Qualität der Steuergruppenarbeit		Qualität der Informationspolitik der Schulleitung/Steuergruppe		Arbeitsklima im Kollegium		Qualität der Zusammenarbeit bezogen auf Schulentwicklung		Gesamtindex	
	Veränderung	MW	Veränderung	MW	Veränderung	MW	Veränderung	MW	Veränderung	MW
Schule										
Schule AA	0,08	2,4	0,01	2,8	-0,25	3,1	-0,05	2,6	-0,05	2,7
Schule CC	N/A	2,4	N/A	3,1	N/A	3,0	N/A	2,4	N/A	2,7
Schule DD	0,18	3,1	0,23	3,0	-0,06	3,1	0,40	2,8	0,19	3,0
Schule EE	0,09	3,0	0,01	3,0	0,12	3,3	0,00	2,7	0,05	3,0
Schule FF	0,17	2,6	-0,07	2,5	0,19	3,0	0,25	2,5	0,13	2,6
Schule GG	-0,04	3,2	-0,11	3,3	0,12	3,1	-0,15	2,8	N/A	3,1
Schule II	-0,61	2,9	-0,18	3,5	-0,18	3,0	-0,44	3,0	-0,36	3,1
Schule JJ	0,65	2,3	-0,14	2,4	-0,15	2,5	0,08	2,2	0,11	2,4
Schule KK	0,31	2,8	0,37	2,9	0,10	3,1	0,05	2,6	0,21	2,8
Schule MM	0,10	3,0	-0,13	3,0	0,01	3,0	-0,11	2,6	-0,03	2,9
Schule OO	-0,47	3,5	-0,45	3,6	-0,29	3,7	-0,44	3,4	-0,41	3,5
Gesamt	0,0	2,9	0,0	3,0	0,0	3,1	0,0	2,7	0,0	2,9

⁷² Alle Werte basieren auf Einschätzungen der Lehrkräfte.

Unterricht und Lernen⁷³

Unterricht & Lernen	Einstellung zu Heterogenität		Kompetenz im Umgang mit Heterogenität		Methodenkompetenz		Wiederholungsstrategien		Elaborierstrategien		Kontrollstrategien		Gesamtindex	
	Veränderung	MW	Veränderung	MW	Veränderung	MW	Veränderung	MW	Veränderung	MW	Veränderung	MW	Veränderung	MW
Schule AA	0,04	3,6	0,03	2,9	-0,04	3,1	0,01	2,5	-0,14	2,6	-0,11	3,1	-0,04	3,0
Schule CC	N/A	3,1	N/A	2,5	0,00	2,9	0,13	2,6	-0,05	2,6	0,00	2,9	0,02	2,7
Schule DD	0,30	3,0	0,36	2,7	0,04	3,0	-0,10	2,5	-0,05	2,6	-0,21	2,9	0,05	2,8
Schule EE	-0,13	2,9	0,00	2,7	0,05	3,0	-0,17	2,5	-0,22	2,5	-0,20	2,9	-0,11	2,8
Schule FF	-0,08	3,1	-0,16	2,4	-0,02	3,0	0,00	2,8	-0,23	2,5	-0,08	3,1	-0,09	2,8
Schule GG	-0,11	3,2	0,27	2,9	0,22	2,9	0,17	2,6	0,13	2,6	0,00	2,8	0,12	2,8
Schule II	-0,23	3,3	-0,33	2,9	0,24	3,1	0,46	2,8	0,47	2,8	0,30	3,2	0,15	3,0
Schule JJ	-0,71	2,4	-0,11	2,1	0,07	3,0	0,22	2,5	0,20	2,5	0,05	2,9	-0,05	2,6
Schule KK	-0,32	3,0	-0,15	2,7	-0,13	2,9	0,05	2,8	-0,07	2,6	-0,16	3,0	-0,13	2,9
Schule MM	-0,28	3,1	0,01	2,6	-0,14	3,0	-0,22	2,7	-0,18	2,7	-0,32	3,0	-0,19	2,8
Schule OO	-0,28	3,6	0,02	3,2	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	-0,13	3,4
Gesamt	-0,2	3,1	0,0	2,7	0,0	3,0	0,1	2,6	0,0	2,6	-0,1	3,0	0,0	2,8

⁷³ Die Werte in den Bereichen „Einstellung zu Heterogenität“ und „Kompetenz im Umgang mit Heterogenität“ basieren auf Einschätzungen der Lehrkräfte. Die Werte in den Bereichen „Methodenkompetenz“, „Wiederholungsstrategien“, „Elaborierstrategien“ und „Kontrollstrategien“ basieren auf Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler.

Eltern: Partizipation und Schulwahl⁷⁴

Eltern: Partizipation und Schulwahl	Grad der Überzeugung von der GemS		Qualität des Elternengagements		Zufriedenheit mit der pädagogischen Umsetzung der Gemeinschaftsschule	
	Veränderung	MW	Veränderung	MW	Veränderung	MW
Schule AA	0,15	3,6	0,15	3,4	0,09	3,2
Schule CC	0,10	3,2	N/A	2,9	0,06	3,0
Schule DD	0,34	3,5	0,63	2,6	-0,25	3,1
Schule EE	0,35	3,4	-0,09	2,7	0,02	3,2
Schule FF	0,16	3,1	0,01	2,5	0,19	3,2
Schule GG	-0,35	3,3	-0,38	2,8	-0,50	3,0
Schule II	-0,05	3,4	-0,16	2,6	-0,09	3,4
Schule JJ	N/A	3,3	0,06	2,3	N/A	3,3
Schule KK	0,64	2,9	-0,02	2,2	-0,32	2,8
Schule MM	-0,15	3,1	-0,07	2,1	-0,23	3,2
Schule OO	-0,24	3,7	-0,21	3,7	-0,20	3,6
Gesamt	0,1	3,4	0,0	2,7	-0,1	3,2

Gesamtindex	
Veränderung	MW
0,13	3,4
N/A	3,1
0,24	3,1
0,09	3,1
0,12	2,9
-0,41	3,0
-0,10	3,2
0,06	2,9
0,10	2,6
-0,15	2,8
-0,22	3,7
0,0	3,1

⁷⁴ Die Werte zu den Untersuchungsbereichen „Grad der Überzeugung von der Gemeinschaftsschule“ sowie „Zufriedenheit mit der pädagogischen Umsetzung der Gemeinschaftsschule“ basieren auf Einschätzungen der befragten Eltern. Die Werte zum Untersuchungsbereich „Qualität des Elternengagements“ sind auf Aussagen der Lehrkräfte zurückzuführen.

Schulklima und Partizipation⁷⁵

Schulklima & Partizipation	Häufigkeit von Konflikten - LK		Häufigkeit von Konflikten - S		Qualität der Schülerbeteiligung bezogen auf Schulentwicklung - LK		Qualität der Schülermitbeteiligung bezogen auf Schulentwicklung - S		Qualität der Schülerbeteiligung bezogen auf Unterrichtsentwicklung - LK		Arbeitsklima im Unterricht - S		Gesamtindex	
	Veränderung	MW	Veränderung	MW	Veränderung	MW	Veränderung	MW	Veränderung	MW	Veränderung	MW	Veränderung	MW
Schule AA	0,31	2,3	-0,08	2,4	0,62	3,1	0,20	2,9	0,10	3,1	0,00	2,6	0,19	2,7
Schule CC	N/A	2,1	-0,01	2,7	N/A	2,7	0,28	2,6	N/A	2,7	0,13	2,2	0,13	2,5
Schule DD	0,56	2,6	-0,19	2,7	0,52	2,7	0,04	2,6	0,16	2,7	-0,12	2,3	0,16	2,6
Schule EE	0,12	2,4	0,13	2,7	0,27	2,7	-0,09	2,4	-0,06	2,7	-0,26	2,3	0,02	2,5
Schule FF	0,07	2,3	-0,15	2,5	0,68	2,8	0,01	2,5	-0,01	2,8	0,16	2,6	0,13	2,6
Schule GG	0,24	2,4	-0,27	2,6	-0,16	2,6	0,01	2,3	-0,20	2,6	-0,06	2,1	-0,07	2,4
Schule II	0,28	2,3	-0,43	2,5	-0,58	2,8	0,53	2,7	-0,13	2,8	0,43	2,6	0,01	2,6
Schule JJ	0,37	2,9	-0,04	2,9	0,40	2,6	0,07	2,4	-0,08	2,6	-0,07	2,1	0,11	2,5
Schule KK	0,26	2,7	-0,13	2,8	0,26	2,7	-0,14	2,4	0,08	2,7	0,05	2,3	0,06	2,6
Schule MM	0,08	2,5	0,05	3,0	0,01	2,7	0,07	2,7	0,04	2,7	-0,21	2,1	0,00	2,6
Schule OO	0,14	2,3	N/A	N/A	-0,61	3,1	N/A	N/A	-0,29	3,1	N/A	N/A	-0,25	2,9
Gesamt	0,2	2,4	-0,1	2,7	0,1	2,8	0,1	2,6	0,1	2,9	0,0	2,3	0,1	2,6

⁷⁵ Die Werte zur „Häufigkeit von Konflikten“ sowie zur „Qualität der Schülerbeteiligung“ bilden sowohl die Perspektive der Lehrkräfte – dann in der Tabelle gekennzeichnet mit „(LK)“ – als auch die Perspektive der Schülerinnen und Schüler – gekennzeichnet mit „(S)“ – ab. Die Werte im Bereich „Arbeitsklima im Unterricht“ geben die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler wieder.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin

Mai 2010

**WISSENSCHAFTLICHE
BEGLEITUNG DER PILOTPHASE
GEMEINSCHAFTSSCHULE
SCHULPROFIL REFORMSCHULE
CHARLOTTENBURG**

**WISSENSCHAFTLICHE
BEGLEITUNG DER PILOTPHASE
GEMEINSCHAFTSSCHULE
ANHANG ZUM 2. ZWISCHENBERICHT**

INHALT

1. Einleitung	122
2. Hintergrund und Basisdaten	123
3. Ausgangssituation	125
3.1 Motive und Zielsetzungen	125
3.2 Schulorganisation und Konzeptentwicklung	126
3.3 Unterrichtsentwicklung und pädagogische Arbeit	128
3.4 Schülerinnen und Schüler	131
3.5 Eltern	133
3.6 Umfeld und Kooperationspartner	135
3.7 Unterstützungsbedarf	136
4. Zusammenfassung des Schulprofils der Reformschule Charlottenburg	138

1. EINLEITUNG

Das vorliegende Schulprofil bezieht sich auf die Reformschule Charlottenburg. Das Schulprofil beschreibt Hintergründe und den Entwicklungsstand der Gemeinschaftsschule im Januar 2010, wie sie von Beteiligten der Schulen in Gesprächen mit der wissenschaftlichen Begleitung dargestellt wurden.

Dabei ist darauf hinzuweisen, dass die Reformschule Charlottenburg zum Zeitpunkt der Gespräche im Januar 2010 der Leitung des Konrektors der Reinfelder-Grundschule unterstand, der die Funktion als Schulleiter der Reformschule Charlottenburg jedoch seit Februar 2010 nicht mehr ausübt. Aktuell (Mai 2010) ist die Stelle des Schulleiters der Reformschule Charlottenburg vakant. Die Aufgaben der Schulleitung werden derzeit von der Schulaufsicht sowie der kommissarisch tätigen stellvertretenden Schulleiterin übernommen.

Das Schulprofil bildet demzufolge zwar die besondere Ausgangslage der Gemeinschaftsschule zu Beginn der Teilhabe an der Pilotphase ab, ist aber im Gegensatz zu den für die übrigen teilnehmenden Schulen erstellten Schulprofilen im Prozess der wissenschaftlichen Begleitung nur unter Berücksichtigung der skizzierten besonderen Bedingungen als Referenzpunkt für die Beschreibung der Entwicklung zu nutzen.

Die Darstellung des vorliegenden Schulprofils folgt einer Struktur, die wesentliche Aspekte der Untersuchungsfragen aufgreift. Sie beschreibt die Basisdaten in tabellarischer Form sowie die Ausgangssituation in den Bereichen Motive und Zielsetzungen, Konzeptentwicklung und Schulorganisation, Unterrichtsentwicklung und pädagogische Arbeit, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Umfeld sowie Unterstützungsbedarf und Fortbildung. Mit dieser Beschreibung bietet die wissenschaftliche Begleitung einige Zuspitzungen und die Benennung von Schwerpunkten an.

In einem Austausch mit den Beteiligten soll zunächst geprüft werden, inwieweit diese Beschreibung ergänzt, ausdifferenziert oder bestätigt werden kann. Damit bietet das Schulprofil der Schule auch die Möglichkeit, mit diesem Instrument die eigene Arbeit zu reflektieren, Muster, Zusammenhänge und offene Fragen zu erkennen sowie die Weiterentwicklung zu planen.

Wie abgesprochen wird das Schulprofil in dieser Form nur der beteiligten Schule zur Verfügung gestellt. Erst nach einem gemeinsamen Austausch über die Inhalte und ggf. mit Modifikationen, wird es der Projektleitung zugänglich gemacht.

Wir hoffen, dass wir mit dieser Beschreibung der Ausgangssituation jeder einzelnen Gemeinschaftsschule sowie den Gemeinschaftsschulen als Lernverbund ein erstes konstruktives Ergebnis bei der Begleitung der Pilotphase anbieten.

Prof. Dr. Johannes Bastian
Dr. Julia Hellmer
Sebastian Niedlich
Carolin Hofmann

2. HINTERGRUND UND BASISDATEN

Die Reformschule Charlottenburg wurde mit Beginn des Schuljahres 2009/10 neu gegründet und wird die zuvor am Standort Sybelstraße ansässigen Schulen - die Goerdeler-Grundschule, die seit 1998 als Europa-Schule auch deutsch-polnische Klassen beherbergte, sowie die Pommern-Hauptschule - ersetzen. Beide Schulen laufen parallel zum Aufwachsen der neuen Gemeinschaftsschule aus.

Die Reformschule Charlottenburg liegt im Stadtteil Charlottenburg-Wilmersdorf im westlichen Teil des Stadtzentrums, in direkter Nähe zum S-Bahnhof Charlottenburg. Das Einzugsgebiet der Schule teilt sich nach Angaben der Schulleitung in einen Bereich, der eher von Personen mit etabliertem sozio-ökonomischen und bildungsnahe Hintergrund bewohnt wird sowie einen Bereich, der stärker durch sozio-ökonomisch benachteiligte Familien mit Migrationshintergrund geprägt ist.

Basisinformationen	
<i>Name des Bezirks</i>	Charlottenburg-Wilmersdorf
<i>Gründungsjahr der Schule</i>	2009/10
<i>Ehemalige Schulform</i>	----
<i>Schulstufen</i>	<p>1. bis 7. Jahrgang</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jahrgänge 2 bis 6 wurden von der auslaufenden Goerdeler-Grundschule übernommen. • Jahrgang 1 und 7 wurden neu gebildet. Dabei wurden die Schüler(innen) der am Standort Sybelstraße ansässigen Schulen (Goerdeler-Schule, Pommern-Schule) sowie der kooperierenden Reinfelder-Schule (Grundschule) besonders berücksichtigt.
<i>Gemeinschaftsschuljahrgänge zu Beginn des Pilotvorhabens</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 1. Jahrgangsstufe (dreizügig) • 7. Jahrgangsstufe (vierzügig)
<i>Anzahl der Schüler(innen) (2009)</i>	280
<i>Anzahl der Lehrkräfte (2009)</i>	28
<i>Anzahl und Art der sonstigen pädagogischen Mitarbeiter(innen) (z. B. Erzieher(innen))</i>	14
<i>Erfahrungen mit Schulversuchen/Modellvorhaben</i>	----

<p><i>Besonderheiten in Bezug auf die Zusammensetzung der Schülerschaft, bzgl.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sozialstatus des direkten Umfelds nach dem Sozialstrukturatlas Berlin</i> • <i>Bildungshintergrund</i> • <i>ethnische Herkunft</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • mittlere Sozialstruktur, aber überdurchschnittlicher Sozialstatus • überdurchschnittlicher Anteil von Personen mit (Fach)Hochschulreife; ca. 32 % • überdurchschnittlicher Ausländeranteil von ca. 19 % • ca. 35 % der Schüler(innen) sind nicht-deutscher Herkunftssprache
<p><i>Besonderheiten des Einzugsgebiets</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>geographische Lage und Verkehrsanbindung</i> • <i>Sozialstruktur des Umfelds (z. B. Bevölkerungszusammensetzung, Bildungseinrichtungen und -angebote)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • S 5, S7, S75, S9 Charlottenburg Bus 109, X 10, M 19, M29 • Altersstruktur: geringer Bevölkerungsanteil der unter 18- und der unter 30-Jährigen; hoher Bevölkerungsanteil von über 65-Jährigen

3. AUSGANGSSITUATION

3.1 Motive und Zielsetzungen

Der folgende Abschnitt fasst die Motivlage und die Zielsetzungen des Pilotvorhabens zusammen und erläutert die ersten Schritte, die bei der Umsetzung der Pilotphase geplant sind.

Der Anstoß zur Gründung einer reformpädagogisch geprägten weiterführenden Schule lässt sich auf die Initiative der Elternschaft der Reinfelder-Grundschule, die ebenfalls im Stadtteil Charlottenburg-Wilmersdorf gelegen ist und nach den Prinzipien der Montessori-Pädagogik arbeitet, zurückführen.

Welche Motive liegen der Beteiligung an der Pilotphase zugrunde?

Der Elternförderverein der Reinfelder-Grundschule verfolgte das Vorhaben, eine zunächst als privat geplante, an den Grundsätzen der Reformpädagogik ausgerichtete Sekundarschule zu gründen, die den Schüler(innen) der Reinfelder-Grundschule einen Übergang in eine weiterführende Schule mit ähnlichem pädagogischen Konzept ermöglicht. Der Vorstoß der Elternschaft wurde auf Bezirksebene als sinnvolle Angebotserweiterung bewertet und durch die Eröffnung der Option zur Gründung einer staatlichen reformpädagogischen Oberschule, die Bereitstellung des Schulgebäudes an der Sybelstraße unterstützt. Nach der Neugründung wurde zudem die Integration der Schülerinnen und Schüler sowie des Kollegiums der am Standort ansässigen Goerdeler-Grundschule beschlossen.

Aufgrund der großen Schnittmengen zwischen dem für die neue Schule entwickelten reformpädagogischen Konzept und den Strukturmerkmalen des Gemeinschaftsschulkonzeptes, erfolgte parallel zur Neugründung die Bewerbung um die Teilnahme an der Pilotphase Gemeinschaftsschule.

Die am Standort Sybelstraße verbliebenen fünf einzügigen Grundschuljahrgänge der Goerdeler-Grundschule werden im Zuge der Neugründung in die neugeschaffene Gemeinschaftsschule integriert und stellen damit im aktuellen Schuljahr 2009/10 die Jahrgänge 2, 3, 4, 5 und 6. Die Klassen des ehemaligen deutsch-polnischen Zweigs der Goerdeler-Grundschule werden an einer anderen Grundschule des Bezirks weitergeführt. Zusätzlich zu den von der Goerdeler-Grundschule übernommenen Jahrgängen startete die Reformschule Charlottenburg zum Schuljahr 2009/10 mit drei neuen 1. Klassen zu je 24 Schüler(inne)n sowie einem vierzügigen 7. Jahrgang derselben Klassenstärke.

Wie soll die Gemeinschaftsschule ausgestaltet werden?

Langfristig ist der Aufbau einer eigenen Oberstufe geplant, die jedoch an einem anderen Standort untergebracht sein wird, jedoch dasselbe pädagogische Konzept verfolgen soll.

Ergänzend zur Mittel- und Oberstufe wird zudem eine enge Kooperation mit der zweizügigen, nach Montessori-Prinzipien arbeitenden Reinfelder-Grundschule angestrebt, um den Schüler(inne)n dieser Schule einen zugesicherten und problemlosen Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe gewährleisten zu können. Eine direkte organisatorische Verbindung der Reinfelder-Grundschule mit der Reformschule Charlottenburg ist hingegen nicht geplant.

Fazit:

Die Reformschule Charlottenburg wurde zum Schuljahr 2009/10, auf Initiative von Eltern der ebenfalls im Stadtteil gelegenen und reformpädagogisch arbeitenden Reinfelder-Grundschule, am Standort der ehemaligen Goerdeler-Grundschule sowie der Pommern-Schule neu gegründet. Die Gemeinschaftsschule startet im aktuellen Schuljahr mit drei neuen 1. Klassen sowie vier neuen Lerngruppen in Jahrgang 7. Die Jahrgänge 2 bis 6 der Reformschule werden weiterhin vornehmlich von den ehemaligen Schü-

ler(innen) der Goerdeler-Grundschule gebildet. Es besteht bereits eine Kooperation mit der Reinfelder-Grundschule. Langfristig ist der Aufbau einer eigenen, ebenfalls reformpädagogisch geprägten Oberstufe vorgesehen.

3.2 Schulorganisation und Konzeptentwicklung

Dieser Abschnitt beinhaltet die organisatorische Einbindung unterschiedlicher Akteure im Rahmen der Konzeptentwicklung und Steuerung der Gemeinschaftsschule. Darüber hinaus werden die räumlichen und sachlichen Voraussetzungen sowie die Atmosphäre im Kollegium geschildert.

Die Zusammensetzung des Kollegiums der Reformschule Charlottenburg spiegelt die Entstehungshintergründe der Schule wider.

Mit Blick auf die geplante Neugründung der Reformschule Charlottenburg am Standort Sybelstraße fanden bereits im Sommer 2008 fünf Neueinstellungen an der Goerdeler-Grundschule statt. Diese fünf neu eingestellten Lehrkräfte sowie fünf weitere Lehrkräfte der Grundschule wurden bei der Neugründung in das Kollegium der Reformschule Charlottenburg integriert; wobei zwei dieser Lehrkräfte die Schule aufgrund ihrer Pensionierung bereits verlassen haben und sich eine weitere Lehrkraft aktuell in Altersteilzeit befindet. Aus der ebenfalls am Standort Sybelstraße ansässigen Pommern-Hauptschule wurden sechs Lehrkräfte in das Kollegium der neugegründeten Reformschule Charlottenburg übernommen. Davon hat eine Lehrkraft zum Zeitpunkt der Gespräche im Januar 2010 die Schule auf eigenen Wunsch wieder verlassen. Im Zuge der Neugründung wurden zum Schuljahr 2009/10 zusätzlich fünf Lehrkräfte neu eingestellt, die zuvor an keinem der am Standort ehemals ansässigen Schulen beschäftigt waren.

Das Kollegium der Reformschule Charlottenburg setzt sich somit aus verschiedenen Gruppen von Lehrkräften zusammen: Lehrkräfte, die aus den zwei am Standort Sybelstraße ehemals ansässigen Schulen übernommen wurden und Lehrkräfte, die im Zuge der Neugründung neu eingestellt wurden. Dabei betreuen die Lehrkräfte der ehemaligen Goerdeler-Grundschule weiterhin schwerpunktmäßig die aus der Goerdeler-Grundschule übernommenen Jahrgänge 2 bis 6, wohingegen die neu eingestellten Lehrkräfte überwiegend die neugebildeten Jahrgänge 1 und 7 unterrichten.

Zum Zeitpunkt der Gespräche im Januar 2010 untersteht die Reformschule Charlottenburg der Leitung des Mitinitiators und Konrektors der Reinfelder-Grundschule, der die Funktion als Schulleiter der Reformschule Charlottenburg jedoch seit Februar 2010 nicht mehr ausübt. Aktuell (Mai 2010) ist die Stelle des Schulleiters der Reformschule Charlottenburg vakant. Die Aufgaben der Schulleitung werden derzeit von der Schulaufsicht sowie der kommissarisch tätigen stellvertretenden Schulleiterin übernommen.

Zum Zeitpunkt der geplanten Schulneugründung bestand lediglich ein Konsens über die Eckpunkte des Schulprogramms, jedoch noch kein ausgearbeitetes Konzept. Seit Frühjahr 2009 arbeiten die Lehrkräfte gemeinsam mit der Schulleitung an der Erarbeitung eines Schulkonzepts, das sich an reformpädagogischen Prinzipien orientieren soll. Das Gemeinschaftsschulkonzept spielt dabei nach Aussagen der beteiligten Lehrkräfte sowie der Schulleitung begrifflich keine Rolle, da die Prinzipien der Gemeinschaftsschulen im geplanten reformpädagogischen Konzept aufgehen bzw. das für die Reformschule vorgesehene Konzept teilweise sogar über die Anforderungen an eine Gemeinschaftsschule hinausgeht.

Insgesamt sehen die Gesprächspartner im aktuell stattfindenden Schulentwicklungsprozess noch viele Entwicklungsbedarfe, an denen gemeinsam mit der Schulleitung weiter gearbeitet werden sollte. Viele Prozesse und Regeln sind nach Ansicht der Beteiligten auch in diesem Schuljahr weiter-

Welche personellen Voraussetzungen gibt es?

Welche Schulkonzepte bestehen bereits?

hin neu zu definieren.

Die Atmosphäre im Kollegium wird zum Zeitpunkt der Gespräche im Januar 2010 von den befragten Lehrkräften als angespannt und konfliktreich beschrieben.

Als besonders herausfordernd beschreiben die Lehrer(innen) die Situation, dass die Lehrkräfte aus verschiedenen Schulen mit unterschiedlicher Schulkultur stammen und demzufolge unterschiedlicher Auffassung über das pädagogische Konzept der Schule und dessen Ausgestaltung sind. Die Tatsache, dass nicht alle Lehrkräfte gleichermaßen in den Konzeptionsprozess der Schule als reformpädagogisch geprägte Schule integriert waren, und demzufolge kein gemeinsames Verständnis des Begriffs „Reformpädagogik“ und der davon abgeleiteten pädagogischen Prinzipien und Ideen zustande kam, erschwert nach Ansicht der befragten Lehrer(innen) den Schulentwicklungsprozess. Die Unterschiedlichkeit und teilweise Unvereinbarkeit der Erwartungen, welche die verschiedenen Lehrkräfte aufgrund ihrer unterschiedlichen Vorerfahrungen und Motivlagen mit der Neugründung verbinden, führt in Kombination mit der nur teilweise gelungenen Einbindung aller Kolleg(inn)en in den Schulentwicklungsprozess, nach Aussagen der Lehrkräfte zu einer großen Zerrissenheit und teilweise zu Enttäuschung im Kollegium.

Die hohen pädagogischen Ansprüche, die sich die Schule und ihre Lehrkräfte gesteckt haben sowie organisatorische und räumliche Schwierigkeiten beim Start der neuen Schule, führen zudem zu einer als sehr hoch empfundenen Arbeitsbelastung aufseiten der Lehrkräfte. Die Lehrkräfte beschreiben den Schulentwicklungsprozess, mit dem Ziel Unterricht im Sinne Hartmut von Hentigs zu etablieren, als sehr kräftezehrend und schwierig, da sich dieser Prozess gerade in seiner Anfangsphase als sehr zeitaufwändig herausstellt und die bereits verwirklichte Individualisierung im Unterricht mit einer Vielzahl von teilweise unbekanntem Aufgaben einhergeht.

Aufgrund dieser Faktoren sowie der heterogenen Einstellung zum reformpädagogischen Ansatz kommt es den Lehrkräften zufolge innerhalb des Kollegiums, aber vor allem gegenüber der Schulleitung, immer wieder zu teils massiven Konflikten. Diese Unruhen haben nach Auskunft der Lehrkräfte bereits zu einem Eingreifen der zuständigen Schulaufsichtsbehörde geführt, welche mehr Loyalität mit der Schule und Schulleitung anmahnte. Auf Ebene der Schulleitung kam es zudem vor diesem Hintergrund nach Januar 2010 zu einem Personalwechsel.

Auch nach Einschätzung der befragten Eltern befindet sich das Lehrerkollegium der Reformschule Charlottenburg in einer Phase der Entwicklung. Der starke Idealismus und das große Engagement eines Teils der Lehrkräfte sowie das heterogene Meinungsbild und die dadurch entstehenden Konflikte im Kollegium erschweren aus Sicht der Elternschaft die erfolgreiche Einführung der zahlreichen Neuerungen, deren Umsetzung sich die Schule zum Ziel gesetzt hat.

Grundsätzliches Prinzip der Organisations- und Entscheidungskultur der Reformschule Charlottenburg ist dabei nach Aussagen des Schulleiters die relativ autonom von der Schulleitung stattfindende Diskussion und Entscheidung im Konsens mit allen Lehrkräften. Zudem wird auf die Teilhabe möglichst aller Beteiligten – d. h. beispielsweise auch der aktiven Beteiligung der Erzieherinnen und Erzieher – im Schulentwicklungsprozess geachtet. Eine Steuergruppe zur Unterstützung der Schulleitung bestand zum Zeitpunkt der Gespräche noch nicht.

Die Eltern spielten und spielen als entscheidender Mitinitiator des Gründungsprozesses der Reformschule Charlottenburg eine wichtige Rolle bei

Welche Atmosphäre herrscht im Kollegium?

Welche Organisationsstrukturen zur Koordination und Steuerung gibt es?

Welche Akteure werden zur Gestal-

der räumlichen, organisatorischen und pädagogischen Ausgestaltung der Schule.

Allgemein wird an der Schule großer Wert auf die Einbeziehung aller Lehrkräfte im Sinne einer demokratischen Teilhabe bei Entscheidungen im Rahmen der Schulentwicklung gelegt.

Die Neugründung der Reformschule Charlottenburg geht mit einem in mehreren Phasen verlaufenden Umbau des Schulgebäudes an der Sybelstraße einher.

Die dabei entstehenden neuen Räume – sowohl Klassen- als auch Funktionsräume – sollen eine Umsetzung des pädagogischen Konzepts ermöglichen und unterstützen.

Aufgrund mehrerer Verzögerungen bei den Umbauarbeiten können die neuen Klassenräume jedoch nicht wie geplant zu Beginn des Schuljahres, sondern erst im Januar 2010 bezogen werden, was zum einen zu großer Unruhe, vor allem aber zu schwierigen Rahmenbedingungen für die geplante Individualisierung im Unterricht führt.

Fazit:

Grundprinzip der Steuerungspolitik der Reformschule Charlottenburg ist die demokratische Teilhabe möglichst aller Beteiligten an Entscheidungen im Rahmen der Schulentwicklung. Demzufolge sind neben den Lehrkräften auch die Erzieherinnen und Erzieher sowie die Eltern in den Schulentwicklungsprozess einbezogen. Aufgrund der heterogenen Zusammensetzung des Lehrerkollegiums und den unterschiedlichen Verständnissen vom reformpädagogischen Konzept der Schule verläuft aber vor allem der Austausch mit der Schulleitung bisher konfliktreich. Das Schul- und Unterrichtskonzept, das sich an reformpädagogischen Prinzipien orientiert, befindet sich zum Zeitpunkt der Gespräche in der Phase der konkreten Ausarbeitung. Parallel zum konzeptionellen Aufbau der Schule erfolgt ein in mehreren Phasen verlaufender Umbau des Schulgebäudes, der entgegen der Planung erst im Januar 2010 soweit abgeschlossen ist, dass in den vorgesehenen Klassenräumen unterrichtet werden kann. Insgesamt sehen sich alle Beteiligten aufgrund der zahlreichen Neuerungen – der Neugründung und Fusion mit den am Standort vorhandenen Schulen, dem Ausbau zur Ganztagschule, dem Aufbau einer eigenen Sekundarstufe, der Teilnahme an der Pilotphase Gemeinschaftsschule, den Umbaumaßnahmen sowie dem neuen Kollegium – großen Herausforderungen im Schulentwicklungsprozess gegenüber.

Welche räumlichen und sachlichen Voraussetzungen existieren?

Welche räumlichen und sachlichen Voraussetzungen existieren?

3.3 Unterrichtsentwicklung und pädagogische Arbeit

Im Zentrum des folgenden Abschnitts stehen die bestehenden methodischen und didaktischen Erfahrungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen sowie die Gestaltung des Unterrichts in der Praxis.

Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei der Schule um eine Neugründung handelt, kann noch nicht auf pädagogische und didaktische Erfahrungen der Schule, wie bspw. die Teilnahme an Programmen, Schulversuchen oder etablierte pädagogische Schwerpunktsetzungen, zurückgegriffen werden.

Der pädagogisch-didaktische Erfahrungshintergrund der einzelnen Lehrkräfte wiederum ist vor dem Hintergrund der verschiedenen Konstellationen und Motivlagen, unter denen die Lehrer(innen) an die Gemeinschaftsschule gekommen sind, höchst unterschiedlich. Bilanzierend stellt der Schulleiter hierzu fest, dass die Lehrer(innen) zwar hochmotiviert sind, bei der Umsetzung des reformpädagogischen Konzepts in die Unterrichtsreali-

Welche pädagogischen und didaktischen Erfahrungen weist die Gemeinschaftsschule auf?

tät jedoch auf nur wenig Erfahrung zurückgreifen können. Jene Lehrkräfte, welche sich explizit mit dem Wunsch, nach reformpädagogischen Grundsätzen im Unterricht arbeiten zu wollen, neu an der Schule beworben haben, können meist auf ein größeres theoretisches Wissen und teilweise auch bereits auf Erfahrungen zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht zurückgreifen. Die befragten Lehrkräfte geben an, dass diese individuellen Erfahrungen im Rahmen der Jahrgangsteams auch genutzt werden, allerdings Austausch dieser Kenntnisse über die Jahrgangsteams hinaus in das Gesamtkollegium bisher nicht gelingt.

Wie bereits erläutert, sollen nach dem von Lehrkräften und Schulleitung ausgearbeiteten Konzept reformpädagogische Ansätze im Unterricht verfolgt und umgesetzt werden, was bisher vor allem im neu gegründeten Jahrgängen 7 der Fall ist. Die Jahrgänge 1 bis 6 beziehen bereits ebenfalls Methoden und Instrumente eines individualisierten Unterrichts in ihre tägliche Arbeit mit ein, jedoch in insgesamt geringerem und unterschiedlichem Maß: Während in den Jahrgängen 1 bis 3 ebenfalls bereits Methoden der Binnendifferenzierung erprobt werden, gestaltet sich der Unterricht in den Klassen 4 bis 6 nach Aussagen der Lehrkräften noch eher „traditionell“. Insgesamt bestehen zwischen den Jahrgängen und teilweise auch innerhalb der Jahrgänge den Befragten zufolge noch Unterschiede hinsichtlich verwendeter Methoden und Instrumente zur Förderung der Selbstregulation, Binnendifferenzierung sowie zur Diagnose und Planung und Leistungsrückmeldung.

Lernbausteine, die mit Blick auf die Rahmenlehrpläne entwickelt wurden, bilden ein Grundgerüst und einen Orientierungsrahmen für die Schüler(innen) im Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. Im Zentrum des Unterrichtskonzepts der Reformschule Charlottenburg steht dabei die Arbeit im Lernbüro, was an der Schule als selbständige und selbstbestimmte Arbeit der Schüler(innen) an selbst gewählten Aufgaben verstanden wird. Daneben soll die Arbeit in Projekten eine weitere wichtige Rolle spielen, die genaue Ausgestaltung des Projektunterrichts wird zum Zeitpunkt der Gespräche jedoch erst entwickelt. Hierbei lässt sich im Januar 2010 eine Tendenz zu einer sehr stark an den Interessen der Schüler(innen) ausgerichteten Form des Projektunterrichts erkennen, auch wenn dies von den Lehrkräften als schwer umsetzbar bewertet wird, da eine sehr große Flexibilität bei der Unterrichtsvorbereitung erforderlich ist. Um die Lernfortschritte zu überprüfen und den Schüler(inne)n einen Überblick über ihren Lernstand zu ermöglichen, setzt die Reformschule Charlottenburg Zertifikate ein, die von den Schüler(inne)n auf individuelle Anfrage hin bearbeitet werden können. Nach Bearbeitung des Zertifikats werden die Arbeitspapiere kontrolliert und die Ergebnisse an die Schüler(innen) rückgespiegelt.

Organisatorisch erfolgt der Unterricht in Doppelräumen für jeweils zwei Klassen bzw. Lerngruppen mit jeweils zwei Lehrkräften. Die sogenannten Tutoren dokumentieren, analysieren und reflektieren gemeinsam mit den Schüler(inne)n deren selbständige Arbeit im Unterricht. Damit diese Unterstützung beim Lernen im Lernbüro auch fachspezifisch gelingen kann, sind jeder Lerngruppe insgesamt fünf Lehrkräfte zugeteilt, welche die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften (Chemie, Physik, Biologie) sowie Gesellschaftswissenschaften (Geschichte, Ethik, Sozialkunde) vertreten. Hinzu kommen die Fächer Sport, Kunst, Musik und darstellendes Spiel, welche durch Wahlpflichtstunden verstärkt und epochal unterrichtet werden.

Mittelfristig ist vorgesehen, die Lerngruppen jahrgangsübergreifend zu unterrichten; dann würden sich jeweils zwei Lerngruppen verschiedener angrenzender Jahrgänge einen Doppelraum teilen. Darüber hinaus weist der Schulleiter im Gespräch darauf hin, dass langfristig eine Phase der „Ent-

Wie gestaltet die Schule zu Beginn des Pilotvorhabens den Unterricht?

schulung“ im Sinne Hartmut von Hentigs geplant sei, d. h. ein gewisser Zeitrahmen im Schuljahr, in dem die Schüler(innen) außerhalb der Schule in Projektgruppen gemeinsam Aufgaben übernehmen – wie bspw. die Renovierung eines alten Bauernhauses – und durch die dabei gemachten Erfahrungen lernen.

Den schulischen Tagesverlauf betreffend hat die Einführung der gebundenen Ganztagschule eine neue Rhythmisierung der Unterrichtsphasen ermöglicht. Danach wird der Schultag von 7 bis 16 Uhr in drei Blöcke - von 8 bis 10:15 Uhr, von 11 bis 12:30 Uhr und von 14 bis 16 Uhr - eingeteilt. Die in den Nachmittagsstunden stattfindende ergänzende Betreuung im Ganztag wird von den Kooperationspartnern des SCC gestaltet.

Die Lehrkräfte der Reformschule Charlottenburg arbeiten in jahrgangsübergreifenden Teams, welche die Jahrgangsstufen 1 bis 4 sowie die Jahrgangsstufen 5 und 6 umfassen. Die Lehrkräfte des 7. Jahrgangs bilden das Jahrgangsteam 7. Die drei Jahrgangsteams werden von den Lehrkräften als zentrale Institution im Schulalltag beschrieben, die weitreichende Aufgaben bei der Entwicklung der Gemeinschaftsschule wahrnehmen. Während in der Vorgründungsphase bis Juli 2009 im Gesamtkollegium an einem Schulkonzept gearbeitet wurde, liegt der Schwerpunkt der Schulentwicklungsarbeit nach Aussagen der Lehrkräfte zum Zeitpunkt der Gespräche in den Jahrgangsteams, die vor allem die Entwicklung auf Unterrichtsebene vorantreiben. Allerdings ist der Austausch zwischen den drei Teams aus Sicht der Lehrkräfte nur bedingt gegeben.

Wie gestaltet sich die pädagogische Arbeit im Team?

Fazit:

Dem von Lehrkräften und Schulleitung ausgearbeiteten Konzept zufolge möchte die Reformschule Charlottenburg reformpädagogische Ansätze im Unterricht verfolgen und umsetzen, was zum Zeitpunkt der Gespräche insbesondere im 7. Jahrgang erfolgte. Dies beinhaltet unter anderem, die Strukturierung der Lerninhalte in Lernbausteine sowie die Kombination verschiedener Lernformen und -umgebungen. Zudem wird die Leistungsbewertung individuell auf Basis von Instrumenten vorgenommen, welche den Schüler(inne)n die Überprüfung des eigenen Lernstands ermöglichen. Die Betreuung und Beratung der Schüler(innen) wird durch jeweils zwei Lehrkräfte, welche für zwei zusammenarbeitende Lerngruppen zur Verfügung stehen und jeweils ein bestimmtes Fächerspektrum abdecken, sichergestellt. Vor allem zwischen den verschiedenen Jahrgängen bestehen dabei noch große Unterschiede hinsichtlich der im Unterricht angewendeten Methoden und Instrumente. Im Rahmen der Rhythmisierung des schulischen Tagesablaufs sieht der Stundenplan die Trennung in vormittägliche Unterrichts- und nachmittägliche betreute Freizeitphasen vor. Mittelfristig ist vorgesehen, jahrgangsübergreifenden Unterricht sowie Phasen der Entschulung einzuführen. Nur ein Teil der Lehrkräfte verfügt jedoch bereits über Erfahrungen mit der Umsetzung reformpädagogischer Konzepte im Unterricht, d. h. ist mit dem Einsatz binnendifferenzierender, individualisierter Unterrichtsmethoden sowie Instrumenten individueller Leistungsbewertung vertraut. Die Weiterentwicklung im Unterricht wird dabei dezentral auf Jahrgangsteamebene gesteuert.

3.4 Schülerinnen und Schüler

Im folgenden Kapitel werden die Voraussetzungen auf Seiten der Schülerschaft, das Bewusstsein der Schüler(innen) von der Gemeinschaftsschule und die Atmosphäre zwischen den Schüler(innen) dargestellt.

Ähnlich wie das Lehrerkollegium ist auch die Schülerschaft aufgrund der bewegten Entstehungsgeschichte der Schule als heterogen zu beschreiben. Grob können vier Gruppen von Schüler(inne)n nach ihren Entscheidungsmotiven und Herkunftsschulen unterschieden werden: Neben den Schüler(inne)n, die von der Reinfelder-Grundschule an die Reformschule Charlottenburg wechselten, sind dies Schüler(innen), die aufgrund des pädagogischen Konzeptes an die Gemeinschaftsschule wechselten, ohne vorher Schüler(innen) der Reinfelder-Schule gewesen zu sein. Die beiden letztgenannten Gruppen bilden vornehmlich die neugebildeten Jahrgänge 1 und 7. Weiterhin sind dies jene Schüler(innen), welche aus der Goerdeler-Grundschule übernommen wurden sowie alle sonstigen Schüler(innen), die ohne bewusste Entscheidung für das pädagogische Konzept - z. B. aufgrund der Nähe zum Wohnort - die Reformschule Charlottenburg wählten. Diese unterschiedlichen Konstellationen spiegeln sich direkt in der Zusammensetzung der Jahrgänge wider. Während die Schüler(innen) der 2 bis 6. Klassen - d. h. der ehemaligen Goerdeler-Grundschule - mehrheitlich aus Familien mit Migrationshintergrund und teilweise sozio-ökonomisch benachteiligten Elternhäusern stammen, kommen die Schüler(innen) der neugebildeten Jahrgänge 1 und 7 eher aus sozio-ökonomisch etablierten, bildungsnahen Familien.

Welche Zusammensetzung weist die Schülerschaft der Schule auf?

Die skizzierten Gruppen von Schüler(inne)n finden sich auch in der Beschreibung des Leistungsstandes der Schüler(innen) durch die Lehrkräfte wieder. Während die Schüler(innen) der 1. und 7. Klassen nach Angaben der Gesprächspartner einen insgesamt höheren Leistungsstand und große Lernbereitschaft aufweisen, bringen die Schüler(innen) der 2. bis 6. Klasse nach Einschätzungen der befragten Lehrkräfte deutlich ungünstigere kognitive Lernvoraussetzungen mit.

Welchen Leistungsstand haben die Schüler(innen)?

Mit Blick auf die Schulempfehlung nach Ende der Grundschule verfügen im 7. Jahrgang 30 % der Schüler(innen) über eine Gymnasialempfehlung, 50 % über eine Realschulempfehlung und 10 % über eine Hauptschulempfehlung. 10 % der 7. Klässler(innen) sind Schüler(innen) mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Stärker noch als der Leistungsstand der Schüler(innen) gemessen an der Schulempfehlung, werden in den Gesprächen vonseiten der Lehrkräfte, der Schulleitung sowie der Eltern die Lernvoraussetzungen und Erfahrungen der Schüler(innen) hinsichtlich eines individualisierten Unterrichts thematisiert. Vor allem jene Schüler(innen), welche den Umgang mit den an der Reformschule Charlottenburg praktizierten Unterrichtsmethoden und -instrumenten noch nicht aus ihrer Grundschulzeit an der Reinfelder-Grundschule kennen, sind nach Aussagen der Eltern sowie der Lehrkräfte mit der Offenheit des Unterrichtskonzeptes teilweise überfordert und müssen erst schrittweise an die neuen Lern- und Unterrichtsformen herangeführt werden. Diese bei vielen Schüler(inne)n noch fehlende Kompetenz, die im Unterricht eröffneten Freiräume sinnvoll für ihr Lernen zu nutzen, wirkt sich aus Sicht der befragten Eltern negativ auf die Lernatmosphäre im Unterricht aus - hier wünschen sie sich ein stärkeres Engagement der Lehrkräfte. Auch die befragten Schüler(innen) beklagen eine unruhige Unterrichtsatmosphäre.

Die Reformschule Charlottenburg begreift sich als Lern- und Lebensort für Kinder und Jugendliche, an dem sie sich gerne aufhalten sollen. Dass dies auf die Mehrheit der Schüler(innen) auch zutrifft, bestätigen alle Gesprächspartner - auch die Schüler(innen) selbst.

Vonseiten der Eltern sowie der Schulleitung wurden in den Gesprächen jedoch auch negative Aspekte hinsichtlich der Atmosphäre zwischen den Schüler(inne)n beschrieben, welche nach Ansicht der Beteiligten vor allem in der heterogenen Zusammensetzung der Schülerschaft aus ehemaligen Schüler(inne)n der Goerdeler-Grundschule und den an die Reformschule übergetretenen Schüler(inne)n der Reinfelder-Grundschule begründet liegen. In den Elterngesprächen ließen sich hierbei zwei Perspektiven ausmachen: Während die Eltern der ehemaligen Goerdeler-Schüler(innen) berichten, dass die langjährigen gewachsenen Klassenkulturen durch die zahlreichen Veränderungen an der Schule ins Wanken gekommen sind, kommen die Eltern der neu hinzugekommenen Schüler(innen) zu der Einschätzung, dass die ehemaligen Goerdeler-Schüler(innen) die Schwierigkeiten der auslaufenden Grundschule mit in die Neugründung hineinbringen.

Speziell in Bezug auf den 7. Jahrgang weist der Schulleiter zudem auf strukturelles Mobbing in Form systematischer Ausgrenzung einzelner Schüler(innen) als zentrales Problem hin. Dieser negativen Tendenz im Umgang der Schüler(innen) miteinander ist nach Ansicht des Schulleiters allerdings nur schwer beizukommen, da es sich um die Summe vieler kleiner, im Einzelnen betrachtet nicht wirklich dramatischer Handlungen handelt, die von Lehrkräften nur selten beobachtbar und steuerbar sind.

Die befragten Schüler(innen) wissen aus dem Unterrichtsgespräch mit ihren Klassenlehrer(inne)n, dass ihre Schule Gemeinschaftsschule ist. Allerdings sind sie sich sicher, dass dies nicht für alle Schüler(innen) zutrifft, da ihrer Ansicht zufolge nicht alle Lehrer(innen) diese Informationen in gleichem Maß an ihre Klassen weitergeben. Unter Gemeinschaftsschule verstehen die befragten Schüler(innen) eine Schule, die von Kindern mit verschiedenen Leistungsniveaus und Schulempfehlungen besucht wird. Ein wichtiger Aspekt ist aus ihrer Perspektive zudem, dass es am Ende der 6. Klasse keine Schulempfehlungen mehr gibt, sondern jedes Kind nach Ende der Grundschulzeit einfach an der Gemeinschaftsschule bleiben kann.

Veränderungen im Zuge der Neugründung der Reformschule Charlottenburg als Gemeinschaftsschule werden vor allem von jenen Schüler(inne)n hervorgehoben, die vorher die Goerdeler-Grundschule besuchten. Neben der gestiegenen Schülerzahl und dem Hinzukommen älterer Schüler(innen) wird die neue Schule für die Schüler(innen) vor allem durch die Einführung der gebundenen Ganztagschule sichtbar. Während die befragten Schüler(innen) die neue Rhythmisierung des Schultages inkl. des verpflichtenden Nachmittagsangebotes kritisch bewerten und als gewöhnungsbedürftig erleben, sind sie sich einig, dass der Unterricht sich im Gegensatz zur vorher besuchten Schule verbessert hat.

Fazit:

Die Schülerschaft der Reformschule Charlottenburg ist insgesamt als heterogen zu beschreiben, wobei sich die Heterogenität sowohl innerhalb der Jahrgänge als auch zwischen den einzelnen Jahrgängen zeigt: Die Schüler(innen) der neugebildeten Jahrgänge 1 und 7 weisen nach Aussagen der Lehrkräfte im Gegensatz zu den ehemaligen Schüler(inne)n der Goerdeler-Grundschule, die aktuell vornehmlich die Jahrgänge 2 bis 6 bilden, günstigere Lernvoraussetzungen und Leistungsstände auf und stammen häufiger aus sozio-ökonomischen etablierten und bildungsnahen Familien. Die zentrale Herausforderung in den 7. Jahrgängen ist nach Auskunft der beteiligten Lehrkräfte und Eltern das Erlernen des Umgangs mit Instrumenten ei-

Welche Atmosphäre herrscht zwischen den Schüler(inne)n?

Welches Bewusstsein haben die Schüler/-innen von dem Reformversuch?

nes individualisierten Unterrichts.

Die Reformschule Charlottenburg begreift sich selbst als Lern- und Lebensort für Kinder und Jugendliche und wird auch von allen Beteiligten als dieser erlebt, wenn auch mit Blick auf die Zusammensetzung der Schülerschaft Probleme im Miteinander von Schüler(inne)n in Form von Mobbing bestehen. Die befragten Schüler(innen) sind sich darüber bewusst, eine Gemeinschaftsschule zu besuchen, was für sie vor allen Dingen mit dem gemeinsamen Lernen von Schüler(inne)n unterschiedlicher Leistungsniveaus und verschiedener Schulempfehlungen verbunden ist. Die für die Schüler(innen) direkt sichtbaren Veränderungen, wie die Einführung der Ganztagschule und das Hinzukommen neuer Jahrgänge, werden im Gegensatz zu den als Verbesserungen wahrgenommenen Neuerungen im Unterricht eher kritisch bewertet.

3.5 Eltern

Der folgende Abschnitt befasst sich mit den Motiven der Eltern für die Schulwahl. Darüber hinaus wird die derzeitige und geplante Einbindung der Eltern in den schulischen Alltag sowie das Bewusstsein der Eltern vom Reformvorhaben Gemeinschaftsschule beschrieben.

Analog zur Schülerschaft stellt sich auch die Elternschaft aufgrund der bewegten Entstehungsgeschichte der Reformschule Charlottenburg als sehr heterogen dar, was sich in unterschiedlichen Ansprüchen und Einschätzungen widerspiegelt.

Wenn auch individuell unterschiedliche Entwicklungsgeschichten der Schüler(innen) zur Entscheidung für die Reformschule Charlottenburg führten, so lässt sich bei allen befragten Eltern doch das reformpädagogische Konzept der Schule sowie der damit verbundene individualisierte Unterrichtsansatz als das Hauptmotiv bei der Schulwahl ausmachen. Vom reformpädagogischen Ansatz der Reformschule Charlottenburg erwarten die Eltern, dass ihre Kinder bei ihrem individuellen Leistungsstand „abgeholt“ und im Lernprozess begleitet und motiviert werden. Die vertretenen Eltern, deren Kinder in den Vorjahren die Goerdeler-Grundschule besuchten, erhoffen sich von der Neugründung, dass der reformpädagogische Ansatz dem Schulstandort eine neue Richtung und Perspektive verleiht. Allerdings äußern die befragten Eltern im Gespräch auch Bedenken, das reformpädagogische Unterrichtskonzept betreffend, denn vor allem die Freiheit selbstbestimmt zu lernen, erfordert ihrer Beobachtung zufolge ein hohes Maß an Selbstkontrolle bei den Schüler(inne)n, dass erst noch erlernt werden muss und nicht vorausgesetzt werden könne. Die Eltern bezweifeln, dass angesichts der ständigen Entwicklungsarbeit auf Schul- und Unterrichtsebene, in welche die Lehrkräfte eingebunden sind, für die Begleitung dieses Entwicklungsprozesses der Schüler(innen) genügend Ressourcen zur Verfügung stehen.

Welche Motive zur Schulwahl haben Eltern bei der Anmeldung ihres Kindes?

Da die Neugründung der Reformschule Charlottenburg nicht zuletzt auf die Initiative der Elternschaft der Reinfelder-Grundschule zurückgeht und eines der Prinzipien der Schule nach Aussagen der Schulleitung demokratisch getroffene Entscheidungen sind, stellen die Eltern eine feste Instanz im Schulleben dar. Allerdings sind auch hinsichtlich der Elternarbeit an der Reformschule Charlottenburg Unterschiede zu beobachten, welche auf die Entstehungsgeschichte der Schule zurück zu führen sind. Während sich den Aussagen der Lehrkräfte zufolge die Einbindung der Eltern der 2. bis 6. Klasse zu Beginn des Schuljahres 2009/10 teilweise aufgrund geringem Interesse auf Elternseite schwierig gestaltete, zeigte sich die Elternschaft des neu gegründeten 1. sowie 7. Jahrgangs sehr engagiert.

In welcher Form arbeiten Eltern in der Gemeinschaftsschule mit?

Die Eltern ihrerseits zeigen sich mit den ihnen gegebenen institutionellen Beteiligungsmöglichkeiten im Rahmen von Elternabenden, Elterninformativveranstaltungen, Gesamtelternvertretung und Elternförderverein sehr zufrieden. Insgesamt nimmt die Elternschaft ihre Beteiligung als erwünscht wahr. Die Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehrkräften und Schulleitung wird unterschiedlich bewertet: Während ein Teil der befragten Eltern darauf verweist, dass auf Verbesserungsvorschläge der Eltern vonseiten der Schulleitung meist rasch und konsequent reagiert wird, berichten andere über Konflikte. Einstimmig räumen die befragten Eltern zudem ein, dass nicht alle im Rahmen der Schulentwicklung stattfindenden Prozesse für sie transparent ablaufen und wünschen sich deshalb an dieser Stelle einen zuverlässigeren Informationsfluss. Verbesserungsbedarf sehen die Eltern zudem hinsichtlich der Einbindung in gestaltende, aktive und praktische Tätigkeiten im Schulalltag. So geben die befragten Eltern unter anderem an, sich gerne stärker bei der Gestaltung des Nachmittagsprogramms oder der Pausengestaltung engagieren zu wollen.

Die befragten Eltern machen deutlich, dass primär der reformpädagogische Ansatz der Reformschule Charlottenburg thematisiert und diskutiert wird und eine Beschäftigung mit der Thematik Gemeinschaftsschule in der Elternschaft in eher geringem Maß stattfindet. Insgesamt beobachten die befragten Eltern einen unterschiedlichen Informationsstand der Elternschaft zur Schule als Gemeinschaftsschule. Ihrer Einschätzung zufolge ist vor allem einem größeren Teil der Eltern der Schüler(innen) der ehemaligen Goerdeler-Grundschule nicht hinreichend klar, welche Veränderungen das neue Schulkonzept mit sich bringt. Hingegen sind aus ihrer Sicht vor allem jene Eltern, die sich explizit für die Reformschule Charlottenburg entschieden haben und deren Kinder die neuen Jahrgänge 1 und 7 besuchen, sehr genau informiert – wenn auch stärker über den Aspekt Reformschule, denn über die Gemeinschaftsschule.

Trotzdessen zeigten sich die beim Gespräch anwesenden Eltern auskunftsfähig zur Gemeinschaftsschule und stehen dem Modell ausnahmslos positiv gegenüber. Gemeinschaftsschule wird vor allem als Möglichkeit empfunden, möglichst die gesamte Schullaufbahn von der 1. Klasse bis zum Schulabschluss gemeinsam auf einer Schule lernen zu können. Die dadurch ausbleibende Unruhe, die nach Ansicht der Eltern ein Schulwechsel mit sich bringt, sowie die Gewissheit nach der 6. Klasse keine Schulformentscheidung treffen zu müssen, führen aus Sicht der befragten Eltern zu einem angenehmeren und vertrauteren Lernumfeld. Die Kontinuität der Schulform, welche den Schüler(inne)n eine Konstante beim Aufwachsen bietet sowie das zu erwartende Gemeinschaftsgefühl unter den Schüler(inne)n werden von den Eltern als positive Argumente für die Gemeinschaftsschule gewertet.

Für die Reformschule Charlottenburg wurde nach Aussagen des Schulleiters keine aktive Werbung bei den Eltern betrieben. Das Projekt der Neugründung ist vor allem im Rahmen der Elterninitiative der Reinfeld-Grundschule zu einiger Popularität gelangt, sodass zum Zeitpunkt der Anmeldung – trotz der Tatsache, dass weder hinsichtlich des zukünftigen Lehrerkollegiums noch der Räumlichkeiten konkrete Angaben gemacht werden konnten – bereits mehr Anmeldungen vorlagen als Plätze an der neuen Schule zur Verfügung standen. Vor diesem Hintergrund ist nach Einschätzung des Schulleiters davon auszugehen, dass im Bezirk eine große Nachfrage nach Gemeinschaftsschulen und Schulen mit reformpädagogischen Konzept herrscht.

Welches Bewusstsein vom Reformversuch haben die Eltern?

Durch welche Maßnahmen versucht die Schule, neue Schüler(innen) zu gewinnen?

Fazit:

Das Gemeinschaftsschulkonzept wird vonseiten der Eltern positiv bewertet, wobei die dadurch entstehende Kontinuität in der Schullaufbahn im Besonderen betont wird. Insgesamt wird jedoch deutlich, dass der Gemeinschaftsschule sowohl als Motiv bei der Schulwahl als auch in der Wahrnehmung der Eltern insgesamt eine untergeordnete Rolle zukommt. Als zentrales Diskussionsthema, Interesse und Schulwahlmotiv der Elternschaft ist vielmehr der reformpädagogische Ansatz der Schule auszumachen, der sich nach Aussagen der Schulleitung großer Popularität im Stadtteil erfreut, weshalb auf aktives Werben im Rahmen der Neugründung verzichtet werden konnte. Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften wird ambivalent beschrieben, die Beteiligungsmöglichkeiten als angemessen bewertet, wenngleich von Elternseite eine stärkere Beteiligung an praktischen und unterstützenden Aufgaben im Schulalltag gewünscht ist. Grundsätzlich sind die Eltern mit der schulischen Situation und Betreuung ihrer Kinder zufrieden. Zu Unsicherheit führen jedoch die noch bestehenden und den bisherigen Schulalltag prägenden Herausforderungen bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung, denen sich die Lehrkräfte, aber auch die Schüler(innen) gegenüber sehen.

3.6 Umfeld und Kooperationspartner

In diesem Abschnitt wird die Zusammenarbeit der Gemeinschaftsschule mit außerschulischen Akteuren beschrieben. Dieses beinhaltet vor allem die Einbindung von Akteuren aus dem Quartier.

Der wichtigste Kooperationspartner der Reformschule Charlottenburg ist der Sportclub Charlottenburg (SCC), der seit über 10 Jahren am Standort tätig ist und bereits für die erzieherische Betreuung der Schüler(innen) und die Gestaltung des Nachmittagsangebots an der Goerdeler-Grundschule verantwortlich zeichnete. Das Engagement des SCC bei der Gestaltung der außerunterrichtlichen Angebote und Betreuung von Kindern an Schulen kam 1996 im Zuge des Projekts „Hort an die Schule“ zustande. Als Sportverein liegt der Hauptschwerpunkt der durch den SCC gestalteten Angebote auf dem Bereich Sport und Bewegung. Die insgesamt vierzehn an der Reformschule Charlottenburg tätigen Angestellten des SCC – die meisten von ihnen ausgebildete Erzieher(innen) – übernehmen vornehmlich die Betreuung und Gestaltung des Nachmittagsprogramms, unterstützen jedoch auch im Unterricht. Dort agieren sie vor allem als Ansprechpartner(innen), welche aber auch die gezielte Förderung einzelner Schüler(innen) im Unterricht sowie (Pausen)Aufsichten und die Essensbegleitung der Schüler(innen) übernehmen. Dafür stehen die Erzieher(innen) eng mit den Lehrkräften in Kontakt, denen sie jeweils schwerpunktmäßig zugeordnet sind. Das vom SCC gestaltete Betreuungsprogramm am Nachmittag bietet einem großen Teil der Schüler(innen) die Möglichkeit, an offenen Angeboten, vornehmlich im Sportbereich, teilzunehmen. Zusätzlich werden in regelmäßigen Abständen Zusatzangebote und Ausflugstage offeriert. Finanziert wird die Zusammenarbeit durch den SCC mit Unterstützung des Bezirks.

Welche Kooperationen unterhält die Schule?

Die befragten Mitarbeiter(innen) des SCC erleben eine starke Veränderung der Schülerschaft am Standort im Zuge der Neugründung. Traditionell engagiert sich der SCC vor allem in der Förderung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten und zugewanderten Familien, was den Erzieher(inne)n zufolge in den letzten Jahren auf einen großen Teil der Schüler(innen) der Goerdeler-Grundschule zutraf. Mit Einführung der Gemeinschaftsschule bzw. Neugründung der Reformschule besu-

Wie wird die Gemeinschaftsschule im Umfeld bewertet?

chen den Beobachtungen der Erzieher(innen) zufolge deutlich mehr Kinder aus bildungsnahen und sozio-ökonomisch begünstigten Elternhäusern den Schulstandort. So sind nach Aussagen der Erzieher(innen) nicht mehr nur Sportangebote, sondern vielfältigere Angebote, die auch den musischen, technischen und künstlerischen Bereich abdecken, verstärkt gefragt. Die vielen und äußerst heterogenen Wünsche und Erwartungen der Elternschaft sind nach Ansicht der Erzieher(innen) nur schwer vereinbar. Die erweiterten Ansprüche, welche die neue Elternklientel an das Betreuungsangebot stellt, sowie der Ausbau der Schule zur Ganztagschule und das Hinzukommen neuer Altersgruppen von Schüler(inne)n macht aus Sicht der Kooperationspartner einen Umbau bzw. eine Weiterentwicklung des bisherigen Angebots des SCC am Schulstandort notwendig. Dies wirft beim Kooperationspartner auch Unklarheiten hinsichtlich der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten im Zuge der Betreuung auf. Der SCC begreift sich zwar als fest in den Schulalltag integrierter Kooperationspartner, der auch an der konzeptionellen Ausgestaltung der Schule beteiligt ist, jedoch nicht als alleinigen Zuständigen für die Ausarbeitung des Ganztagskonzepts. Trotzdem wird ihm diese Rolle und die damit verbundene Verantwortlichkeit den Berichten der Erzieher(innen) zufolge vonseiten der Elternschaft immer wieder zugetragen.

Die Erzieher(innen) des SCC wünschen sich deshalb insgesamt eine stärkere und engere konzeptionelle Zusammenarbeit mit der Schulleitung sowie eine stärkere Einbindung der Lehrkräfte, bspw. in Form von lehrergeführten Arbeitsgruppen, in die Nachmittagsbetreuung. Eine andere Rhythmisierung des Schultages, die nicht den Unterricht auf den Vor- und die Betreuung ausschließlich auf den Nachmittag verteilt, ist zudem ein Punkt, den die Erzieher(innen) des SCC für ihre Arbeit mit den Schüler(inne)n als sinnvoll erachten. Können die bisher zum Teil als gravierend erachteten Anfangsschwierigkeiten jedoch überwunden und die selbstgesteckten Ziele der Reformschule erreicht werden, dann wird sie vom Kooperationspartner als Bereicherung für das Quartier empfunden. Allerdings bedarf dies nach Ansicht der Erzieher(innen) noch einiger Anstrengung bei allen Beteiligten.

Fazit:

Zentraler Kooperationspartner der Reformschule Charlottenburg ist der SCC, der seit über 10 Jahren am Schulstandort für die erzieherische Betreuung der Schüler(innen), die sozialpädagogische Unterstützung im Unterricht sowie die Gestaltung des Nachmittagsangebots verantwortlich ist. Im Zuge der Neugründung der Reformschule erlebt der SCC eine starke Veränderung der Schüler- und Elternschaft, was für die befragten Erzieher(innen) eine Veränderung der Interessen und Ansprüche an den Sportclub mit sich bringt, und eine Neuausrichtung des Angebots sowie eine Neudefinition der eigenen Rolle am Schulstandort notwendig macht.

Als zentrale Herausforderungen für die Gemeinschaftsschule sieht der befragte Kooperationspartner die Überwindung der Anfangsschwierigkeiten auf Schul- und Unterrichtsebene sowie das Zusammenwachsen von Kollegium, Schüler- und Elternschaft.

3.7 Unterstützungsbedarf

Abschließend werden der Unterstützungsbedarf der Gemeinschaftsschule dargestellt und Einschätzungen zum bisherigen Stand der Fortbildungen wiedergegeben.

Der Schulleiter sieht im Januar 2010 vornehmlich Unterstützungsbedarf hinsichtlich der personellen Ausstattung. Die Klassenstärke an der Schule ist seiner Erfahrung nach mit 25 Schüler(inne)n pro Lerngruppe als über-

Welchen Unterstützungsbedarf benennen die Beteiligten?

durchschnittlich hoch zu bewerten, sofern ein hinreichender Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft sichergestellt werden soll. Um diese Klassengröße individualisiert zu unterrichten, ist aber aus seiner Sicht deutlich mehr pädagogisches Personal pro Lerngruppe nötig.

Darüber hinaus besteht aus Sicht des Schulleiters Bedarf an Unterstützung im Bereich der Computerausstattung sowie der Betreuung der Computerarbeitsplätze.

Die Lehrkräfte formulieren weniger konkreten Unterstützungsbedarf als zentrale Entwicklungsbausteine, für deren Umsetzung allgemeine Unterstützung durch alle Beteiligten vonnöten ist.

- So muss aus Sicht der Lehrkräfte zum einen an der Umsetzung des reformpädagogischen Ansatzes schulweit weiter gearbeitet werden.

Für die Lehrer(innen) bedeutet dies vor allem das Entwickeln und Etablieren gemeinsamer Instrumente und Methoden, die eine gemeinsam getragene Unterrichtspraxis ermöglichen.

- Zum anderen sollten die Herausforderungen, welche speziell die Gemeinschaftsschule mit sich bringt, und vor allem der Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft mehr in den Fokus rücken. Die weitere Schulung ihrer Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität nennen die befragten Lehrkräfte hier als wichtigen Punkt.
- Das Konzept der Ganztagschule und vor allem die Gestaltung des Nachmittagsangebots sind auch aus Sicht der Lehrkräfte bisher nicht zufriedenstellend. Auch über ein neues Arbeitszeitmodell für die Lehrkräfte in der Ganztagschule müsse nachgedacht werden.
- Weitere wichtige Aufgaben seien zudem der Abbau von Konflikten im Kollegium und das weitere Zusammenwachsen der Kolleginnen und Kollegen zu einem gemeinsamen Kollegium der Reformschule Charlottenburg. Hierfür muss nach Auffassung der befragten Lehrkräfte ein besserer Austausch innerhalb der Jahrgangsteams und über die Jahrgangsteams hinaus institutionalisiert werden, der es auch ermöglicht von den Erfahrungen der Kolleg(inn)en zu lernen.
- Für die Umsetzung dieser Entwicklungsbausteine sowie die Weiterentwicklung des individualisierten Unterrichtskonzepts werden von Lehrkraftseite zudem mehr Zeitressourcen benötigt als aktuell zur Verfügung stehen.

Fazit:

Unterstützungsbedarf besteht an der Reformschule Charlottenburg vor allem in personeller Hinsicht. Die Einstellung zusätzlicher Lehrkräfte wird als notwendig erachtet, um für reformpädagogisches Arbeiten sinnvolle Klassengrößen realisieren zu können. Insgesamt fordern die Lehrkräfte Unterstützung bei der Bewältigung der anstehenden Entwicklungsaufgaben im Zuge der Neugründung – u. a. bei der weiteren Umsetzung des reformpädagogischen Ansatzes, beim Aufbau von Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität, bei der Weiterentwicklung des Ganztagskonzeptes, beim Zusammenwachsen des Kollegiums und der Lösung bestehender Konflikte sowie hinsichtlich der Arbeitsbelastung der Lehrkräfte.

4. ZUSAMMENFASSUNG DES SCHULPROFILS DER REFORMSCHULE CHARLOTTENBURG

Was gibt es an der besuchten Schule schon?

- ein reformpädagogisches Schul- und Unterrichtskonzept
- vielfältige Methoden und Instrumente zum selbstgesteuerten und individualisierten Lernen
- eine weitgehende Kooperation in Jahrgangsteams zur Entwicklung und Gestaltung der Arbeit
- eine demokratische Teilhabe möglichst aller Beteiligten - Lehrkräfte, Eltern, Erzieher(innen) - an Entscheidungen im Rahmen der Schulentwicklung
- eine Ganztagsbetreuung für alle Schüler(innen) mit Freizeitangeboten
- ein ausgewogen durchmisches Leistungsspektrum der Schülerschaft in den neuen Gemeinschaftsschuljahrgängen 1 und 7

Was ist noch offen?

- die Weiterentwicklung und umfassende Umsetzung des reformpädagogischen Unterrichtskonzepts
- die Weiterentwicklung der Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität bei Lehrkräften und Schüler(inne)n
- die Weiterentwicklung des Ganztagskonzeptes (v.a. des nachmittäglichen Betreuungsangebotes)
- die Systematisierung des Erfahrungsaustauschs zwischen den Lehrkräften
- die Integration und das Zusammenwachsen der Lehrkräfte, Eltern und Schüler(innen) zu einer Schulgemeinschaft
- der Aufbau einer eigenen Oberstufe
- das Beilegen der Konflikte im Kollegium
- die Etablierung einer Steuergruppe
- der Aufbau von verlässlichen Kommunikationsstrukturen zwischen Schule und Eltern

Welche Impulse und Möglichkeiten bietet das Umfeld?

- bildungsinteressiertes Klientel im Stadtteil
- bestehende Kooperation mit dem SCC
- gute Ausstattung nach Abschluss der Baumaßnahmen
- hohe Anmeldezahlen zum ersten Schuljahr
- positive Einstellung des Umfelds und Interesse der Kooperationspartner an der Reformschule
- Fortbildungsangebot des Pilotvorhabens

Mit welchen Herausforderungen ist zu rechnen?/ Welcher Unterstützungsbedarf besteht?

- Herausforderungen
- Aufbau der Sekundarstufe II
 - weiterer Umbau des Schulgebäudes
 - „Konsolidierung“ im Schulentwicklungsprozess
- Unterstützungsbedarf
- bessere personelle Ausstattung zur Gewährleistung kleinerer Lerngruppen
 - Fortbildungen zum Thema Binnendifferenzierung und Methoden und Instrumente eines individualisierten Unterrichts
 - allgemein Unterstützung im bisher schwierig verlaufenden Schulentwicklungsprozess
 - Unterstützung bei der Gestaltung der Leitungsstruktur

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin

Juni 2010

**WISSENSCHAFTLICHE
BEGLEITUNG DER PILOTPHASE
GEMEINSCHAFTSSCHULE
SCHULPROFIL LINA-
MORGENSTERN-SCHULE**

**WISSENSCHAFTLICHE
BEGLEITUNG DER PILOTPHASE
GEMEINSCHAFTSSCHULE
ANHANG ZUM 2. ZWISCHENBERICHT**

INHALT

1. Einleitung	141
2. Hintergrund und Basisdaten	142
3. Ausgangssituation	144
3.1 Motive und Zielsetzungen	144
3.2 Schulorganisation und Konzeptentwicklung	146
3.3 Unterrichtsentwicklung und pädagogische Arbeit	148
3.4 Schülerinnen und Schüler	150
3.5 Eltern	151
3.6 Umfeld und Kooperationspartner	152
3.7 Unterstützungsbedarf	154
4. Zusammenfassung des Schulprofils der LINA-Morgenstern-Schule	155

1. EINLEITUNG

Das vorliegende Schulprofil bezieht sich auf die Lina-Morgenstern-Schule. Das Schulprofil beschreibt Hintergründe und den Entwicklungsstand der Gemeinschaftsschule im Februar 2010, wie sie von Beteiligten der Schulen in Gesprächen mit der wissenschaftlichen Begleitung dargestellt wurden.

Das Schulprofil bietet damit eine Möglichkeit, die besondere Ausgangslage der Gemeinschaftsschule an diesem Standort abzubilden und diese im Prozess als Referenzpunkt für die Beschreibung der jeweiligen Entwicklung zu nutzen.

Die Darstellung des vorliegenden Schulprofils folgt einer Struktur, die wesentliche Aspekte der Untersuchungsfragen aufgreift. Sie beschreibt die Basisdaten in tabellarischer Form sowie die Ausgangssituation in den Bereichen Motive und Zielsetzungen, Konzeptentwicklung und Schulorganisation, Unterrichtsentwicklung und pädagogische Arbeit, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Umfeld sowie Unterstützungsbedarf und Fortbildung. Mit dieser Beschreibung bietet die wissenschaftliche Begleitung einige Zuspitzungen und die Benennung von Schwerpunkten an.

In einem Austausch mit den Beteiligten soll zunächst geprüft werden, inwieweit diese Beschreibung ergänzt, ausdifferenziert oder bestätigt werden kann. Damit bietet das Schulprofil der Schule auch die Möglichkeit, mit diesem Instrument die eigene Arbeit zu reflektieren, Muster, Zusammenhänge und offene Fragen zu erkennen sowie die Weiterentwicklung zu planen.

Wie abgesprochen wird das Schulprofil in dieser Form nur der beteiligten Schule zur Verfügung gestellt. Erst nach einem gemeinsamen Austausch über die Inhalte und ggf. mit Modifikationen, wird es der Projektleitung zugänglich gemacht.

Wir hoffen, dass wir mit dieser Beschreibung der Ausgangssituation jeder einzelnen Gemeinschaftsschule sowie den Gemeinschaftsschulen als Lernverbund ein erstes konstruktives Ergebnis bei der Begleitung der Pilotphase anbieten.

Prof. Dr. Johannes Bastian
Dr. Julia Hellmer
Carolin Hofmann
Sebastian Niedlich

2. HINTERGRUND UND BASISDATEN

Die Lina-Morgenstern-Schule (LMS) liegt im Bezirk Kreuzberg. Bis zur Umwandlung in die Gemeinschaftsschule wurde sie als vierzügige Gesamtschule geführt. Derzeit werden in den Klassenstufen 7 bis 10 insgesamt 393 Schülerinnen und Schüler unterrichtet.

Der Großteil der Schüler(innen) rekrutiert sich aus dem unmittelbaren Einzugsgebiet der Schule. Aktuell liegt dabei der Anteil von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund bei rund 60 Prozent. Der Großteil dieser Schüler(innen) hat einen türkischen Migrationshintergrund, wobei ein vergleichsweise hoher Anteil dieser Kinder aus gut integrierten und bildungsnahen Elternhäusern zu verzeichnen ist. Seit ca. 10 Jahren siedeln sich vermehrt Familien mit arabischem Hintergrund im Stadtteil an, die ebenfalls einen wachsenden Teil der Schülerschaft stellen.

Die soziale Situation im Stadtteil wird seitens der Gesprächspartner als vergleichsweise stabil beschrieben, was auf die relative Durchmischung der Einwohnerstruktur im Stadtteil zurückzuführen sei.

Basisinformationen	
<i>Name des Bezirks</i>	Kreuzberg-Friedrichshain
<i>Gründungsjahr der Schule</i>	1994
<i>Ehemalige Schulform</i>	Gesamtschule
<i>Schulstufen</i>	7 bis 10 (jeweils vierzügig)
<i>Gemeinschaftsschuljahrgänge zu Beginn des Pilotvorhabens</i>	7 (vierzügig)
<i>Anzahl der Schüler(innen) (2009)</i>	393
<i>Anzahl der Lehrkräfte (2009)</i>	50
<i>Anzahl und Art der sonstigen pädagogischen Mitarbeiter(innen) (z. B. Erzieher(innen))</i>	2
<i>Erfahrungen mit Schulversuchen/Modellvorhaben</i>	ja

<p><i>Besonderheiten in Bezug auf die Zusammensetzung der Schülerschaft, bzgl.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sozialstatus des direkten Umfelds nach dem Sozialstrukturatlas Berlin</i> • <i>Bildungshintergrund</i> • <i>ethnische Herkunft</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Mittlere Sozialstruktur, aber überdurchschnittlicher Sozialstatus, hohes Wandervolumen und Bildungspotenziale • Heterogene Zusammensetzung, aber überdurchschnittlicher Anteil bildungsferner Elternhäuser • Ca. 72% der Schüler(innen) sind nicht deutscher Herkunftssprache
<p><i>Besonderheiten des Einzugsgebiets</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>geographische Lage und Verkehrsanbindung</i> • <i>Sozialstruktur des Umfelds (z. B. Bevölkerungszusammensetzung, Bildungseinrichtungen und -angebote)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Günstige Verkehrsanbindung in Richtung westliche und östliche Stadtteile, direkt am U-Bahnhof Mehringdamm (U7 und U6) • Stadtteil zeichnet sich durch starke durchmischte Einwohnerstruktur aus

3. AUSGANGSSITUATION

3.1 Motive und Zielsetzungen

Der folgende Abschnitt fasst die Motivlage und die Zielsetzungen des Pilotvorhabens zusammen und erläutert die ersten Schritte, die bei der Umsetzung der Pilotphase geplant sind.

Die LMS verfolgt nach Angabe der Schulleiterin sowie der befragten Lehrkräfte schon lange die Idee einer „Schule für Alle“, d. h. die Idee einer Schule, in der Kinder ohne und mit geistigen bzw. körperlichen Einschränkungen gemeinsam unterrichtet werden. Im Rahmen dessen wurde bereits in den letzten Jahren versucht, in heterogen zusammengesetzten Lerngruppen und möglichst ohne äußere Differenzierung zu unterrichten, um den Schüler(inne)n gezielt die Möglichkeit zu geben, vom Voneinander- und Miteinanderlernen profitieren zu können. Aufgrund einer sich zunehmend leistungshomogen entwickelnden Schülerschaft, v.a. einer sinkenden Zahl an Schüler(inne)n mit Gymnasialempfehlung, bestand jedoch seitens des Kollegiums die Befürchtung, dem Ziel, eine „Schule für alle“ zu sein, nicht mehr gerecht werden zu können. Initiativen, diesem Problem entgegenzuwirken, wie beispielsweise Versuche, ganze Grundschulklassen an die Oberschule zu übernehmen, erwiesen sich hingegen als nur wenig erfolgreich.

Vor diesem Hintergrund wurde seitens der Schulleitung und großen Teilen des Kollegiums die Idee der Gemeinschaftsschule aufgegriffen, um insbesondere auch leistungsstärkere Schüler(innen) für die LMS zu interessieren und auf diese Weise eine nachhaltige Heterogenität der Schülerschaft sicherstellen zu können. Die Hauptaufgabe an die Pilotphase besteht insofern in der Verankerung der Gemeinschaftsschule als Schulform, die allen Kindern und deren Eltern – unabhängig von sozialen oder kulturellen Prädispositionen – ein gleichsam bedarfsorientiertes und überzeugendes Angebot bieten kann.

Dabei stellt insbesondere die Etablierung einer gymnasialen Oberstufe eine zentrale Herausforderung dar: Die Eltern im Stadtteil seien auf lange Sicht nur für die Schule zu gewinnen, sofern die Möglichkeit des Abiturs geboten werde, wie seitens der befragten Lehrkräfte als auch der Schulleiterin angemerkt wird.

Im Prozess der konzeptionellen Ausgestaltung sowie der Abstimmung und Bewerbung kam der Schulleitung eine verantwortliche Rolle zu. Um das gesamte Kollegium dabei gezielt in die Entscheidung für bzw. gegen die Teilnahme am Pilotprojekt einzubinden, wurde unter anderem eine Meinungsbilderhebung unter den Lehrkräften durchgeführt, die eine mehrheitliche Befürwortung des Vorhabens und breitflächige Zustimmung ergab. Nach Aussagen der Schulleiterin als auch der befragten Lehrer(innen) seien nur vereinzelt Vorbehalte zu verzeichnen gewesen. Insbesondere wird hier ein durch den Umstellungsprozess bedingter Mehraufwand für Unterrichtsentwicklung befürchtet.

Trotz der einvernehmlichen Beschlussfindung musste von einer Bewerbung im ersten Jahr der Pilotphase abgesehen werden, da die Schulaufsicht dem Vorhaben zunächst eher skeptisch gegenüber stand. Die Umwandlung zur Gemeinschaftsschule erfolgte insofern erst mit dem Schuljahr 2009/ 10, also im zweiten Jahr der Pilotphase.

Angestrebt wird eine Gemeinschaftsschule am Hauptstandort der LMS, wo die Klassenstufen 7 bis 10 vierzünftig angeboten werden sollen.

Welche Motive liegen der Beteiligung an der Pilotphase zugrunde?

Um die ganze Bandbreite an Jahrgängen ab dem Schuleintritt abdecken zu können, wird aktuell eine Kooperation mit mindestens zwei Grundschulen angestrebt. Durch den Integrationsschwerpunkt bestehen schon jetzt enge Kontakte der LMS zu Grundschulen des Bezirks.

Analog wird der Auf- und Ausbau eines Oberstufenangebots angestrebt. Die LMS verfolgt dabei die Idee eines „anderen Weges zum Abitur“: Die 11. Klasse soll als Übergangsjahr in die Oberstufe an der LMS verankert bleiben. Für die Klassen 12 und 13 wird aktuell mit potenziellen Kooperationspartnern, d. h. zukünftigen Sekundarschulen sowie dem Oberstufenzentrum im Bezirk, Kontakt aufgenommen.

Hinsichtlich der vorgesehenen Kooperation mit den beiden Grundschulen ist es zunächst geplant, eine personelle Verzahnung herzustellen. Aufgrund des Integrationsschwerpunkts und der Begleitung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf von der Grundschule in die weiterführende Schule wurden solche Formen der Zusammenarbeit vor einigen Jahren bereits praktiziert. Die Erfahrung zeigte jedoch nach Angabe der Schulleiterin, dass mit der personellen Verzahnung verschiedene Herausforderungen und Schwierigkeiten verbunden sind, wie beispielsweise organisatorische Hürden aufgrund räumlicher Distanzen oder Koordinierungsschwierigkeiten durch ein Eingebundensein in zwei Kollegien. Das langfristige Ziel dieser Kooperation bestehe insofern in einer Fusion der beteiligten Schulen. In diesem Zusammenhang werde auch die Frage nach der künftigen Besetzung der Schulleiterstelle zu klären sein. Auch die befragten Lehrer sehen den Auf- und Ausbau von Kooperationsbeziehungen mit Grundschulen als dringend erforderlich an. Die dort tätigen Lehrkräfte wie auch Eltern müssten vom Konzept der Gemeinschaftsschule überzeugt werden, Kooperationsbeziehungen etabliert und stabilisiert werden.

Wie soll die Gemeinschaftsschule ausgestaltet werden?

Fazit:

Die LMS verfolgt bereits seit vielen Jahren das Ziel, eine „Schule für Alle“ zu sein und legt in diesem Sinne einen wesentlichen Schwerpunkt auf Integration. Schüler(inne)n mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf ein gemeinsames Lernen in möglichst heterogen zusammengesetzten Lerngruppen zu ermöglichen, zählt insofern zu den zentralen Zielsetzungen der Schule. Da sich in den letzten Jahren jedoch immer weniger Schüler(innen) mit Gymnasialempfehlung für die LMS entscheiden, ist analog eine sich zunehmend leistungshomogen entwickelnde Schülerschaft feststellbar. Mit der Umwandlung zur Gemeinschaftsschule erhoffen sich die Befragten entsprechend, mehr lernstarke Kinder für die Schule zu interessieren, um auf diese Weise eine verbesserte Leistungsdurchmischung zu erzielen.

Dabei wird das Konzept der Gemeinschaftsschule als auch die Entscheidung, die Gesamt- in eine Gemeinschaftsschule umzuwandeln, von einem Großteil des Kollegiums getragen. Vorbehalte sind nur vereinzelt zu verzeichnen und beziehen sich in erster Linie auf einen, durch den Umstellungsprozess bedingten, erwarteten Mehraufwand.

Die geplante Ausgestaltung der Gemeinschaftsschule sieht den Unterricht der Klassenstufen 7 bis 10 (je vierzügig) am Hauptstandort der LMS vor. Langfristig ist das Angebot aller Klassenstufen in der Gemeinschaftsschule beabsichtigt.

Hierzu werden Kooperationen mit zwei Grundschulen und einem Oberstufenzentrum angestrebt. Dauerhaft soll diese Kooperation wenn möglich in eine Schulfusion übergehen.

3.2 Schulorganisation und Konzeptentwicklung

Dieser Abschnitt beinhaltet die organisatorische Einbindung unterschiedlicher Akteure im Rahmen der Konzeptentwicklung und Steuerung der Gemeinschaftsschule. Darüber hinaus werden die räumlichen und sachlichen Voraussetzungen sowie die Atmosphäre im Kollegium geschildert.

Die LMS legt seit vielen Jahren einen Schwerpunkt auf Integration, der mittlerweile in Inklusion übergegangen ist. Das Leitbild der Schule folgt dem Ziel, eine „Schule für alle“ zu sein, d. h. eine Schule für alle Kinder unabhängig von individuellen Voraussetzungen bzw. soziokulturell bedingten Prädispositionen. Des Weiteren sollte die türkische Sprache schwerpunktmäßig in die schulische Arbeit integriert werden, was jedoch aufgrund mangelnder Nachfrage nicht dauerhaft etabliert werden konnte.

Welche Schulkonzepte bestehen bereits?

Für die Konzeptentwicklung im Rahmen der Entwicklung zur Gemeinschaftsschule war in erster Linie die Steuergruppe zuständig. Insgesamt 12 von 50 Lehrer(inne)n sind Mitglieder der Steuergruppe, so dass ein vergleichsweise großer Anteil des Kollegiums bereits in konzeptionelle Vorarbeiten eingebunden war. Schon vor Start der ersten Gemeinschaftsschulphase wurde das entwickelte Konzept im Rahmen mehrerer Studientage unter Einbeziehung des gesamten Kollegiums als auch interessierter Eltern vorgestellt und gemeinsam diskutiert.

Welche Akteure werden zur Gestaltung der Gemeinschaftsschule eingebunden?

Neben den genannten 50 Lehrkräften sind zwei Erzieher(innen) an der LMS tätig. Die personelle Situation – mit Ausnahme des außerunterrichtlichen Bereiches – wird von der Schulleiterin als ausreichend, bewertet, jedoch sei es aufgrund dauerhafter krankheitsbedingter Ausfälle mehrerer Kolleg(inn)en mitunter zu Engpässen gekommen.

Welche personellen Voraussetzungen existieren?

Was die räumlichen und sachlichen Voraussetzungen anbelangt, bestehen keine einschneidenden Bedarfe. Zur Gestaltung binnendifferenzierter Unterrichts wünschen sich die befragten Kolleg(inn)en jedoch adäquate Materialien bzw. die Schaffung entsprechender räumlicher Bedingungen. Bislang müsse das Material bzw. Unterrichtsabläufe selbst entwickelt werden, woraus ein hoher zeitlicher Mehraufwand resultiere. Auch die vorgesehene räumliche Anpassung an die neuen Unterrichtsformen, wie beispielsweise ein Durchbruch zwischen zwei Klassenzimmern, sei noch nicht vorgenommen worden.

Welche räumlichen und sachlichen Voraussetzungen existieren?

Die Atmosphäre im Kollegium wird sowohl seitens der Schulleiterin als auch der am Gespräch teilnehmenden Lehrkräfte sehr positiv bewertet. Die Zusammenarbeit gestalte sich im Ganzen als überaus konstruktiv und nutzbringend.

Welche Atmosphäre herrscht im Kollegium?

Fazit:

Die LMS ist seit vielen Jahren Integrationsschule und verfolgt das Leitbild einer Schule für alle Kinder unabhängig von individuellen Voraussetzungen bzw. soziokulturell bedingten Prädispositionen.

Die maßgebliche Entwicklung des Gemeinschaftsschulkonzepts oblag der Steuergruppe, die aus rund einem Drittel des Kollegiums besteht und mit 18 Mitgliedern vergleichsweise groß ist. Die gezielte Einbindung des gesamten Kollegiums sowie der Eltern wurde durch mehrere Studientage sicherge-

stellt, im Rahmen derer das Konzept vorgestellt und gemeinsam diskutiert wurde.

Die personelle Ausstattung an der LMS wird als ausreichend empfunden, wobei der dauerhafte, krankheitsbedingte Ausfall mehrerer Kolleg(inn)en zu gelegentlichen Engpässen führt. Auch was die materiellen bzw. räumlichen Voraussetzungen anbelangt, wird kein grundsätzlicher Mangel festgestellt. Jedoch besteht Bedarf an spezifischen Materialien zum Umgang mit bzw. dem Unterricht einer heterogenen Schülerschaft.

Die Atmosphäre im Kollegium wird von den Gesprächspartnern positiv beschrieben und die Zusammenarbeit als konstruktiv bewertet.

3.3 Unterrichtsentwicklung und pädagogische Arbeit

Im Zentrum des folgenden Abschnitts stehen die bestehenden methodischen und didaktischen Erfahrungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen sowie die Gestaltung des Unterrichts in der Praxis.

Aufgrund des Integrationsschwerpunkts der Schule und des inklusiv gestalteten Unterrichts verfügen rund zwei Drittel der Lehrkräfte über Erfahrungen im Unterrichten von Schüler(inne)n mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bzw. spezifischen Förderbedarfen. Eine zentrale Herausforderung sieht die Schulleiterin darin, die Schüler(innen) an einen individualisierten, der Heterogenität der Schülerschaft gerecht werdenden Unterricht heranzuführen, d. h. den Schüler(inne)n individuelles Lernen in ihrer Geschwindigkeit und im Kontext ihrer Fähigkeiten zu ermöglichen.

Welche pädagogischen und didaktischen Erfahrungen weist die Gemeinschaftsschule auf?

Vor diesem Hintergrund verfolgt die LMS das Ziel, einen fest rhythmisierten Schulalltag zu etablieren, in dem sich bestimmte Lehr- und Lernformen wiederholen, um eine individuelle Förderung aller Schüler(innen) möglich zu machen. Langfristig soll dabei ein abwechslungsreicher Wechsel von Fachunterricht, selbständigem Arbeiten (Lernbüro) sowie projektartigem Arbeiten etabliert werden. Zudem sind Stunden zur Gestaltung des Klassen-/Schulklimas vorgesehen, wie beispielsweise eine Stunde wöchentlich für den Klassenrat, im Rahmen dessen soziales Lernen ermöglicht werden soll. Um die Schüler(innen) sowie Lehrer(innen) langsam an diese Änderungen heranzuführen, werden zunächst nur bestimmte Blöcke in den Vormittagsstunden als Projektblöcke oder Stundenblöcke für selbständiges Arbeiten ausgelobt. Der Anteil dieser Stunden soll in den folgenden Jahren kontinuierlich erhöht werden, so dass schließlich der ganze Stundenplan auf dieser Rhythmisierung beruht.

Wie gestaltet die Schule zu Beginn des Pilotvorhabens den Unterricht?

Projektartiges Arbeiten, die Arbeit mit Forscherkisten und -aufträgen oder in Gruppen gehörte jedoch auch bisher schon zum Unterrichtsalltag der LMS, soll nun jedoch im neuen Stundenplan institutionalisiert werden. Die angepasste Rhythmisierung wird auch seitens der befragten Schüler(innen) sehr positiv bewertet. Insbesondere die hier integrierten Freiarbeitsstunden werden hervorgehoben, im Rahmen derer Arbeitsblätter und Aufgaben verschiedener Schwierigkeitsgrade bearbeitet werden. Dabei werde von den Lehrer(innen) darauf geachtet, dass jede Schülerin bzw. jeder Schüler ein ihren bzw. seinen Voraussetzungen entsprechendes Aufgaben- und Arbeitspensum erfülle.

Der Unterricht erfolgt dabei größtenteils in Doppelsteckung, d. h. wird gemeinsam von mindestens zwei Lehrkräften gestaltet. Die Betreuung durch zwei Lehrkräfte und eine Schulhelferin schätzen die befragten Schüler(innen) als sehr hilfreich ein. So könne man beispielsweise bei Fragen auf mehrere Lehrer(innen) zurückzugreifen, woraus für jede Schülerin bzw. jeden Schüler die Möglichkeit erwachse, den Unterrichtsstoff wiederholt und verständlich erklärt zu bekommen.

Das Unterrichtsangebot soll um feste Projektnachmittage ergänzt werden, welche gezielt auf Berufsorientierung setzen und/ oder dem Absolvieren von Praktika dienen sollen. Auch der Ausbau außerunterrichtlicher Angebote ist geplant. Bislang können die Schüler(innen) hier vor allem an AGs partizipieren, wie beispielsweise an Koch-, Hip-Hop- oder Graffiti-AGs.

Weiterhin wird an der LMS von Klassenwiederholungen abgesehen, um eine

nachhaltige Integration aller Schüler(innen) in die Gemeinschaft möglich zu machen.

Die befragten Lehrkräfte geben zudem an, durch die im Rahmen des Pilotprojekts angebotenen Fortbildungen neue Impulse für Unterrichtsentwicklung erhalten zu haben. Methoden zur Förderung individuellen Lernens, wie z. B. Lernbänder, wurden so auf Anreiz der besuchten Fortbildungen eingeführt.

In der praktischen Arbeit werden die heterogenen Lerngruppen jedoch auch als Herausforderung betrachtet. Die am Gespräch teilnehmenden Lehrer(innen) äußern in diesem Zusammenhang Bedenken, dass die Klassen tendenziell aus einer Vielzahl schwächerer und verhaltensauffälliger Schüler(innen) bestehen, die viel Aufmerksamkeit auf sich ziehen und den Lehrer(inne)n hohe Integrationsbemühungen abverlangen. Die Möglichkeiten, lernstarke Kinder individuell und effektiv zu fördern, seien vor diesem Hintergrund mitunter stark eingeschränkt. Ähnlich wird der Unterrichtsablauf auch seitens der befragten Schüler(innen) geschildert. Sie beschreiben den Unterrichtsalltag als relativ laut und äußern Bedenken, dass der Unterricht durch lernschwächere Kinder in gewissem Maße „aufgehalten“ werde. Sie sind der Ansicht, dass das Lernen auf Gymnasien schneller und effizienter erfolgen könne, da das Leistungsniveau der Schüler(innen) insgesamt höher sei.

Die pädagogische Arbeit im Team erfolgt an der LMS in Jahrgangsteams, die an der LMS bereits seit vielen Jahren verankert sind. Die Jahrgangsteams werden von gewählten Jahrgangslleitern vertreten. In den Teams sind regelmäßige Treffen etabliert. Seit der Umwandlung in die Gemeinschaftsschule wurden die Treffen zwischen den acht Klassenlehrer(inne)n des Gemeinschaftsschuljahrgangs intensiviert.

Der regelmäßige Austausch wird von den befragten Lehrkräften als äußerst wichtig und gewinnbringend wahrgenommen. Insbesondere im Bereich der Unterrichtsentwicklung könne hier stark profitiert werden.

Den Klassenlehrer(inne)n der Gemeinschaftsschuljahrgänge stehen dafür wöchentliche Planungsstunden zur Verfügung, die jedoch für das kommende Schuljahr nicht mehr vorgesehen sind. Die am Gespräch teilnehmenden Lehrer(innen) stehen dem kritisch gegenüber, da für den kontinuierlichen Austausch in der Folge kein ausreichendes Zeitkontingent mehr zur Verfügung stehe.

Wie gestaltet sich die pädagogische Arbeit im Team?

Fazit:

Ein Großteil des Kollegiums verfügt aufgrund des seit Jahren inklusiv konzipierten Unterrichts über Lehrerfahrungen von Schüler(inne)n mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen.

Zur individuellen Förderung der Schüler(innen) ist die Etablierung eines fest rhythmisierten Schulalltags vorgesehen, in dem bestimmte Lehr- und Lernformen abwechselnd eingesetzt werden. Bestandteile sind hier Fachunterricht, selbständiges sowie projektartiges Arbeiten. Die Schüler(innen) werden dabei über die Schuljahre hinweg kontinuierlich an die neuen Arbeitsformen herangeführt bis langfristig der gesamte Stundenplan auf dieser Rhythmisierung aufbaut.

Der Unterricht erfolgt größtenteils in Doppelsteckung. Projekt- und Gruppenarbeit sowie die Arbeit mit Lernbändern zählen hier zu den bereits etablierten Unterrichtsmethoden zur Beförderung des individuellen Lernens der Schüler(innen).

Den hohen Anteil an leistungsschwächeren und auch verhaltensauffälligen Schüler(inne)n nehmen die befragten Lehrkräfte als belastend wahr. Die individuelle Förderung insbesondere lernstärkerer Kinder sei unter diesen Bedingungen erheblich erschwert.

Die pädagogische Arbeit im Team erfolgt über die seit vielen Jahren etablierten Jahrgangsteams. Die im Rahmen des Gemeinschaftsschulprojekts zur Verfügung gestellten Planungsstunden werden von den befragten Lehrkräften als überaus hilfreich bewertet. Eine Fortführung dieser Stunden für das kommende Schuljahr wird daher angeregt.

3.4 Schülerinnen und Schüler

Im folgenden Kapitel werden die Voraussetzungen auf Seiten der Schülerschaft, das Bewusstsein der Schüler(innen) von der Gemeinschaftsschule und die Atmosphäre zwischen den Schüler(innen) dargestellt.

Die Klassen sind grundsätzlich sehr heterogen zusammengesetzt, allerdings ist, nach Angabe der befragten Lehrkräfte, eine Tendenz zu sowohl im schulischen Leistungsbereich als auch im sozialen Bereich problematischen Schüler(inne)n erkennbar. Grundsätzlich konstatieren die Lehrer(innen), dass der Anteil sozial auffälliger Kinder aktuell zu hoch sei, da sich der Unterricht zum Teil sehr problematisch gestaltet und damit einhergehend hohe Integrationsbemühungen der Lehrer(innen) erforderlich seien.

Welche Zusammensetzung weist die Schülerschaft der Schule auf?

Was das schulische Leistungsniveau anbelangt, setzt sich die Schülerschaft aus tendenziell eher leistungsschwächeren Schüler(inne)n zusammen. Nach wie vor befinden sich unter den Schüler(inne)n nur wenige Kinder mit Gymnasialempfehlung.

Welchen Leistungsstand haben die Schüler(innen)?

Das tatsächliche Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler in den Gemeinschaftsschuljahrgängen ist nach Angabe der Schulleiterin noch nicht absehbar. Nach den formalen Schulempfehlungen der Schüler(innen) zu urteilen, zeigt sich die Schulleitung jedoch mit der Durchmischung der Schülerschaft bislang zufrieden: Der Anteil von Schüler(inne)n mit Gymnasialempfehlung ist auf 11 Prozent gestiegen. Ein Drittel der Schüler(innen) verfügt über eine Hauptschulempfehlung, die verbleibende Mehrheit über eine Realschulempfehlung.

Die Atmosphäre unter den Schüler(inne)n im ersten Gemeinschaftsschuljahrgang wird von den befragten Lehrkräften als ambivalent und eher unruhig beschrieben. Aufgrund des vergleichsweise hohen Anteils sozial auffälliger Schüler(innen) sei das Klassenklima nicht selten gestört. Sowohl von den am Gespräch teilnehmenden Schüler(inne)n als auch von den befragten Eltern wird die schulische Atmosphäre als wechselhaft beschrieben. Der am Gespräch teilnehmende außerschulische Kooperationspartner stellt jedoch fest, dass sich das Klassenklima in den Gemeinschaftsschuljahrgängen vergleichsweise positiv auszeichne. Insbesondere die hier erfolgte Etablierung des Klassenrats hält er in diesem Zusammenhang für ein geeignetes Instrument, das sich positiv auf das Miteinander der Schüler(innen) auswirke.

Welche Atmosphäre herrscht zwischen den Schüler(inne)n?

Was die Entwicklung zur Gemeinschaftsschule anbelangt, zeigen sich die befragten Schüler(innen) recht informiert: Unter einer Gemeinschaftsschule verstehen sie eine Schulform, in der leistungsstarke und -schwächere Schüler(innen) gemeinsam lernen und sich gegenseitig helfen. Insbesondere

Welches Bewusstsein haben die Schüler/innen von dem Reformversuch?

auch die an der Gemeinschaftsschule gebotene Möglichkeit, Abitur zu machen, zählt für die Schüler(innen) zu den wesentlichen Charakteristika der Gemeinschaftsschule, das die Schulwahl zugunsten der LMS bei allen Befragten entscheidend beeinflusste.

Fazit:

Die Schülerschaft zeichnet sich durch eine recht heterogene Zusammensetzung aus, wobei ein relativ hoher Anteil von sozial auffälligen Kindern zu konstatieren ist. Gleichzeitig sind vergleichsweise wenige Schüler(innen) mit Gymnasialempfehlung in den Klassen vertreten. Entsprechend wird das schulische Leistungsniveau der Klassen bislang noch durch lernschwächere Schüler(innen) bestimmt.

Die Atmosphäre zwischen den Schüler(inne)n wird als ambivalent beschrieben. Das Klassenklima ist dabei nicht selten durch das problematische Verhalten sozial auffälliger Schüler(innen) geprägt.

Die Schüler(innen) sind sich darüber bewusst, eine Gemeinschaftsschule zu besuchen. Das gemeinsame Lernen von leistungsstärkeren und -schwächeren Kindern wird dabei als die herausragende Eigenschaft der Gemeinschaftsschule wahrgenommen. Auch die Aussicht, an der Gemeinschaftsschule Abitur zu machen, ist den Schüler(inne)n bekannt und wird als besonders vorteilhaft hervorgehoben.

3.5 Eltern

Der folgende Abschnitt befasst sich mit den Motiven der Eltern für die Schulwahl. Darüber hinaus wird die derzeitige und geplante Einbindung der Eltern in den schulischen Alltag sowie das Bewusstsein der Eltern vom Reformvorhaben Gemeinschaftsschule beschrieben.

Als Hauptmotiv für die Schulwahl der LMS nennen die befragten Eltern die an der Schule integrierte individuelle Förderung der Schüler(innen). Die LMS könne hier aufgrund des Integrationsschwerpunkts bereits auf langjährige Erfahrungen zurückblicken. Von der heterogenen Klassenzusammensetzung erwarten sich die Gesprächspartner vor allem, das soziale Lernen der Kinder positiv zu befördern. Auch der Erhalt des Klassenverbands durch den Ausschluss von Klassenwiederholungen wird in diesem Zusammenhang besonders betont, da hierdurch die Möglichkeit einer stabilen Klassengemeinschaft sowie eines gut funktionierenden sozialen Miteinanders der Schüler(inne)n geschaffen werde.

Ein weiteres entscheidendes Schulwahlmotiv bestand nach Angabe der befragten Eltern in der Aussicht, an der LMS bzw. der etablierten Gemeinschaftsschulform Abitur zu erlangen.

Nicht zuletzt auch die vergleichsweise geringe Schülerzahl haben die Eltern zur Anmeldung ihres Kindes an der LMS bewogen.

Welche Motive zur Schulwahl haben Eltern bei der Anmeldung ihres Kindes?

In den Entwicklungsprozess zur Gemeinschaftsschule wurden die Eltern bereits vor Beginn der Pilotphase eingebunden. Um die Eltern zu informieren und gleichzeitig Mitgestaltungsmöglichkeiten einzuräumen, wurde das seitens der Steuergruppe entwickelte Konzept im Rahmen mehrerer Studientage erläutert und im gemeinsamen Dialog mit dem Kollegium diskutiert.

In welcher Form arbeiten Eltern in der Gemeinschaftsschule mit?

Die befragten Eltern zeigen sich gegenüber dem Reformvorhaben sehr positiv gestimmt. Insbesondere die individuelle wie auch soziale Förderung der Kinder an der Schulform Gemeinschaftsschule werden in diesem Zusammenhang als besondere Charakteristika hervorgehoben.

Welches Bewusstsein vom Reformversuch haben die Eltern?

Auch in dem an der Gemeinschaftsschule möglichen Zugang zum Abitur sehen die befragten Eltern einen entscheidenden Vorteil der Schulform, der die Erfolgsaussichten der Pilotphase maßgeblich positiv beeinflusst. Dies bestätigt auch die Schulleiterin. Vor allem bildungsinteressierte Elternhäuser ließen sich durch die Möglichkeit zum Abitur, aber auch von der Idee des längeren gemeinsamen Lernens begeistern. Dies schlägt sich auch in einer großen Nachfrage nach der Gemeinschaftsschule im Quartier nieder. Bereits im Schuljahr 2009/ 10 konnte die LMS mehr Anmeldungen verzeichnen, als Plätze für Schüler(innen) zur Verfügung gestellt werden konnten.

Zur Gewinnung neuer Schüler(innen) für die Gemeinschaftsschule werden Besuche an Grundschulen des Quartiers durchgeführt, um Eltern als auch Schüler(innen) gezielt über die LMS bzw. die Gemeinschaftsschule zu informieren. Weitere Informationswege sind Tage der offenen Tür, Elternabende und die Gesamtelternvertretung.

Durch welche Maßnahmen versucht die Schule, neue Schüler(innen) zu gewinnen?

Fazit:

Die individuelle Förderung der Schüler(innen) und die langjährige Erfahrung der LMS im Unterrichten von Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen werden von den befragten Eltern als zentrale Schulwahlmotive genannt. Auch die Beförderung des sozialen Lernens und die durch den Erhalt des Klassenverbands bedingte Stabilisierung des sozialen Miteinanders der Schüler(innen) waren ausschlaggebende Gründe bei der Entscheidung zugunsten der LMS. Als weiteres Schulwahlmotiv betonen die Eltern überdies die an der Gemeinschaftsschule gegebene Zugangsmöglichkeit zum Abitur. Entsprechend ist unter den befragten Eltern ein differenziertes Verständnis für das Konzept der Gemeinschaftsschule und eine im Allgemeinen positive Grundhaltung zum Reformvorhaben zu verzeichnen. Um die Eltern gezielt in den Umwandlungsprozess einzubinden, wurden an der LMS mehrere Studientage durchgeführt, im Rahmen derer Raum für Dialog und gemeinsame Diskussionen geschaffen wurde.

3.6 Umfeld und Kooperationspartner

In diesem Abschnitt wird die Zusammenarbeit der Gemeinschaftsschule mit außerschulischen Akteuren beschrieben. Dieses beinhaltet zum einen die Kooperationen mit der Bezirksverwaltung, zum anderen die Einbindung von Akteuren aus dem Quartier.

Ein zentraler Kooperationspartner der LMS ist der Schülerclub „Break“, Nachbarschaftshaus Urbanstraße e. V. Bereits seit 1994 ergänzt der Schülerclub mit bedarfsorientierten Angeboten den schulischen Bildungskatalog. Außerschulische pädagogische Fachkräfte bieten hier Freizeitangebote, Berufsberatung und unterstützen das soziale Lernen der Schüler(innen). Die Einbindung des Schülerclubs wird dabei sowohl über Nachmittagsangebote als auch Angebote im Unterricht realisiert.

Welche Kooperationen unterhält die Schule?

Weiterhin sind an der LMS sogenannte Seniormoderator(inn)en eingebunden, die im Rahmen des Programms SeniorInSchool (SIS) für Gewaltprävention im Unterricht ausgebildet wurden und ehrenamtlich als „Streitschlichter“ in der Schule tätig sind.

Im Rahmen der Berufsvorbereitung sowie im Kontext der Betreuung von Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Förderbedarf bestehen zusätzliche Kooperationen (z. B. Sprungbrett, GFBM – Gesellschaft für berufsbildende

Maßnahmen e. V.). Die Kooperationspartner stellen dabei verschiedene Angebote, die von regelmäßigen außer- als auch innerunterrichtlichen Angeboten, über wöchentliche und monatliche Angebote bis hin zu einzelnen „Eventtagen“ reichen.

Darüber hinaus unterhält die LMS eine Kooperation mit der Humboldt Universität zu Berlin im Rahmen derer Studierende in ihren Berufsfelderschließenden- und Unterrichts-Praktika intensiv betreut werden.

Das Konzept der Gemeinschaftsschule wird seitens des befragten Kooperationspartners sehr positiv bewertet. Es sei sinnvoll, die äußere Differenzierung durch eine Binnendifferenzierung zu ersetzen, um auf diese Weise gemeinsames Lernen durchführbar zu machen und allen Kindern, ungeachtet ihrer individuellen Voraussetzungen, die gleichen Chancen im Bildungssystem zu ermöglichen. Dabei betont er die Wichtigkeit, das Konzept bereits mit Beginn der Schuleingangsphase zu etablieren, um die Kinder möglichst frühzeitig an die neuen Lehr- und Lernmethoden heranzuführen und durch den langjährigen Erhalt des Klassenverbands ein stabiles soziales Gefüge schaffen zu können.

Wie wird die Gemeinschaftsschule im Umfeld bewertet?

Bezüglich des Potentials der Schule im Quartier befürchtet der Gesprächspartner, dass das Konzept nur wenigen Eltern auf Dauer überzeugen wird. Die sich derzeit abzeichnende hohe Nachfrage sieht er maßgeblich in der Zugangsmöglichkeit zum Abitur begründet. Sofern das Gemeinschaftsschulkonzept nicht bereits in der Grundschule etabliert werde, sei hier jedoch langfristig kein Unterschied zu den Sekundarschulen bzw. den Gymnasien gegeben.

Eine zentrale Herausforderung für den Entwicklungs- und Umwandlungsprozess zur Gemeinschaftsschule besteht für den befragten Kooperationspartner überdies in der erfolgreichen Übertragung und Festigung neuer Unterrichtsmethoden in andere Jahrgänge. Gleichsam sieht er auch die Unterstützung seitens der Politik als zwingend notwendige Voraussetzung für die nachhaltige Institutionalisierung der Schulform Gemeinschaftsschule an.

Fazit:

Eine sehr gewinnbringende Unterstützung des Reformvorhabens wird durch die Senatsverwaltung wahrgenommen. Vor allen Dingen die Möglichkeiten der Inanspruchnahme von Beratungsleistungen sowie die zur Verfügung gestellten Entlastungstunden zur Unterrichtsentwicklung werden hier als besonders hilfreich hervorgehoben.

Ein wichtiger Kooperationspartner der LMS ist der Schülerclub „Break“, der über außer- sowie innerunterrichtliche Angebote in den Schulalltag eingebunden ist. Weiterhin unterhält die Schule Kooperationen zur Bereitstellung von Angeboten zur Berufsorientierung und im Speziellen für Schüler(innen) mit sonderpädagogischem Förderbedarf. So genannte Seniorsmoderatoren(inn)en sind überdies als Streitschlichter an der LMS tätig.

Der befragte Kooperationspartner steht dem Gemeinschaftsschulkonzept sehr positiv gegenüber, wobei die dadurch bedingte Förderung der Chancengleichheit im Besonderen betont wird. In der Zugangsmöglichkeit zum Abitur sieht er die bis dato zu verzeichnende hohe Nachfrage begründet, schätzt dies jedoch als kein auf Dauer überzeugendes Schulwahlmotiv ein. Vielmehr bestehe die zentrale Herausforderung darin, das Angebot für alle Jahrgangsstufen auszuweiten und die neuen Unterrichtsmethoden erfolgreich auf die kommenden Jahrgänge zu übertragen. Auch die klare Unterstützung bzw. Rückendeckung seitens der Politik zählt für ihn zu den grund-

legenden Voraussetzungen für das Gelingen des Reformvorhabens.

3.7 Unterstützungsbedarf

Abschließend werden der Unterstützungsbedarf der Gemeinschaftsschule dargestellt und Einschätzungen zum bisherigen Stand der Fortbildungen wiedergegeben.

Die materielle Ausstattung wird insgesamt als ausreichend bewertet. Jedoch merken die befragten Lehrkräfte an, dass bislang noch zu wenige spezifische Materialien für den Unterricht mit heterogenen Lerngruppen zur Verfügung stünden. Auch sollten räumliche Anpassungen vorgenommen werden, um den neuen Unterrichtsformen und -methoden bestmöglich gerecht werden zu können.

Welchen Unterstützungsbedarf benennen die Beteiligten?

In personeller Hinsicht sind aufgrund unvorhergesehener krankheitsbedingter Ausfälle mehrerer Kolleg(inn)en Engpässe zu verzeichnen. Eine entsprechende Unterstützung wird hier seitens der Schulleiterin angeregt. Auch die derzeit noch bewilligten, aber für das nächste Schuljahr nicht mehr vorgesehenen Entlastungsstunden für Unterrichtsentwicklung sollten wenn möglich beibehalten werden.

Daneben betonen die befragten Lehrkräfte die Notwendigkeit zusätzlicher Fortbildungsangebote. Insbesondere hinsichtlich des Unterrichts und des Umgangs mit lernbehinderten und sozial auffälligen Kindern fühlen sich die Lehrer(innen) bislang nur unzulänglich vorbereitet.

Für das Gelingen der Pilotphase bzw. die langfristige Etablierung der Gemeinschaftsschule als im Bildungssystem fest verankerte Schulform wird zudem die Unterstützung seitens der Politik als besonders wichtig erachtet. Die politische Unterstützung stelle eine notwendige Voraussetzung dar, um die Wahrnehmung der Gemeinschaftsschule in der Öffentlichkeit schärfen und auf breiter gesellschaftlicher Ebene nachhaltig positiv beeinflussen zu können.

Fazit:

Die materielle Ausstattung wird als ausreichend beschrieben. Jedoch besteht Bedarf an speziellen Materialien bzw. schulbaulichen Anpassungen für den Unterricht mit heterogenen Lerngruppen.

Was die personelle Ausstattung angeht, benötigt die LMS Unterstützung aufgrund dauerhaft krankheitsbedingter Ausfälle mehrerer Kolleg(inn)en. Auch die für das kommende Schuljahr nicht mehr vorgesehenen Entlastungsstunden für Unterrichtsentwicklung sollten – wenn möglich – weiterhin zur Verfügung gestellt werden.

Zusätzliche Fortbildungsangebote werden in erster Linie hinsichtlich des adäquaten Umgangs mit sozial auffälligen Schüler(inne)n angeregt.

Grundsätzlich wird betont, dass die Akzeptanz der Gemeinschaftsschule auf breiter gesellschaftlicher Ebene erhöht und die Rückendeckung seitens der Politik sichergestellt werden sollte.

4. ZUSAMMENFASSUNG DES SCHULPROFILS DER LINA-MORGENSTERN-SCHULE

Was gibt es an der besuchten Schule schon?

- durch den Integrationsschwerpunkt langjährige Erfahrungen im Unterricht von Schüler(inne)n mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen
- Einsatz verschiedener Methoden und Instrumente zum selbstgesteuerten und individualisierten Lernen
- langjährige Erfahrungen in der Zusammenarbeit in Jahrgangsteams
- Einbindung eines hohen Anteils des Kollegiums sowie der Eltern in die Entwicklung des Gemeinschaftsschulkonzepts
- langjährige Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern im Rahmen außer- und innerunterrichtlicher Angebote

Was ist noch offen?

- Vorgesehene Fusion mit einer Grundschule
- Entwicklung eines Oberstufenangebots
- Sicherstellung einer heterogenen Schülerschaft
- Weiterentwicklung der Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität bei Lehrkräften und Schüler(inne)n
- Weiterentwicklung der Kompetenzen im Umgang mit sozial auffälligen Schüler(inne)n
- Vorbereitung der Sekundarstufe II

Welche Impulse und Möglichkeiten bietet das Umfeld?

- aufgrund der sozialen Durchmischung des Stadtteils auch bildungsinteressiertes Klientel im unmittelbaren Umfeld
- hohe Anmeldezahlen zum Schuljahr 2009/ 10
- positive Einstellung des Umfelds und Unterstützung des Pilotvorhabens durch die Kooperationspartner
- Unterstützung durch die Senatsverwaltung
- Fortbildungsangebot des Pilotvorhabens

Mit welchen Herausforderungen ist zu rechnen?/
Welcher Unterstützungsbedarf besteht?

- Herausforderungen
- Finden einer geeigneten Grundschule für Schulfusion
 - Ganztagsrealisierung
 - Anpassung der räumlichen Voraussetzungen an die Erfordernisse individueller Lehr- und Lernmethoden
- Unterstützungsbedarf
- verbesserte personelle Ausstattung aufgrund krankheitsbedingter Engpässe im Kollegium
 - Fortbildungen zum Thema Umgang mit heterogener Schülerschaft sowie mit sozial auffälligen Schüler(inne)n
 - Unterstützung beim Fusionierungsprozess
 - allgemeine Unterstützung seitens der Politik

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin

Juni 2010

**WISSENSCHAFTLICHE
BEGLEITUNG DER PILOTPHASE
GEMEINSCHAFTSSCHULE
SCHULPROFIL BRUNO-
BETTELHEIM-GRUNDSCHULE UND
THÜRINGEN-OBERSCHULE**

**WISSENSCHAFTLICHE
BEGLEITUNG DER PILOTPHASE
GEMEINSCHAFTSSCHULE
ANHANG ZUM 2. ZWISCHENBERICHT**

INHALT

1. Einleitung	158
2. Hintergrund und Basisdaten	159
3. Ausgangssituation	161
3.1 Motive und Zielsetzungen	161
3.2 Schulorganisation und Konzeptentwicklung	163
3.3 Unterrichtsentwicklung und pädagogische Arbeit	165
3.4 Schülerinnen und Schüler	167
3.5 Eltern	169
3.6 Umfeld und Kooperationspartner	171
3.7 Unterstützungsbedarf	172
4. Zusammenfassung des Schulprofils der Bruno-Bettelheim- Grundschule und Thüringen-Oberschule	174

1. EINLEITUNG

Das vorliegende Schulprofil beschreibt die Ausgangslage der beiden Schulen Bruno-Bettelheim-Grundschule und Thüringen-Oberschule. Das Schulprofil beschreibt Hintergründe und den Entwicklungsstand der Gemeinschaftsschule im ersten Halbjahr des Schuljahres 2009/10, wie sie von Beteiligten der Schulen in Gesprächen mit der wissenschaftlichen Begleitung dargestellt wurden.

Das Schulprofil bietet damit eine Möglichkeit, die besondere Ausgangslage der Gemeinschaftsschule an diesem Standort abzubilden und diese im Prozess als Referenzpunkt für die Beschreibung der jeweiligen Entwicklung zu nutzen.

Die Darstellung folgt einer Struktur, die wesentliche Aspekte der Untersuchungsfragen aufgreift. Sie beschreibt die Basisdaten in tabellarischer Form sowie die Ausgangssituation in den Bereichen Motive und Zielsetzungen, Konzeptentwicklung und Schulorganisation, Unterrichtsentwicklung und pädagogische Arbeit, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Umfeld sowie Unterstützungsbedarf und Fortbildung. Mit dieser Beschreibung bietet die wissenschaftliche Begleitung einige Zuspitzungen und die Benennung von Schwerpunkten an.

In einem Austausch mit den Beteiligten soll zunächst geprüft werden, inwieweit diese Beschreibung ergänzt, ausdifferenziert oder bestätigt werden kann. Damit bietet das Schulprofil der Schule auch die Möglichkeit, mit diesem Instrument die eigene Arbeit zu reflektieren, Muster, Zusammenhänge und offene Fragen zu erkennen sowie die Weiterentwicklung zu planen.

Wie abgesprochen wird das Schulprofil in dieser Form nur der beteiligten Schule zur Verfügung gestellt. Erst nach einem gemeinsamen Austausch über die Inhalte und ggf. mit Modifikationen, wird es der Projektleitung zugänglich gemacht. Wir hoffen, dass wir mit dieser Beschreibung der Ausgangssituation jeder einzelnen Gemeinschaftsschule sowie den Gemeinschaftsschulen als Lernverbund ein erstes konstruktives Ergebnis bei der Begleitung der Pilotphase anbieten.

Prof. Dr. Johannes Bastian
Dr. Julia Hellmer
Carolin Hofmann
Sebastian Niedlich

2. HINTERGRUND UND BASISDATEN

Im Rahmen der Gemeinschaftsschule ist geplant, dass die Bruno-Bettelheim-Grundschule und die Thüringen-Oberschule zu einer Schule fusionieren. Die Schulen liegen unmittelbar nebeneinander und bleiben an ihrem bisherigen Standort bestehen. Die Gebäude der Grundschule werden derzeit saniert, weswegen die Grundschuljahrgänge für die Übergangszeit in einem Gebäude der weiterführenden Schule untergebracht sind.

Das Einzugsgebiet ist stark geprägt durch eine Hochhaus-Großsiedlung, deren Mieten sich auf einem unteren Niveau bewegen. Der überwiegende Teil der Schüler(innen) stammt aus dem direkten Umfeld der Schulen. Eine Ausnahme bilden die so genannten „Kleinklassen“ (zur besonderen Förderung von Schüler(innen) mit Migrationshintergrund) an der Thüringen-Oberschule, für die Schüler(innen) auch aus einem weiteren Umkreis an die Schule kommen. Es sind vorwiegend Schüler(innen) aus eher bildungsfernen Elternhäusern an der Grundschule und zunehmend auch an der weiterführenden Schule.

Basisinformationen	
Name des Bezirks	Mahrzahn-Hellersdorf
Gründungsjahr der Schule Grundschule Weiterführende Schule	1991 1991
Ehemalige Schulform Grundschule Weiterführende Schule	Grundschule Gesamtschule
Schulstufen Grundschule Weiterführende Schule	1-6 7-10
Gemeinschaftsschuljahrgänge zu Beginn des Pilotvorhabens Grundschule Weiterführende Schule	1. Jahrgang 7. Jahrgang
Anzahl der Schüler(innen) (2009) Grundschule Weiterführende Schule	497 426
Anzahl der Lehrkräfte (2009) Grundschule Weiterführende Schule	33 39
Anzahl und Art der sonstigen pädagogischen Mitarbeiter(innen) (z. B. Erzieher(innen)) Grundschule Weiterführende Schule	13 Erzieher(innen), 2 Sozialpädagog(inn)en in der Schulstation, 2 Schulfelder 1 Sozialpädagoge, 2 Erzieherinnen
Erfahrungen mit Schulversuchen/Modellvorhaben Grundschule und Weiterführende Schule	keine

<p><i>Besonderheiten in Bezug auf die Zusammensetzung der Schülerschaft, bzgl.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sozialstatus des direkten Umfelds nach dem Sozialstrukturatlas Berlin</i> • <i>Bildungshintergrund</i> • <i>ethnische Herkunft</i> 	<p>eher ungünstige Sozialstruktur und mittlerer Sozialstatus; dabei größte Verschlechterung der sozialen Struktur seit 2003 in Berlin</p> <p>großer Anteil sozial schwache Familien, viele Langzeitarbeitslose mit nur schwacher Bildungsaspiration</p> <p>unterdurchschnittlicher Ausländeranteil von 3,5 % im Bezirk; Anteil der Schüler(innen) mit Migrationshintergrund in der Thüringen-Oberschule ca. 37 % - an der Bruno-Bettelheim-Grundschule ca. 25 %</p>
<p><i>Besonderheiten des Einzugsgebiets</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>geographische Lage und Verkehrsanbindung</i> • <i>Sozialstruktur des Umfelds (z. B. Bevölkerungszusammensetzung, Bildungseinrichtungen und -angebote)</i> 	<p>Lage der Schulen in direkter Nachbarschaft innerhalb eines ruhigen Wohngebiets; gute Verkehrsanbindung mit öffentlichen Verkehrsmitteln (insb. S-Bahn-Anschluss)</p> <p>38 % der Kinder leben bei einem alleinerziehenden Elternteil; Altersstruktur: Anteilig mehr jüngere als ältere Menschen, jedoch auffällige Veränderungen hin zu einer umgekehrten Altersstruktur</p>

3. AUSGANGSSITUATION

3.1 Motive und Zielsetzungen

Der folgende Abschnitt fasst die Motivlage und die Zielsetzungen des Pilotvorhabens zusammen und erläutert die ersten Schritte, die bei der Umsetzung der Pilotphase geplant sind.

Die Zusammenführung der Bruno-Bettelheim-Grundschule und der Thüringen-Oberschule zu einer Gemeinschaftsschule wurde von Seiten der Thüringen-Oberschule initiiert. Dort resultierte die Idee aus einem Vorschlag des zuständigen Schulamtsleiters, der das Bestreben des Bezirks nach Gründung einer Gemeinschaftsschule zum Ausdruck brachte und den Standort der Thüringen-Oberschule mit der nahe liegenden Bruno-Bettelheim-Grundschule als ideale Voraussetzung ansah. Der Schulleiter griff diesen Impuls aus verschiedenen internen Motiven auf: So biete zum ersten die Gemeinschaftsschule die Möglichkeit, Unterricht und das schulische Lernen zu verbessern. Vielfach würde im Kollegium das Gefühl geäußert, die Schülerinnen und Schüler nicht mehr zu erreichen, und der Wunsch nach neuen Wegen und einer flexibleren Schulentwicklung sei stark. Zum zweiten sei der Aufbau einer durchgängigen, integrativen Förderung und Betreuung von Schülerinnen und Schülern von der ersten Klasse bis zum Schulabschluss sinnvoll für die Schülerklientel des direkten Schulumfeldes in Marzahn.

Nach einem Meinungsbildungsprozess in der erweiterten Schulleitung und dem Kollegium, bei dem sich eine überwiegende Mehrheit für die Gemeinschaftsschule aussprach, ist die Schule an die Bruno-Bettelheim-Grundschule heran getreten. Diese stand dem Anliegen zunächst ablehnend gegenüber. Auf Anraten des zuständigen Schulamtes und vor dem Hintergrund der Befürchtung, ansonsten mit einer möglichen Schließung rechnen zu müssen, hat die Grundschule sich für die Gemeinschaftsschule in Kooperation mit der Thüringen-Oberschule entschlossen. Dabei waren die in Aussicht gestellten Gelder und Sanierungsmaßnahmen vor allem für das Kollegium überzeugende Argumente zur Zustimmung. Obwohl zunächst das Gefühl des unfreiwilligen „Überstülpens“ eines Projekts vorherrschte, bewerten alle Beteiligten in der Bruno-Bettelheim-Grundschule mittlerweile die Entwicklung positiv für die Schüler(innen) und Eltern des Einzugsgebiets – vor allem aufgrund der Möglichkeit einer kontinuierlichen Schullaufbahn innerhalb der neuen Schulform an einem Standort.

Die Schulen streben eine Kooperation an, die mittelfristig zu einer Fusion führen wird. Am gemeinsamen Standort der beiden Schulen werden die Jahrgänge eins bis zehn unterrichtet, wobei die Jahrgänge eins bis vier in den Räumen der Grundschule verbleiben, die weiteren Jahrgänge in den Gebäuden der Thüringen-Oberschule untergebracht werden. Die Einrichtung einer gymnasialen Oberstufe ist in den Räumen nicht möglich. Mit einer nahe gelegenen Gesamtschule gibt es deshalb bereits Kooperationsabsprachen für die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in die Oberstufe.

Die erste und die siebte Klasse starten als Pilotjahrgänge, die als Gemeinschaftsschuljahrgänge hoch wachsen. Darüber hinaus werden die Schüler(innen) in der jetzigen sechsten Klasse schon darauf vorberei-

Welche Motive liegen der Beteiligung an der Pilotphase zugrunde?

Wie soll die Gemeinschaftsschule ausgestaltet werden?

tet, dass sie am Ende des Schuljahres gemeinsam in die siebte Klasse überwechseln. Weitere konkrete Veränderungen sind derzeit noch nicht geplant.

Fazit:

Auf Initiative der Thüringen-Oberschule hat sich die Bruno-Bettelheim-Grundschule nach zunächst ablehnender Haltung für eine Kooperation und die Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule entschieden. An beiden Schulen wird die Gemeinschaftsschule als ein passendes Schulkonzept für die Kinder und Familien des Umfeldes betrachtet, vor allem aufgrund der Möglichkeit einer kontinuierlichen Schullaufbahn und der Förderung an einem Standort. Die Kooperation der Schulen soll mittelfristig in eine Fusion münden, durch die eine Gemeinschaftsschule mit den Jahrgängen 1 bis 10 entsteht.

3.2 Schulorganisation und Konzeptentwicklung

Dieser Abschnitt beinhaltet die organisatorische Einbindung unterschiedlicher Akteure im Rahmen der Konzeptentwicklung und Steuerung der Gemeinschaftsschule. Darüber hinaus werden die räumlichen und sachlichen Voraussetzungen sowie die Atmosphäre im Kollegium geschildert.

An beiden Schulen sind die Schulleitungen in die Gestaltung der Gemeinschaftsschule eingebunden. Diese bestehen in der Grundschule aus der Schulleiterin und der stellvertretenden Schulleiterin und in der Oberschule aus Schulleiter, stellvertretendem Schulleiter und der pädagogischen Koordinatorin. Einmal pro Monat findet eine gemeinsame Leitungssitzung statt. Darüber hinaus gibt es an jeder Schule je eine Steuergruppe sowie eine gemeinsame schulübergreifende zur Entwicklung der Gemeinschaftsschule, der ca. 15 Personen angehören. In Planung ist, die derzeit insgesamt drei Steuergruppen zu einer gemeinsamen Steuergruppe zusammen zu fassen.

Welche Organisationsstrukturen zur Koordination und Steuerung gibt es?

In beiden Schulen sind die Lehrer(innen) in Jahrgangsteams organisiert. Im JüL-Bereich der Klassen eins und zwei sowie im Jahrgang sieben hat sich aber im Rahmen der Gemeinschaftsschule eine neue Qualität der Teamarbeit entwickelt. Kooperationen finden darüber hinaus in den Fachbereichen statt.

Waren zum Beginn der Gemeinschaftsschule an der Thüringen-Oberschule noch die Klassenlehrer(innen) des siebten Jahrgangs in den Steuergruppen vertreten, so haben sich diese mittlerweile aus diesen Aktivitäten zurückgezogen. Da sie im Jahrgang keine gemeinsamen Teamzeiten hatten, haben sie sich so selbst Zeitfenster geschaffen, indem sie die Steuergruppentermine für Jahrgangsteamsitzungen nutzen. Die Lehrer(innen) des siebten Jahrgangs bedauern es allerdings sehr, dass nun keine direkt mit dem Gemeinschaftsschuljahrgang befassten Lehrer(innen) in der Steuergruppe tätig sind. Sie halten die Mitarbeit in der Steuergruppe für dringend nötig und wünschen sich deshalb mehr Unterstützung in der zeitlichen Organisation von Teamsitzungen durch die Schulleitung. Die Schulleitung sieht das Problem der Schaffung von gemeinsamen Teamzeiten ebenso und wünscht sich gleichfalls eine Mitarbeit der Lehrer(innen) in der Steuergruppe, betont jedoch die organisatorischen Schwierigkeiten bei der Umsetzung, die sie zu berücksichtigen habe. Die Lösung des Konfliktes liegt für dieses Schuljahr im Finden eines beidseitig akzeptablen Kompromisses.

Welche Akteure werden zur Gestaltung der Gemeinschaftsschule eingebunden?

Um die Kooperation und das Zusammenwachsen der beiden Schulen zu entwickeln, sind gemeinsame Konferenzen für das gesamte Schuljahr festgelegt, deren Moderation durch Frau Schütz und Frau Lorenz vom Qualifizierungsteam übernommen wird.

Von Seiten der Thüringen-Oberschule ist geplant die bisherigen Schwerpunkte der Schule auch in ein gemeinsames Konzept der Gemeinschaftsschule einzubringen. Dies betrifft das praktische Lernen in Kooperation mit vielen außerschulischen Kooperationspartnern, die Integration von Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Förderbedarf und die Integration von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund. Als besonderes Angebot für Schüler(innen), die erst seit kurzem in Deutschland leben, bietet die Schule sogenannte Kleinklassen, in denen die Schüler(innen) ein Schuljahr mit speziellem Angebot

Welche Schulkonzepte bestehen bereits?

(insbesondere Sprachförderung) auf die Integration in Regelklassen vorbereitet werden.

Auch an der Bruno-Bettelheim-Grundschule ist die Integration von Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Förderbedarf seit vielen Jahren ein wesentlicher Baustein ihres Schulprofils, der in das schulübergreifende Gemeinschaftsschulkonzept einfließen wird. Genauere Planungen zum gemeinsamen Schulkonzept stehen noch aus.

In beiden Kollegien wird die Atmosphäre als gut und freundschaftlich beschrieben. In Bezug auf die Kooperation der beiden Schulen steht derzeit das gegenseitige Kennenlernen im Vordergrund. Bisher schon durchgeführte gemeinsame Beratungen, Feste und die geplanten Projekte der Schulen würden bereits jetzt den Schulalltag sehr bereichern. Die Lehrer(innen) an beiden Schulen berichten jedoch auch, dass es noch gewisse Vorbehalte gegenüber der Umwandlung zur Gemeinschaftsschule in den Kollegien gäbe. So würden in der Bruno-Bettelheim-Grundschule insbesondere Befürchtungen bezüglich einer höheren Arbeitsbelastung durch die Neuerungen innerhalb der Gemeinschaftsschule genannt. Auch an der Thüringen-Oberschule hätten Teile des Kollegiums noch eine abwartende Haltung; Vorbehalte würden aber eher leise geäußert und bezögen sich vor allem auf methodische Neuerungen, die Unruhe und Mehrarbeit befürchten lassen.

Welche Atmosphäre herrscht im Kollegium?

Die Lehrer(innen) beider Schulen wünschen sich mehr Personal an den Schulen, so dass kleinere Klassen und eine Doppelbesetzung im Unterricht möglich werden, die zu einer besseren individuellen Betreuung der Schülerinnen und Schüler führen würden.

Welche personellen Voraussetzungen gibt es?

Die Schulen liegen in direkter Nachbarschaft und grenzen aneinander. Die Gebäude der Grundschule werden derzeit saniert. In dieser Zeit ist die Grundschule in Gebäudeteile der Thüringen-Oberschule untergebracht. Da bereits neue Möbel und Bücher angeschafft wurden und zukünftig eine gute Medienausstattung in den Klassen zu erwarten ist, sind die Beteiligten in der Bruno-Bettelheim-Grundschule mit den (entstehenden) Rahmenbedingungen zufrieden. Einziger Mangel sind die fehlenden Lehrerarbeitsplätze. Von Seiten der Thüringen-Oberschule wird jedoch die derzeitige Ausstattung der Klassenräume vor allem in Bezug auf Bücher und Möbel noch nicht als ausreichend bezeichnet.

Welche räumlichen und sachlichen Voraussetzungen existieren?

Fazit:

An der Konzeptentwicklung und Steuerung der Gemeinschaftsschule arbeiten vor allem die beiden Schulleitungen und die gemeinsame Steuergruppe. Darüber hinaus gibt es gemeinsame Konferenzen beider Schulen. Ein Verzicht der Mitarbeit der Lehrer(innen) des 7. Jahrgangs in der Steuergruppe der Thüringen-Oberschule, war aus ihrer Sicht notwendig, um die Zeit für dringend benötigte Jahrgangsteamsitzungen zu nutzen. Eine Mitarbeit von Lehrkräften des Pilotjahrgangs in der Steuergruppe wird von allen Seiten allerdings für unentbehrlich gehalten, gleichwohl die Organisation von gemeinsamen Teamzeiten für die Schulleitung derzeit noch schwierig ist; ein Kompromiss wird angestrebt.

Die bisherigen Arbeitsschwerpunkte der jeweiligen Schulen sollen konzeptionell weiter geführt werden. Dies betrifft schulübergreifend die Integration von Schüler(innen) mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ergänzend aufseiten der Thüringen-Oberschule das prakti-

sche Lernen in Kooperation mit vielen außerschulischen Kooperationspartnern sowie die Integration von Schüler(innen) mit Migrationshintergrund. Weitere Planungen zur Gestaltung eines gemeinsamen Schulkonzepts stehen noch aus.

An beiden Schulen wird die Atmosphäre im Kollegium als freundschaftlich beschrieben. Gleichwohl gibt es noch einige Vorbehalte gegenüber der Gemeinschaftsschule – vor allem aufgrund von befürchteter höherer Arbeitsbelastung. Die Sanierung der Grundschulgebäude und der gemeinsame Standort lassen gute räumliche Voraussetzungen für die Gemeinschaftsschule erwarten – die Ausstattung der Klassenräume in der Thüringen-Oberschule wird jedoch noch nicht als ausreichend empfunden.

3.3 Unterrichtsentwicklung und pädagogische Arbeit

Im Zentrum des folgenden Abschnitts stehen die bestehenden methodischen und didaktischen Erfahrungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen sowie die Gestaltung des Unterrichts in der Praxis.

Die Erfahrungen zum Umgang mit Heterogenität und Individualisierung speisen sich in beiden Schulen aus der langjährigen Arbeit im Rahmen der Integration von Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund. Darüber hinaus bestand bereits aufgrund der bisherigen Schulformen (Grundschule und Gesamtschule) die Notwendigkeit mit einer eher heterogenen Schülerschaft umzugehen. Allerdings wird in beiden Schulen berichtet, dass es noch großen Entwicklungsbedarf bei der Gestaltung von Binnendifferenzierung und Individualisierung gibt. Bisher gibt es noch keine Erfahrungen mit speziellen Modellvorhaben an den Schulen.

Welche pädagogischen und didaktischen Erfahrungen weist die Gemeinschaftsschule auf?

Die Kooperation der Jahrgangsteams in den Pilotjahrgängen wird an den Schulen unterschiedlich intensiv gestaltet. An der Bruno-Bettelheim-Grundschule trifft sich das JüL-Team nicht regelmäßig und nutzt gelegentliche Treffen neben der Arbeitszeit, um Unterrichtsmaterialien auszutauschen oder besondere Projekte zu organisieren. Weitere gemeinsame, verbindliche Absprachen für die Unterrichtsgestaltung oder Klassenregeln gibt es nicht.

Wie gestaltet sich die pädagogische Arbeit im Team?

An der Thüringen-Oberschule arbeitet das Team des Jahrgangs sieben sehr eng zusammen. Da es keine fest in den Stundenplan integrierten Teamtermine gibt, haben sich die Klassenlehrer(innen) dieses Zeitfenster durch einen Verzicht auf die Mitarbeit in der Steuergruppe selbst geschaffen (siehe oben). Im Team werden gemeinsame Absprachen für den Jahrgang getroffen oder langfristig Unterrichtsmaterialien erarbeitet. Für eine noch bessere Koordination im Jahrgang wünschen sich die Klassenlehrer(innen) seitens der Schulleitung die Ermöglichung von regelmäßigen Teamsitzungen, an denen auch die Fachlehrer(innen) des Jahrgangs teilnehmen können sowie eine größere Unterstützung ihres vielfach neben der Arbeitszeit durchgeführten Engagements für die Entwicklung des Gemeinschaftsschuljahrgangs. Da die Schulleitung auch die Gesamtschuljahrgänge im Blick haben musste, konnten nicht alle Belange des Jahrganges in vollem Umfang berücksichtigt werden.

Der Unterricht an der Bruno-Bettelheim-Grundschule wird von den Lehrkräften in der Regel eigenverantwortlich gestaltet. Absprachen gibt es zum Teil, in der Regel im Rahmen von Fachbereichen, zu Methoden und Themen. In der Schuleingangsphase werden methodische Ansätze zur Binnendifferenzierung erprobt – vor allem mit Unterrichtsmaterial auf unterschiedlichen Niveaustufen. Ab Klasse drei ist Frontalunterricht im Fachunterricht sehr verbreitet. Geplant ist für die Eingangsstufe, mehr leistungsdifferenzierte Aufgaben anzubieten und einen Tag in der Woche zur Freiarbeit zu etablieren. Ebenso soll die Projektarbeit auf Jahrgangsebene verstärkt werden. Vorbehalte haben die Lehrer(innen) gegenüber der Umsetzbarkeit von Wochenplanarbeit, da ihnen der Arbeitsaufwand in der Vorbereitung dafür zu hoch erscheint.

Wie gestaltet die Schule zu Beginn des Pilotvorhabens den Unterricht?

Ein wichtiger Baustein im Unterricht der Thüringen-Oberschule ist das praktische Lernen, das mit vielfältigen Angeboten in den unterschiedlichen Jahrgängen umgesetzt wird. Dies betrifft insbesondere den Wahlpflichtbereich und verschiedene Projekte, an denen auch außerschulische Träger beteiligt sind (siehe Abschnitt Kooperationspartner). Der Unterricht findet in der Regel im 45-Minuten-Takt statt, die zweite und dritte Stunde am Tag wird jedoch im Block zusammengefasst. Methodisch ist als Unterrichtsform der Frontalunterricht vorherrschend. Diese Dominanz aufzubrechen, ist nach Aussagen von Lehrkräften und Schulleitung allerdings ein wichtiges Anliegen und Ziel für die Entwicklung der Gemeinschaftsschule. Für den siebten Jahrgang gibt es bereits einige Neuerungen:

- Es ist eine zweistündige spezielle Förderung in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch eingeführt worden (DEMA), die pro Klasse 16 Schüler(innen) rotierend erhalten. Die Stunden sind aus dem Wahlpflichtbereich umgewidmet worden und finden in einem Block statt. Die Fachlehrer(innen) sind in diesen Stunden ansprechbar.
- Es werden vermehrt Freiarbeitsphasen umgesetzt; dafür sind Unterrichtsmaterialien entwickelt und frontale Unterrichtsphasen reduziert worden. Die angebotenen Aufgaben werden zum Teil auf zwei Niveaustufen differenziert.
- Organisatorisch hat sich bewährt, das Klassenbuch wieder einzuführen, Klassendienste verbindlich zu verteilen und in Tutorenstunden über eine kontinuierlich geführte „Lob und Tadel“-Liste zu sprechen.

Die Lehrer(innen) des siebten Jahrgangs würden gerne noch weitere methodische Neuerungen einführen, die sie auf Fortbildungen kennen gelernt haben. Zum einen müssten die Schüler(innen) dafür jedoch zunächst noch mehr an neue Lerntechniken heran geführt werden, wie z. B. die Wochenplanarbeit. Zum anderen seien weitgreifendere Veränderungen im Unterricht nach Aussagen der Schulleitung auch organisatorisch noch nicht möglich.

Fazit:

Die Schulen haben bisher noch keine Erfahrungen mit speziellen Modellvorhaben. Sie berichten davon, dass es noch Entwicklungsbedarf bei der Gestaltung von Binnendifferenzierung und Individualisierung gibt, wenngleich sie auf Erfahrungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Rahmen ihrer bisherigen Schülerschaft und durch die

Integrationsarbeit im Bereich Schüler(innen) mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie Migrationshintergrund zurück greifen können. Die Lehrer(innen) arbeiten in den Gemeinschaftsschuljahrgängen in Jahrgangsteams. Die Kooperation unter den Lehrer(inne)n in der 7. Jahrgangsstufe ist sehr eng gestaltet, im JüL-Team gibt es nur einen gelegentlichen Austausch. Der Unterricht in den Gemeinschaftsschuljahrgängen umfasst bereits einige Neuerungen, die sich auf erste binnendifferenzierende Maßnahmen beziehen wie leistungsdifferenzierte Aufgaben oder Freiarbeitszeiten; die Entwicklung befindet sich allerdings noch in den Anfängen. Weiterreichende Maßnahmen sind z.T. organisatorisch noch nicht umsetzbar (in der Thüringen-Oberschule) oder sind noch in der Planung.

3.4 Schülerinnen und Schüler

Im folgenden Kapitel werden die Voraussetzungen auf Seiten der Schülerschaft, das Bewusstsein der Schüler(innen) von der Gemeinschaftsschule und die Atmosphäre zwischen den Schüler(innen) dargestellt.

Die Schüler(innen) der Schulen stammen in der Regel aus dem direkten Umfeld der Schule, in dem viele sozial schwache Familien leben. Nach Kenntnis der Schulleitungen leben ca. 70 bis 80 % der Familien von Transferleistungen. Der Anteil der Schüler(innen) mit Migrationshintergrund beträgt in der Bruno-Bettelheim-Grundschule ca. 25 % und in der Thüringen-Oberschule 37 %, wovon der größte Teil aus Russland kommt. Das Umfeld der Schule wird von allen Beteiligten in den Schulen und von den Kooperationspartnern als schwierig beschrieben. Die soziale Lage der Familien ist sehr schlecht, Berufsaussichten fehlen, ein Großteil der Schüler(innen) wächst mit alleinerziehenden Müttern auf. Es wird vermehrt eine soziale Vernachlässigung der Kinder beobachtet und in Folge soziale Auffälligkeiten bei den Schüler(inne)n.

Welche Zusammensetzung weist die Schülerschaft der Schule auf?

Die Lehrer(innen) beider Schulen stellen aktuell einen eher schwachen Leistungsstand bei den Schülerinnen und Schülern fest. Im siebten Jahrgang berichten die Lehrer(innen), dass trotz anders lautender Schullempfehlungen (50-60 % Realschullempfehlungen) nur ca. 10 % der Schüler(innen) mit Realschulniveau wahrgenommen werden. Von Seiten der Schulleitung werden die Leistungen an den Schulen insgesamt als breiter gefächert beschrieben. So erhielt in der Bruno-Bettelheim-Grundschule durchschnittlich ein Drittel der Kinder eine Gymnasialempfehlung. An der Thüringen-Oberschule erreichen die meisten Schüler(innen) einen MSA, nur wenige verlassen die Schule ohne einen Abschluss.

Welchen Leistungsstand haben die Schüler(innen)?

Die Atmosphäre zwischen den Schülerinnen und Schülern wird von den Lehrer(inne)n als unterschiedlich beschrieben. Sowohl in der Grundschule als auch in der weiterführenden Schule gäbe es zum Teil aggressives Verhalten oder auch Mobbing. Auffällig sei, dass den Schüler(innen) zum Teil „Werte“ und Verhaltensmaßstäbe fehlen würden, die sie Konflikte gewaltfrei lösen lassen. Die Grundschule arbeitet mit Konfliktlotsen und der Schulstation an diesem Problem. An der weiterführenden Schule sind ebenfalls unterschiedliche Projekte und Kooperationspartner in der sozialen Arbeit tätig (siehe Abschnitt Ko-

Welche Atmosphäre herrscht zwischen den Schüler(inne)n?

operationspartner). Die Schüler(innen) der siebten Klasse beschreiben jedoch das Verhältnis insbesondere in ihrem Jahrgang als gut und heben den Zusammenhalt untereinander hervor. Dennoch wünschen sie sich, dass es im Unterricht weniger Störungen gibt und man nicht für gute Leistungen ausgelacht wird. Die Eltern beider Schulen bekommen über ihre Kinder eine positive Atmosphäre an der Schule vermittelt und geben an, dass ihre Kinder gerne dort zur Schule gehen.

Die Schüler(innen) des siebten Jahrgangs zeigen sich informiert über die Merkmale der Gemeinschaftsschule: Über den Tag der offenen Tür und Informationen im Unterricht haben sie erfahren, dass es an der Gemeinschaftsschule kein Sitzenbleiben mehr gibt, alle Abschlüsse zu erreichen sind und dass es ein gemeinsames Lernen von eins bis 13 geben wird, für das die Bruno-Bettelheim-Grundschule und die Thüringen-Oberschule zu einer Schule verbunden werden. Für viele der Schüler(innen) ist der Wechsel auf die siebte Klasse der Gemeinschaftsschule ein Neuanfang, da sie schlechte Schulerfahrungen aus ihren unterschiedlichen Grundschulen mitbringen. Ihnen ist besonders wichtig an der Gemeinschaftsschule, dass sie mit anderen Schüler(inne)n gemeinsam lernen und eigene Schwerpunkte auswählen können. Dafür wünschen sie sich vor allem weniger Frontalunterricht und mehr Möglichkeiten, selbstständig z. B. mit Arbeitsblättern oder Wochenplänen zu arbeiten und den Unterricht selbst mit gestalten zu können. Am besten gefällt ihnen der Wahlpflichtunterricht.

In Bezug auf die Lehrer(innen) wünschen sich die Schülerinnen und Schüler, dass diese nicht zu streng sind. Die Unterstützung beim Lernen beschreiben sie bisher als unterschiedlich gut. Es gefällt ihnen, dass es für sehr gute Leistungen Belohnungen gibt.

Fazit:

Die Schüler(innen) beider Schulen stammen in der Regel aus dem direkten Umfeld der Schulen, in dem viele sozial schwache Familien wohnen, die mit einem hohen Anteil von Transferleistungen leben. In den Schulen wird oftmals eine soziale Vernachlässigung der Kinder in den Familien beobachtet, die sich auch in Auffälligkeiten bei den Schüler(inne)n äußert. Berichten die Schulen von Schwierigkeiten und Konflikten, denen sie aktiv durch präventive Arbeit der Schulstation in der Grundschule oder sozialen Projekten in der Sekundarschule begegnen, so beschreiben die Schüler(innen) der siebten Klasse dennoch ein gutes Verhältnis der Schüler(innen) untereinander. Der Leistungsstand der Schüler(innen) wird von den Lehrer(innen) beider Schulen als eher schwach beschrieben. Über die Gemeinschaftsschule zeigen sich die Schüler(innen) gut informiert. Sie befürworten das gemeinsame Lernen und die Möglichkeit, eigene Schwerpunkte zu setzen.

Welches Bewusstsein haben die Schüler/innen von dem Reformversuch?

3.5 Eltern

Der folgende Abschnitt befasst sich mit den Motiven der Eltern für die Schulwahl. Darüber hinaus wird die derzeitige und geplante Einbindung der Eltern in den schulischen Alltag sowie das Bewusstsein der Eltern vom Reformvorhaben Gemeinschaftsschule beschrieben.

Die Gemeinschaftsschule war bisher noch kein großes Thema bei den Eltern beider Schulen. Vielmehr waren Gründe wie ein kurzer Schulweg, positive Aussagen über die Schule und Freundschaften zwischen Kindern ausschlaggebend für die Wahl der Schule. Die Eltern der Siebtklässler geben auch an, dass sie sich für die Thüringen-Oberschule entschieden haben, weil ihre Kinder Schwierigkeiten mit Mobbing an ihren alten Schulen gehabt haben und sie sich nun an dieser Schule bessere Bedingungen erhoffen.

Welche Motive zur Schulwahl haben Eltern bei der Anmeldung ihres Kindes?

Beide Schulen führen aufgrund unterschiedlicher Anmeldephasen jeweils einen Tag der offenen Tür durch, um ihre Schule und das Konzept der Gemeinschaftsschule vorzustellen. Die teilnehmenden Eltern zeigen sich nach Wahrnehmung der Schulleitungen sehr interessiert am neuen Schulkonzept. Insbesondere in der Grundschule hätten sich in diesem Schuljahr bereits einige Eltern wegen des Konzepts der Gemeinschaftsschule angemeldet. Ebenso wurde ein gemeinsames Fest veranstaltet. Die Thüringen-Oberschule lädt auch gezielt Schüler(innen) anderer Grundschulen ein, um die Schule vorzustellen. Auch werden die Eltern der Bruno-Bettelheim-Grundschule eingeladen, an speziellen Elternabenden der Thüringen-Oberschule teilzunehmen. Als sehr wichtig beschreiben die Schulleitungen die Öffentlichkeitsarbeit. Diese soll zukünftig noch ausgebaut werden.

Durch welche Maßnahmen versucht die Schule, neue Schüler(innen) zu gewinnen?

Nach Aussagen beider Schulen ist es schwierig, Eltern zur Mitarbeit in der Schule zu gewinnen. An der Konzeptarbeit zur Gemeinschaftsschule waren Eltern bisher nicht explizit beteiligt; über die Elternkonferenz sind diese aber informiert und den Schulleitungen wird von dieser Seite aus Offenheit und Zustimmung signalisiert. Die Eltern der Grundschule betonen allerdings, dass sie durchaus ein Interesse haben, mehr in den Entwicklungsprozess der Gemeinschaftsschule einbezogen zu werden. Jedoch sehen auch sie, dass sich insgesamt nur wenige Eltern an der Schule und für ihre Kinder engagieren. Das bedauern sie sehr. Die Eltern beider Schulen berichten, dass es Kontaktmöglichkeiten zur Schule und zu den Lehrer(inne)n gibt, die insbesondere die aktiveren Eltern nutzen. Angeregt wird darüber hinaus von Seiten der Grundschulleitungen, konkrete Elternsprechstunden einzurichten. Sie wünschen sich noch einen besseren Informationsfluss. Die Eltern im siebten Jahrgang wünschen sich einen besseren Austausch zwischen den Eltern und würden deshalb Klassenlisten mit Kontaktdaten sehr begrüßen.

In welcher Form arbeiten Eltern in der Gemeinschaftsschule mit?

Im siebten Jahrgang werden mit den Eltern schriftliche Vereinbarungen zur Zusammenarbeit geschlossen. Allerdings ist die reale Unterstützung nach Ansicht der Lehrer(innen) tatsächlich eher gering.

Die Eltern sind über die Gemeinschaftsschule informiert und begrüßen wesentliche Elemente der neuen Schulform. Da die meisten Eltern in der DDR aufgewachsen sind, verbinden sie mit der Gemeinschaftsschule oftmals die ihnen bekannte Polytechnische Oberschule und ihre eigenen positiven Erfahrungen mit dieser Schulform. Sie begrüßen

Welches Bewusstsein vom Reformversuch haben die Eltern?

sehr, dass die Gemeinschaftsschule nun Strukturen etabliert, in denen die Kinder kontinuierlich von der ersten Klasse an im Klassenverband lernen können, dies fördere den sozialen Zusammenhalt. Die Möglichkeit, alle Schulabschlüsse an einer Schule zu erwerben, verringere den Druck auf die Kinder. Auch werde den Eltern dadurch die Belastung einer Umschulung nach Klasse 6 abgenommen.

Die Eltern beider Schulen beurteilen den Wegfall der Klassenwiederholung allerdings negativ, da sie diese als wichtige Maßnahme und Anreiz für Leistungsanstrengungen betrachten. Darüber hinaus äußern einzelne der befragten Eltern der Grundschule noch weitere Bedenken: Sie befürchten, dass in einer Gemeinschaftsschule insgesamt das Leistungsniveau absinkt und leistungsstarke Schüler(innen) „herunter gezogen“ werden. Dabei betrachten sie besonderes die Möglichkeiten einer guten Förderung von Schüler(inne)n an der Thüringen-Oberschule skeptisch, da sie glaubten, dass dort vermehrt Schüler(innen) aufgenommen werden, die an anderen Schulen nicht genommen würden.

Fazit:

Die Umwandlung der Schulen hin zu einer Gemeinschaftsschule war für die jetzigen Eltern bisher noch kein ausschlaggebendes Thema bei der Wahl der Schule. Die Schulleitung der Grundschule verzeichnet aber u. a. aufgrund des gemeinsamen Tags der offenen Tür zur Gemeinschaftsschule ein gestiegenes Interesse gegenüber der Schule. Eine gute Öffentlichkeitsarbeit befinden beide Schulen als sehr wichtig. Allerdings beklagen die Schulen ein geringes Engagement der Eltern in der Schule. Dieses Problem sehen auch die befragten Eltern, dennoch können sich insbesondere die Grundschulleitern vorstellen, mehr in die Entwicklung der Gemeinschaftsschule einbezogen zu werden. Die Eltern befürworten wesentliche Elemente der Gemeinschaftsschule sehr – auch da sie sie mit eigenen positiven Erfahrungen aus der Polytechnischen Oberschule verknüpfen. Insbesondere das kontinuierliche gemeinsame Lernen in einer Lerngruppe heben sie als sinnvoll für das soziale Lernen hervor. Skeptisch beurteilen sie allerdings den Wegfall der Klassenwiederholung. Darüber hinaus gibt es auch Befürchtungen, dass sich durch das gemeinsame Lernen insgesamt ein niedrigeres Leistungsniveau etabliert.

3.6 Umfeld und Kooperationspartner

In diesem Abschnitt wird die Zusammenarbeit der Gemeinschaftsschule mit außerschulischen Akteuren beschrieben. Dieses beinhaltet vor allem die Einbindung von Akteuren aus dem Quartier.

Beide Schulen unterhalten Kooperationen zu außerschulischen Partnern:

Welche Kooperationen unterhält die Schule?

Die Bruno-Bettelheim-Grundschule arbeitet eng mit Sozialpädagog(inn)en einer Schulstation zusammen, die auch im Gebäude der Schule angesiedelt ist. Diese wird von einem freien Träger geleitet und durch das Jugendamt finanziert. Das Aufgabengebiet der Schulstation richtet sich vor allem auf das präventive Arbeiten bezüglich Konflikten mit den Schülerinnen und Schülern. Dafür vermitteln die Mitarbeiter(innen) regelmäßig in den Klassen im Rahmen des sozialen Lernens Möglichkeiten zur Gewaltpräventionen und Körperwahrnehmungen. Darüber hinaus betreut die Schulstation Schüler(innen), die selbstständig in den Pausen eine Spielzeugtonne und einen Waffelverkauf verwalten. Ein dritter Schwerpunkt der Arbeit ist die Ausbildung von Schüler(innen)-Konfliktlotsen, die die Schulstation gemeinsam mit zwei Lehrer(innen) durchführt.

Die Zusammenarbeit mit verschiedenen Kooperationspartnern ist für die Thüringen-Oberschule ein wesentliches Merkmal ihres Schulprofils, um so den Schüler(inne)n vielfältige Möglichkeiten des praktischen Lernens zu bieten und die sprachliche, soziale und kulturelle Integration zu fördern. So arbeitet die Schule eng mit verschiedenen Trägern zusammen, die Berufsorientierung und Jugendaustausche organisieren, wie z. B. Kids & Co und Urban social GmbH. Darüber hinaus ist das Deutsche Rote Kreuz seit 2000 Partner der Schule und derzeit vor allem mit einem Gesundheitsförderungsprogramm (health angels) tätig. Wichtiger Kooperationspartner ist desweiteren die Elterninitiative „Neue Marzahner“, die Eltern für Schulprojekte oder AGs zur Mitarbeit gewinnt. So werden Kompetenzen von Eltern und Bedarfe der Schule/der Schüler(innen) zusammen gebracht, das Angebot der Schule unterstützt und nicht zuletzt auch Perspektiven für erwerbslose Eltern geboten. Die Schulleitung ist über soziale Träger hinaus auch sehr um Partner in der Wirtschaft bemüht und hat u. a. die russische Firma Gazprom geworben, die jährlich eine hohe Summe für pädagogische Projekte spendet.

Alle Kooperationspartner bewerten das Konzept der Gemeinschaftsschule und die Perspektive, die dadurch den Schüler(innen) der beiden Schulen geboten wird, als hilfreich für das Quartier und die Bedarfslagen der Schülerinnen und Schüler. So würden die Merkmale der Gemeinschaftsschule – insbesondere ein kontinuierlicher Bildungsgang an einem Ort ohne die Stigmatisierung einer bestimmten Schulform – für die oftmals unter schwierigen Bedingungen aufwachsenden Schüler(innen) von Vorteil sein. Dennoch beschreiben die Kooperationspartner aber auch Befürchtungen, die für eine gute Umsetzung des Konzepts hinderlich sein können. So weisen viele Träger darauf hin, dass aus ihrer Sicht ohne eine zusätzliche Finanzierung, kleinere Klassen und eine bessere Ausstattung die Ziele der Gemeinschaftsschule kaum erreicht werden könnten. Auch geben die Mitarbeiter(innen) der Schulstation an der Grundschule zu bedenken, dass

Wie wird die Gemeinschaftsschule im Umfeld bewertet?

sich die Lehrer(innen) erst an das neue Konzept „gewöhnlich“ müssten und es noch länger dauern werde, bis in der Umsetzung tatsächlich alte Strukturen überwunden und eine „neue Identität“ gefunden sei.

Fazit:

Im Umfeld der Schulen unterhalten beide Schulen Kooperationen mit außerschulischen Partnern. Starker Kooperationspartner ist für die Grundschule die Schulstation, die sich sehr in der präventiven Konfliktarbeit und in Bezug auf das soziale Lernen der Schüler(innen) engagiert. Die Oberschule arbeitet mit einer Vielzahl von Kooperationspartnern zusammen, um so den Schüler(innen) vielfältige Möglichkeiten des praktischen Lernens zu bieten und die sprachliche, soziale und kulturelle Integration zu fördern. Alle Kooperationspartner bewerten das Konzept der Gemeinschaftsschule und die Perspektive, die dadurch den Schüler(innen) der beiden Schulen geboten wird, als hilfreich für das Quartier und die Bedarfslagen der Schülerinnen und Schüler. Dennoch raten sie für eine positive Entwicklung eine ausreichende finanzielle Ausstattung und eine engagierte Beteiligung der Kolleg(inn)en an.

3.7 Unterstützungsbedarf

Abschließend werden der Unterstützungsbedarf der Gemeinschaftsschule dargestellt und Einschätzungen zum bisherigen Stand der Fortbildungen wiedergegeben.

Die Beteiligten in den Schulen stellen drei Bereiche dar, in denen sie Unterstützungsbedarf für die Entwicklung der Gemeinschaftsschule sehen:

Erstens ist dies die Frage der finanziellen und materiellen Unterstützung. Dort beschreibt die Schulleitung der Grundschule recht gute Unterstützung. Ein planmäßiger Baufortschritt ist zu beobachten. Auf der Seite der Thüringen – Oberschule ist eine verbesserte Ausstattung noch nicht deutlich sichtbar. Die Schulleitung der Schule hofft, dass die Absicherung aller weiteren Baumaßnahmen eingehalten wird und sich damit die räumliche Ausstattung ebenfalls verbessert.

Zweitens wird von Seiten der Grundschulleitung die noch ungeklärte Frage der Leitungsstruktur einer zukünftig fusionierten Schule benannt. Bei der Lösung dieses strukturellen Problems wünschen sie sich Unterstützung seitens der Projektleitung und Entscheidungen für eine möglichst schnelle Planungssicherheit.

Drittens wird ein Unterstützungsbedarf in Bezug auf Methoden im Umgang mit Heterogenität beschrieben. Insbesondere von Seiten der Thüringen-Oberschule wird hier noch ein großer Handlungsbedarf gesehen.

Welchen Unterstützungsbedarf benennen die Beteiligten?

Die Fortbildungen für die Gemeinschaftsschule werden von den Beteiligten in den beiden Schulen unterschiedlich bewertet. An der Bruno-Bettelheim-Grundschule wird das Fortbildungsangebot von der Schulleitung begrüßt, allerdings wären ihnen die Angebote noch zu wenig konkret an die Bedürfnisse der Schule angepasst. Die Lehrer(innen) bestätigen diese Aussage und geben an, dass die besuchten Fortbildungen für sie wenig hilfreich waren, da sie an der Realität der Schulalltages vorbei gingen. Viele bekannte Methoden würden lediglich „neu verkauft werden“.

In welchem Maß nutzt die Schule die Fortbildungsangebote?

An der Thüringen-Oberschule wird die Fortbildung als sehr hilfreich bewertet. Die Lehrer(innen) geben an, in diesem Rahmen gute Anregungen für den Umgang mit Heterogenität erhalten zu haben. Jedoch bemängeln sie, dass es bisher noch kaum möglich war, die Ideen an der Schule umzusetzen. Sie wünschen sich für weitreichendere, auch strukturelle Veränderungen, wie z. B. für eine ausgedehnte Projektarbeit eine größere Unterstützung seitens der Schulleitung.

Fazit:

Unterstützungsbedarf sehen die Schulen in finanzieller und materieller Hinsicht, bei der Gestaltung der Leitungsstruktur einer zukünftig fusionierten Schule und der methodischen Gestaltung des Unterrichts zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Die Fortbildungen für die Gemeinschaftsschule werden von den Beteiligten in den beiden Schulen unterschiedlich bewertet. Aufseiten der Bruno-Bettelheim-Grundschule geben die Lehrer(innen) an, dass sie die Fortbildungen bisher als noch wenig hilfreich für ihre Alltagsarbeit erlebt haben. Die Lehrer(innen) der Thüringen-Oberschule bewerten die Fortbildungen dagegen als sehr hilfreich, wünschen sich allerdings noch mehr Unterstützung seitens der Schulleitung bei der Umsetzung von neuen Methoden und Herangehensweisen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen.

4. ZUSAMMENFASSUNG DES SCHULPROFILS DER BRUNO-BETTELHEIM-GRUNDSCHULE UND THÜRINGEN-OBERSCHULE

Was gibt es an der besuchten Schule schon?

- eine gemeinsame Steuergruppe beider Schulen sowie gemeinsame Leitungssitzungen der Schulleitungen
- erste Kooperationsstrukturen der Lehrer(innen) im JüL-Team und im Jahrgangsteam des 7. Jahrgangs
- erste Bausteine zur Individualisierung des Unterrichts durch mehr Freiarbeitsphasen und Aufgabendifferenzierung in den JüL-Gruppen und im 7. Jahrgang
- Erfahrungen mit der Integration von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund und sonderpädagogischem Förderbedarf
- Konzepte zum praktischen Lernen in Kooperation mit außerschulischen Partnern seitens der weiterführenden Schule
- eine freundliche Arbeitsatmosphäre in beiden Kollegien
- eine grundsätzliches Interesse an der Gemeinschaftsschule seitens einem Großteil der Lehrkräfte, Schüler(innen) und Eltern
- einen Anteil von ca. 30 % von Schüler(innen) in der Grundschule, die einen gymnasialen Bildungsgang einschlagen können

Welche Impulse und Möglichkeiten bietet das Umfeld?

- hoher Grad an Unterstützung durch den Bezirk
- vielfältige, bereits bestehende Kooperationen mit außerschulischen Partnern
- großes Interesse der Kooperationspartner an Zusammenarbeit im Rahmen der Gemeinschaftsschule
- positive Einstellung des Umfelds in Bezug auf die Gemeinschaftsschule
- ein gemeinsamer Schulstandort
- Fortbildungsangebot des Pilotvorhabens

Was ist noch offen?

- die Entwicklung einer neuen Leitungsstruktur für die zukünftig fusionierte Gemeinschaftsschule
- die Entwicklung eines gemeinsamen Ganztagskonzepts
- die Entwicklung eines gemeinsamen Schulprofils
- jahrgangs- und schulübergreifende Konzepte zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen und individualisiertem Unterricht
- ein Ausbau und die Intensivierung der Kooperationsstrukturen in Jahrgangsteams und zwischen den beiden Schulen
- die Entwicklung einer positiven und engagierten Einstellung gegenüber der Gemeinschaftsschule in den gesamten Kollegien beider Schulen
- Arbeitsformen und Strukturen zum stärkeren Einbeziehen von Eltern in die Entwicklung der Gemeinschaftsschule

Mit welchen Herausforderungen ist zu rechnen?/ Welcher Unterstützungsbedarf entsteht?

Herausforderungen

- wenig bildungsinteressierte Familien im Umfeld
- Einbinden von Eltern in die Schulentwicklung
- Halten von Grundschüler(inne)n mit Gymnasialempfehlung

Unterstützungsbedarf

- bedarfsgerechte (personelle und materielle) Ausstattung
- Entwicklung der neuen Leitungsstruktur
- Fortbildungsbedarf v.a. im Bereich Umgang mit Heterogenität